.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Vínculos materno-filiales y escolaridades en las biografías de jóvenes con experiencias de maternidad de barrios vulnerabilizados del Área Metropolitana de Buenos Aires

Autores (en el caso de tesistas y directores):

María Soledad Vázquez

Pablo Francisco Di Leo, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2023

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

María Soledad Vázquez

Vínculos materno-filiales y escolaridades en las biografías de jóvenes con experiencias de maternidad de barrios vulnerabilizados del Área Metropolitana de Buenos Aires

(Un volumen)

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires

Director: Pablo Francisco Di Leo

Buenos Aires

2022

Resumen

Esta tesis aborda un fenómeno insoslayable en las aulas de nivel medio: la presencia de jóvenes alumnas madres. Su objeto de estudio se configura a partir del encuentro de diferentes experiencias biográfico-sociales: la escolaridad secundaria, la maternidad, la juventud y la relación con la propia madre. Su objetivo central consiste en analizarlas considerando los procesos de individuación de ocho jóvenes alumnas madres vulnerabilizadas; los vínculos construidos con otras personas entre las que, enfatizando la relación con la propia madre, se incluye también a docentes y a los varones padres de sus hijxs; y los aspectos institucionales e histórico-sociales que vertebran y condicionan sus biografías. Se trata de dimensiones anudadas dinámicamente entre sí que se distinguen aquí con fines analíticos.

Esta tesis abreva en un conjunto de estudios sobre la maternidad, la juventud y la escolaridad tributarios, a su vez, del feminismo y las sociologías de la experiencia, de la individuación y la desigualdad. Desde estos cimientos argumenta: la amalgama maternidades-escolaridades de jóvenes vulnerabilizadas expresa desigualdades anudadas a la condición genital femenina, la juventud y a las fragilidades materiales y simbólicas propias de un orden social injusto como es el capitalismo-patriarcal contemporáneo, al tiempo que da cuenta de ciertos márgenes de agencia en relación al mismo.

La metodología es el enfoque biográfico, una perspectiva cualitativa. A lo largo de mi trabajo de campo, desarrollado entre 2015 y 2018, construí diferentes relatos biográficos con un conjunto de ocho mujeres de entre 18 y 24 años de barrios vulnerabilizados del Área Metropolitana de Buenos Aires, a partir de cuatro entrevistas en profundidad con cada una de ellas. Al momento de la indagación, una de estas jóvenes está embarazada; las demás tienen hijxs que van desde los 5 meses hasta los 7 años. Todas tienen recorridos por la escuela secundaria. Entrevisté a diferentes mujeres consideradas como madres por parte de cuatro de esas jóvenes con el fin de abordar la relación materno-filial entre ellas y el vínculo entre esta experiencia y la amalgama escolaridad-maternidad juvenil. Por último, también entrevisté a nueve docentes mujeres de esas jóvenes con el propósito de ahondar en las particularidades del vínculo docente-estudiante, en las inscripciones institucionales y en las articulaciones de estas dimensiones con la convergencia maternidad-escolaridad.

Recorrí diferentes barrios vulnerabilizados en donde viven las jóvenes y visité varias de sus instituciones educativas: dos Bachilleratos Populares; tres escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; y una gestionada por un municipio del conurbano bonaerense. Las mismas reciben muchxs jóvenes otrora expulsadxs del sistema escolar, entre lxs que se encuentran las alumnas-madres que participaron de mi investigación.

Las técnicas de construcción de datos fueron las entrevistas mencionadas y la realización de notas de campo en las que describo las características de los lugares visitados, conversaciones informales con otrxs docentes y familiares cercanos, y objetos personales de las jóvenes (por ejemplo, fotos, boletines escolares, historias clínicas y regalos). Estas entrevistas y registros han permitido la escritura de sus relatos biográficos.

El análisis del corpus de datos sigue los lineamientos de la teoría fundamentada. Utilicé el sistema software Atlas.Ti para la construcción de categorías analíticas, que, partiendo de los relatos, articulan el marco conceptual con los emergentes del trabajo de campo.

Esta tesis se presenta en once capítulos organizados en tres partes, más dos anexos.

La primera parte contiene: el capítulo introductorio en donde abordo los fundamentos teóricos de mi investigación y sus antecedentes directos; el capítulo metodológico que describe el enfoque biográfico, las personas entrevistadas y los pasos realizados a lo largo cada una de las instancias analíticas; y un tercer capítulo en donde preciso un conjunto de nociones claves: identidad, agencia, vulnerabilidad y desigualdad.

La segunda parte analiza particularmente las condiciones socio-históricas e institucionales de las maternidades, escolaridades y juventudes de las jóvenes entrevistadas; los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija y sus vinculaciones con esas experiencias; y sus soportes, pruebas y lógicas de acción. A su vez, me detengo en la relación con los padres de sus hijxs: un emergente insoslayable para comprender cabalmente el devenir de dichas experiencias.

La tercera parte también analiza la amalgama maternidad-escolaridad-juventud, pero enfatizando en los procesos de individuación. Aquí, entre otras dimensiones, me detengo en el vínculo materno-filial para explorar las prácticas relacionadas con la maternidad y la escolaridad y su transmisión (o no) en términos generacionales.

En las Conclusiones, además de recapitular sintéticamente las hipótesis desarrolladas en cada capítulo, planteo una serie de interrogantes para seguir reflexionando en torno a las relaciones maternidad-escolaridad-juventud, centrándome ahora en el nivel terciario-superior toda vez que el abordaje de esa amalgama representa hoy un área de vacancia.

Reconociendo en las nociones prueba, soporte, lógicas de la acción, desigualdad y agencia conceptos claves para problematizar la convergencia maternidades-escolaridades-juventud-vínculo materno-filial, esta investigación aporta novedades al campo de problemas relacionado con estas temáticas. Porque incorpora la idea de inescindibilidad entre esas experiencias como condición necesaria para comprender cabalmente la díada alumna-madre. Porque focaliza en un área poco explorada como es el vínculo materno-filial y en cómo el mismo se relaciona con la maternidad, la escolaridad y la juventud. Porque contribuye a la reflexión pedagógico-didáctica y al diseño de políticas públicas centradas en esos tópicos. Y, por último, porque, aportando a un proceso que ya lleva en nuestro país varias décadas, suma elementos para seguir luchando por el reconocimiento legal de más derechos sexuales, educativos y juveniles, y el despliegue de estrategias para efectivizarlos.

Abstract

This thesis deals with an unavoidable phenomenon in high school classrooms: the presence of young student mothers. Its object of study is shaped by meeting different biographical-social experiences: high-school schooling, motherhood, youth, and the relation with their mothers. Its

central objective is to research them considering the individuation of eight vulnerable young student-mothers; the bonds built with other people among whom, underlining the relationship with their mother, teachers and the male fathers of their children are also included; and the institutional and historical-social aspects that structure and condition their biographies. It is about dimensions that are dynamically knotted together and are distinguished here for analytical purposes.

This thesis is supported by many studies about motherhood, youth and schooling tributaries, in turn to feminism and sociologies of experience, individuation and inequality. From these bases, it argues: the combination of maternity-schooling of vulnerable young people shows inequalities tied to the female genital condition, their age and the material and symbolic fragilities from an unfair social order such as contemporary capitalist-patriarchalism while, at the same time, it gives an account of certain margins of an agency concerning it.

The methodology is the biographical approach, a qualitative perspective. During my fieldwork, developed between 2015 and 2018, I established different biographical narratives with eight women between 18 and 24 years old from vulnerable neighbourhoods in the Metropolitan Area of Buenos Aires, based on four in-depth interviews with each of them. At the time of the research, one of these young women is pregnant; the rest have children ranging from 5 months to 7 years old. All of them have been through high school. In addition, I interviewed different women considered to be mothers by four of these young women in order to deal with the mother-child relationship between them and the link between this experience and the combination of schooling and juvenile motherhood. Lastly, I interviewed nine female teachers of these young women to delve into the particularities of the teacher-student bond, the institutional inscriptions and the articulations of these dimensions with the motherhood-schooling convergence.

I searched around several vulnerable neighbourhoods where the girls lived and visited some of their educational establishments: two “Bachilleratos Populares”; three government-dependent schools from the Buenos Aires City Area, and one government-dependent school from a municipality in the Buenos Aires conurbation. They accept numerous youths who were once dismissed from the school system, including the student-mothers who participated in my investigation.

The data construction techniques were the mentioned interviews and the composition of field notes in which I describe the places where I have been, casual conversations with other teachers and close family members, and personal objects of the girls (for example, photos, school reports,

medical reports and gifts). These interviews and documents allowed the writing of their biographical statements.

The analysis of the data´s corpus attends to the alignments from the Grounded theory. I employed the Atlas. Ti software system to design analytical categories, which, based on the statements, join the conceptual framework with the fieldwork.

This thesis is described in eleven chapters, ordered in three parts, with the addition of two appendices.

The first part comprehends the opening chapter, where I undertake the theoretical basis of my research and its background; the methodological chapter, which characterizes the biographical approach, the interviewees and the steps taken throughout the analytical instances; and the third chapter, where I detail a set of keywords: identity, agency, vulnerability and inequality.

The second part works over the socio-historical and institutional conditions of motherhood, schooling and youth of the young women who have been interviewed; the meaning raised around the mother-daughter relationship and its association with these experiences; and their support, trial and action logic. Simultaneously, I focus on the relationship with the fathers of their children: an unavoidable emergent to comprehend the development of these experiences.

The third part also researches the motherhood-schooling-youth composite, but with an emphasis on the individuation process. At this point, amid other dimensions, I focus on the mother-daughter relationship to explore practices related to motherhood and schooling and their transmission (or not) in generational terms.

In the thesis´s conclusion, in addition to summarising the hypotheses developed in each chapter, I lead a series of questions for further reflections on motherhood-schooling-youth relations, focusing now on higher education (since the approach to this composite represents an area of vacancy nowadays).

Identifying the notions of trial, support, action logics, inequality and agency, keywords to question the motherhood-schooling-youth- mother-daughter convergence, this research provides novelties to the fieldwork related to these issues. Because it incorporates the idea of “inescindibilidad” between these experiences as a required condition to comprehend the student-mother dyad. Because its concentrates on the unexplored area of the mother-daughter bond and how this one is related to motherhood, schooling, and youth. Because it provides pedagogical-didactical reflections and public policy drafts focused on these topics. Finally, by providing a process that has already

been going on in our country in the last decades, it amplifies the elements to carry on the legal recognition of more sexual, education and youth rights and the design of strategies to make them effective.

Agradecimientos

La escritura de esta tesis es uno de mis acontecimientos biográfico clave. Como bisagra, y en vínculo con otros (como es mi propia maternidad), me ha permitido y permite construir sentidos en torno a mi vida y mi identidad. Soy una docente e investigadora feminista. Desde ahí, el proceso de investigación que le da sustento a esta investigación es central para el desarrollo de esos oficios, pero también para mi posicionamiento político y mi particularidad subjetiva.

Si bien comencé este proceso en 2015, su origen se remonta al 2006, cuando recién había terminado el grado y estaba gestando a mi segunda hija. Desde ese momento a esta parte, realicé una maestría en educación y el profesorado, me formé como investigadora en el marco de proyectos UBACyT, y empecé a enseñar en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín.

A lo largo de estas experiencias me he vinculado y vinculo con muchas personas que considero parte de este proyecto. A todas ellas va un agradecimiento profundo y sincero.

Al Dr. Pablo Di Leo, amigo entrañable desde el grado hasta estos días, por acompañarme de forma cuidada como director de esta tesis y de cada proyecto UBACyT compartido. Gracias por sus lecturas atentas, sus devoluciones respetuosas y por las pertinentes recomendaciones bibliográficas. Pero también gracias por confiar en mí y darme el aliento necesario para que esta aventura sea ahora una realidad.

Gracias a cada unx de lxs compañerxs del mundo académico tanto de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires como de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, y a cada unx de lxs colegas de los diferentes instituciones de formación docente en donde enseño: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial “Sara Eccleston”, Escuela Normal Superior Nro. 6, Vicente López y Planes”, y Escuela Normal Superior Nro. 10, “Juan Bautista Alberdi”. Agradezco cada recomendación bibliográfica y sugerencia, pero también cada felicitación y gesto amoroso.

Gracias a lxs docentes con quienes me formé en el grado, el profesorado, la maestría y el doctorado. Ellxs son parte de la profesional que soy.

Gracias a mis estudiantes de Educación Sexual Integral y de Trabajo de Campo. La experiencia de enseñar estas materias me ha brindado elementos claves para esta investigación.

Agradezco al personal del Doctorado de Ciencias Sociales de la UBA por todas las respuestas dadas a cada duda y consulta. Ha sido clave este acompañamiento para el desarrollo de esta tesis.
Va también un agradecimiento particular al Centro de Documentación e Información de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA, y a la Dirección de Estadísticas e Información de la Salud del Ministerio de Salud de la Nación. Esta investigación no habría sido posible sin sus recomendaciones bibliográficas y sin los materiales que tan generosamente me facilitaron.
Infinitas gracias a María, Myriam, Ángeles, Jimena, Isabel, Shecia, Princesita y Fathu, bellas y generosas jóvenes alumnas-madres, por haber aceptado compartir sus vidas conmigo; sus alegrías, enojos y dolores; sus valentías y miedos; sus frustraciones y logros. Me emociona la confianza y el compromiso que me brindaron.
Gracias a sus madres: Meli, Karen, Cecilia, y Alejandra, y gracias a sus profesoras: Ana, Fernanda, Mecha, Carla, Noelia, Paola, Adriana y Marina. Junto con las jóvenes, sus voces devienen elementos claves de esta investigación. Agradezco emocionada el tiempo compartido en cada encuentro.
Gracias a Flor, Cati y Julieta, amigas sororas, que comparten conmigo esta enorme alegría.
Por último, gracias a Diego, a Rochi y a Viole. Mis amores.

Vínculos materno-filiales y escolaridades en las biografías de jóvenes con experiencias de maternidad de barrios vulnerabilizados del Área Metropolitana de Buenos Aires

PARTE 1: ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Introducción

1.1. Estudios sobre maternidades, juventudes y escolaridad. Aportes para la construcción del objeto de estudio

1.1.1 Maternidades: historia, condicionamientos y experiencias

1.1.1.1. Desnaturalización de las maternidades en clave histórica

1.1.1.2. Aportes de la sociología de la salud y los estudios de población

1.1.1.3. Las maternidades como experiencias

1.1.2. Juventudes

1.1.2.1. Relaciones de poder fundamentadas en la edad: adultocentrismo y construcción del personaje social joven

1.1.2.2. Juventudes: pruebas, soportes, experiencias y lógicas de acción

1.1.3. Escolaridad en el nivel secundario, una prueba estructural

1.2. Objeto de estudio y preguntas-problema de la investigación

1.3. Objetivos

1.4. Organización de la tesis

Capítulo 2: Enfoque biográfico. Posicionamiento epistemo-metodológico de esta investigación

2.1. El enfoque biográfico: historia y variantes analíticas

2.1.1. Estilos de aplicación del método biográfico

2.1.2. Revelación de marcas narrativas

2.2. Pasos

2.2.1. Entrevistas a madres y docentes

2.2.2. Codificación y análisis

2.3. Resguardos éticos

Capítulo 3. Identidad, agencia, vulnerabilidad y desigualdad

3.1. Maternidad e identidad

3.2. Maternidad y agencia

3.3. Maternidades juveniles: vulnerabilidad y desigualdades

3.3.1. Condiciones materiales de vida e ingresos: una descripción densa
3.3.2. Constricciones en clave de vulnerabilidad-desigualdades
PARTE 2. ANÁLISIS BIOGRAFICOS DE LOS RELATOS DE JOVENES ALUMNAS MADRES VULNERABILIZADAS: DIMENSIONES SOCIO-HISTORICAS, INSTITUCIONALES Y VINCULARES
Capítulo 4. Maternidades en números, normativas y políticas públicas. Análisis biográficos a nivel macro y socio-institucional
4.1. Maternidad entre los 15 y los 19 años en números y desigualdades territoriales
4.2. Maternidad, normativas y políticas públicas
4.3. Programa de Retención Escolar de Alumnas madres, embarazadas y Alumnos padres
4.4. A modo de recapitulación
Capítulo 5. Procesos de vulnerabilidad y el soporte madre-hija
5.1.1 “Un tema de plata”
5.1.2. “Me ayuda con mi hija”
5.1.3. Cuidados: género y dimensiones socio-económicas
5.1.4. El soporte vínculo madre-hija en los relatos de Karen y Myriam
5.1.4.1. “La forma de decir las cosas”
5.1.4.2. “El viaje de egresados”
5.2. Separaciones: migraciones y el vínculo madre-hija
5.2.1. “Cada vez que me portaba mal, mi abuela me metía una cachetada o me pegaba con un cinto”
5.2.2. “A mi abuela, le digo abuela mamá”
5.3. A modo de recapitulación
Capítulo 6. Relaciones de pareja: una prueba biográfica y social
6.1. Los padres de sus hijxs: golpes y prohibiciones
6.2. Resistencias
6.3 Relaciones sexuales y anticoncepción
6.4. A modo de recapitulación
Capítulo 7. Experiencia escolar, condiciones institucionales de posibilidad y el derecho a la educación
7.1. Escuelas y el derecho a la educación
7.1.1. Efectivizar el derecho a la educación como punto de partida y horizonte

7.1.2. Escolaridad-maternidad: respuestas institucionales antes demandas específicas
7.2. Flexibilizar las regulaciones escolares
7.3. Presencialidad y ausentismo
7.4. Vínculos
7.4.1. “Yo armo cosas afectivas”
7.4.2. “Tenés la confianza de que con un profe podés hablar cosas fuertes”
7.4.3. “La necesidad del barrio”
7.5. Acerca de enseñar y aprender
7.5.1. “La currícula es flexible”
7.5.2. “Acá te lo vuelven a explicar 50 veces si querés”
7.6. A modo de recapitulación
PARTE 3. ALUMNAS MADRES VULNERABILIZADAS Y VINCULOS MATERNO-FILIALES. PRUEBAS, SOPORTES Y AGENCIAS
Capítulo 8. Prueba escolar: pedagogía de la sexualidad, identidad y agencia
8.1. “Miradas”
8.1.1. “Mirada” y pedagogía de la sexualidad
8.1.2. “Mirada” e identidad
8.2. “No tengo la culpa de que los chicos me quieran devorar con los ojos los pechos”: vestimenta y escolaridad
8.3. “No ocultar lo que te pasó en la vida”: escuela y rostro
8.4. A modo de recapitulación
Capítulo 9. Tiempos biográficos: pasado, presente y futuro entre madres e hijas
9.1. La maternidad: cambios, proyectos y emociones
9.1.1 Sentirse “madura” y “responsable”
9.1.2. Planes
9.1.3. Maternidad: enojos, paciencia y rechazos
9.2. Maternidades, escolaridades y relaciones de pareja: entre “repetir la historia” y/o “cortarla”
9.2.1. Elegir cuando gestar, sostener la escolaridad y maternar acompañada del padre de lxs hijxs
9.2.2. Una “mala vida” que “cortar”
9.3. A modo de recapitulación

Capítulo 10. Obligaciones, comparaciones y participaciones en el espacio público: sentidos alrededor de la experiencia escolar
10.1. La escolarización como obligación
10.1.1 Ir a la escuela porque la madre lo dice
10.1.2 La palabra de las madres
10.1.2. La palabra de las madres
10.2. Comparar instituciones: calidad, formas de enseñar, compañerxs conocidxs y cercanías
10.2.1. "Aprender a estar": un saber que sirve
10.2.2 Madre e hija: controversias a la hora de elegir escuela
10.3.1 Hogar y escuela: entre "aburrirse", "hacer cosas diferentes" y "avanzar"
10.3.2 Desde "hacer un bizcochuelo para el mate" a "gustarme la política"
10.3.3 Experiencias de militancia
10.4 A modo de recapitulación
11. Conclusiones
11.1. Posibles respuestas a las preguntas-problemas guías
11.1.1 ¿Qué sentidos y prácticas construyen y despliegan las jóvenes alumnas-madres de barrios vulnerabilizados del AMBA alrededor de la experiencia biográfica y social de la escolaridad?
11.1.2 ¿Qué sentidos y prácticas construyen y despliegan las jóvenes alumnas-madres de barrios vulnerabilizados del AMBA sobre la experiencia biográfica y social de la maternidad?
11.1.3 ¿Cómo se relacionan los vínculos que sostienen con sus propias madres con sus biografías escolares?
11.1.4 ¿Cómo se relacionan los vínculos que sostienen con sus propias madres con sus maternidades?
11.1.5 ¿Cómo se vinculan sus maternidades y las escolaridades con otras experiencias biográfico-sociales o pruebas?
11.1.6 ¿Cuáles y cómo son las instituciones educativas de nivel secundario en las que se despliegan sus escolaridades?
11.2. Maternidad-juventud-escolaridad: siempre es posible hacer otra cosa
11.3. Reflexiones finales y nuevas preguntas
Anexo 1. Relatos biográficos
Anexo 2. Guías de entrevistas

Lista de cuadros

Cuadro 1. Jóvenes madres entrevistadas. Primeros datos
Cuadro 2. Madres de las jóvenes entrevistadas. Primeros datos
Cuadro 3. Docentes de las escuelas de las jóvenes entrevistadas. Primeros datos
Cuadro 4: Características de los barrios y viviendas de las jóvenes entrevistadas
Cuadro 5: Fuentes de ingresos en los hogares de las jóvenes
Cuadro 6. Número de nacidos vivos de madres de entre 15-19 años en la República Argentina, total y porcentaje, según años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020
Cuadro 7. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 por CABA y Partidos Conurbano Bonaerense. En números y porcentajes en relación al total.
Cuadro 8. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según comuna de CABA, por años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020. En números
Cuadro 9. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según años 2016, 2017, 2018 y 2019, por Partidos Conurbano Bonaerense del norte, oeste y sur. En números

Lista de diagramas

Diagrama 1: Principales rasgos de las investigaciones locales sobre la experiencia de maternidad. 1990-2020. Argentina
Diagrama 2: Principales rasgos de los estudios sobre juventudes que cimientan esta tesis
Diagrama 3: Principales aportes de los estudios centrados en la experiencia escolar a mi investigación
Diagrama 4: La relación madre-hija como soporte
Diagrama 5: Vínculos de pareja con el padre de lxs hijxs, una prueba biográfica-social
Diagrama 6: Principales rasgos de las instituciones que habilitan la experiencia escolar de las jóvenes madres
Diagrama 7: La prueba escolar y las “miradas”
Diagrama 8 Vínculos madre-hija. ¿La historia se repite?
Diagrama 9 Sentidos construidos alrededor de la experiencia escolar

Lista de siglas

AMBA: Área Metropolitana de Buenos Aires

AUH: Asignación Universal por Hijo

BP: Bachillerato Popular

CABA: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

CFE: Consejo Federal de Educación

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

CTERA: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

GBA: Gran Buenos Aires

ENIA: Plan Prevención Embarazo No Intencional en la Adolescencia.

ER: Escuela de Reingreso

EMEM: Escuelas Municipales de Enseñanza Media

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

NUM: Movimiento Ni Una Menos

ZAP: Programa Zona de Acción Prioritaria

Lista de imágenes

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con Fathu

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con Jimena

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con María

Ilustración. Condiciones materiales de vida: hacinamiento y precariedad

Mapa zona norte, centro y sur CABA, porcentaje de mujeres que tuvieron su primer embarazo antes de los 20 años

PARTE 1

ANTECEDENTES Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 1.

Introducción

1.2. Estudios sobre maternidades, juventudes y escolaridad. Aportes para la construcción del objeto de estudio

Esta tesis abreva en un trabajo de investigación y docencia que realizo desde hace 15 años, recuperando y profundizando dimensiones problematizadas en mi maestría (S. Vázquez, 2014),[1] en un equipo de investigación,[2] y en las instituciones educativas de nivel superior (formación docente y universitario) en donde me desempeño como profesora de Educación Sexual Integral.

Comienzo mi proceso de investigación (diseño y primeras etapas de la indagación en campo) en el último período del gobierno de Cristina Fernández; desarrollo el grueso de las entrevistas y la escritura de los primeros borradores durante el gobierno de Mauricio Macri; y concluyo su redacción en el gobierno de Alberto Fernández. Esta última etapa se despliega en el marco de una gran crisis política y social relacionada, entre otros fenómenos, con la pandemia COVID-19, la guerra Ucrania-Rusia y situaciones internas de extrema pobreza y violencia.

En términos generales, el primero de esos gobiernos emerge como la continuación de una propuesta política iniciada en 2003, de ampliación de derechos relacionados con la educación, las juventudes y las sexualidades, y ciertas mejoras en materia económica que beneficiaron a los sectores sociales históricamente más desfavorecidos, y significativamente más empobrecidos con la crisis del 2001. Dicha ampliación se produce a partir de la sanción de un conjunto de leyes y de la implementación de diferentes políticas públicas con el fin de efectivizarlos, que han tenido un éxito errático en la materia. El segundo, desde las antípodas en términos ideológicos, implicó que en cuatro años se desarrollara un retroceso de los avances logrados en la década anterior a partir de un recorte significativo e insistente de las partidas presupuestarias destinadas a las citadas políticas públicas. Finalmente, el gobierno de Alberto Fernández, discutiendo con su antecesor, recupera la idea de participación activa del Estado en materia de políticas públicas como vía para la efectivización de derechos (al menos en su discurso), en el marco de la crisis mencionada anteriormente que dificulta su materialización (Feldfeber y Gluz, 2011; 2012; Filmus y Kaplan, 2012; Vera y Salvia, 2019)

[1] Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO). Título de la tesis: Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana.

[2] Se trata del equipo de investigación que desarrolló los proyectos: UBACyT 2010-2012 20020090200376, UBACyT 2013-2015 GEF 20020120200171BA; UBACyT 2016 Mod II 20020150200080BA y UBACyT 2018 Mod I 20020170100325BA

El interés de esta investigación gira alrededor de las articulaciones entre las maternidades[3] y escolaridades de diferentes mujeres jóvenes de barrios urbanos vulnerabilizados,[4] y sus relaciones con sus propias madres. Su objeto de estudio nace en, y mediante la, convergencia de estas experiencias, y se anuda a las inquietudes académicas, pedagógicas, de gestión institucional y de la política educativa relacionadas con la emergencia de un fenómeno recurrente en las aulas de nivel secundario de nuestro país: la presencia de *alumnas madres y/o embarazadas*.

Dicho fenómeno empieza a configurarse en las últimas décadas del siglo pasado y llega a nuestros días de forma insoslayable combinándose con otros procesos, como son las transformaciones societales que marcaron el paso desde la *modernidad temprana* a la *modernidad reciente* o *tardía* (Giddens, 1998);[5] la ampliación de derechos educativos, sexuales y juveniles vía reconocimiento legal y por parte de la política pública, tras años de luchas y disputas, como uno de los aspectos

[3] Si bien existe una distinción conceptual entre *maternidad* y *maternazgo*, donde el primero refiere a la gestación, el parto y la lactancia, y el segundo, a las crianzas y cuidados (Lamas [1987] citada por Schawarz, 2016), en esta tesis tomo la experiencia de maternidad y la acción de *maternar* como dimensiones en donde se visualizan esas prácticas en conjunto y de forma combinada, junto a diferentes procesos de construcción de sentidos polifónicos alrededor de las mismas. Desde allí, las tomo como un todo, al tiempo que preciso sus particularidades en el devenir de mi análisis.

[4] El concepto vulnerabilidad es clave para esta tesis. A modo de primera aproximación, dado que luego me detengo en su abordaje, entiendo las vulnerabilidades como procesos en los que se articulan dimensiones sociales e individuales, que pueden ser problematizadas considerando las vinculaciones entre tres niveles de análisis presentes en las biografías de los sujetos: las trayectorias personales, los vínculos e interacciones con otrxs y las dimensiones socio-institucionales (Delor y Hubert [2000] citado en Di Leo y Camarotti, 2015).

[5] Otra forma de referenciar este pasaje incluye la diada primera modernidad-segunda modernidad. A lo largo de esta tesis tengo en cuenta ambas denominaciones.

centrales de dichas transformaciones;[6] y la incorporación en la *escuela secundaria*[7] de muchxs jóvenes otrora excluidxs de la misma (entre lxs que están las alumnas gestantes y/o madres).[8]

Desde un posicionamiento que pretende cuestionar los modos hegemónicos de abordar las experiencias de maternidad juvenil tanto en el ámbito académico como en el de la gestión (S. Vázquez, 2014), me propongo abrir preguntas en las formulaciones que, entre otras descripciones, consideran esas maternidades como:

- un desvío en relación a lo esperable para las mujeres (esto es, personas nacidas con vagina, útero, ovarios y demás características genitales y biológicas consideradas femeninas), menores de 20 años;
- la única causa de fenómenos tales como el abandono escolar, la precariedad laboral y la pobreza; y/o
- la consecuencia lógica de una sexualidad riesgosa (es decir, promiscua, iniciada precozmente y sin la utilización adecuada de métodos anticonceptivos).

En otras palabras, mi propósito teórico es tensionar las interpretaciones deterministas emparentadas con las ciencias médicas, de matriz biologicista y moralizantes (Morgade, 2006; 2011; Rosemberg,

[6] Entre las herramientas que reconocen legalmente esos derechos menciono las siguientes: Ley nro. 25.673/2002 (Salud Sexual y Reproductiva); Ley nro. 26.061/2005 (Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes); Ley nro.26.150/2006 (Educación Sexual Integral); Ley nro. 26.485 (Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales), Ley nro. 27.610 (Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, obligatoriedad de brindar cobertura integral y gratuita), y la reforma del Código Civil de 2015. A su vez, la Ley nro. 26.206/2006 reconoce a la educación como un derecho personal y social (Art. 2), hace obligatorio el nivel secundario (Art. 16), y protege específicamente a las alumnas gestantes y madres para que puedan sostener su escolaridad (Art. 81). Este plexo normativo, al tiempo que está en línea con los procesos que ocurren en otras latitudes, distingue a la Argentina de otras sociedades, singularizándola. Toda la literatura local sobre experiencia escolar y/o de maternidad en la que se apoya esta tesis lo tiene como referencia al momento de desarrollar sus propias reflexiones. Para un detalle del derrotero y las tensiones que supuso y supone ese plexo en relación a los derechos educativos en particular, considerar las reflexiones de Myriam Feldfeber y Nora Gluz (2012); Daniel Filmus y Carina Kaplan (2012); y Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA (2016). En relación a los derechos sexuales, tener en cuenta las producciones de Eleonor Faur (2018a; 2018b).

[7] Entiendo por escolaridad secundaria el recorrido escolar que, según el ordenamiento del sistema educativo argentino (graduado y propedéutico), media entre el nivel primario y el superior (Said y Kriger, 2020). Según la normativa vigente, se trata de una instancia que comprende cinco años para la Modalidad Común, tres para la Modalidad Jóvenes y Adultos, y seis, para la Modalidad Técnica. En esta tesis, "educación secundaria" y "educación media" se toman como sinónimos.

[8] La ampliación de derechos educativos sexuales y juveniles y la masificación de la escuela secundaria son claves para comprender la emergencia del fenómeno alumnas madres y/o embarazadas. Abordo ambos procesos en varias ocasiones a lo largo de esta tesis.

2012; Lisboa y Sosa, 2015; Faur, 2018a; 2018b), que, si bien pueden incorporar instancias analíticas cualitativas, subrayan la importancia del dato cuantitativo para abordar la temática.

En las siguientes secciones de este capítulo presento un conjunto de investigaciones sobre maternidades, juventudes y escolaridades en el nivel secundario producidas en nuestro país, que aportan líneas de análisis potentes para la construcción de mi objeto de estudio.

1.1.1. Maternidades: historia, condicionamientos y experiencias

En términos generales, muchas de las investigaciones sobre maternidades desarrolladas en los últimos veinticinco años en el contexto argentino muestran varias dimensiones y preocupaciones en común. Por un lado, se proponen desencializar la maternidad, tensionando la noción de que existe un modo de ser madre único, universal y normal (esto es, sujeto a reglas modélicas pre y externamente establecidas). Por otro, la conciben como una categoría relacional imposible de ser pensada por fuera de los vínculos interpersonales, las políticas públicas y las condiciones biográficas, institucionales y sociales en las cuales se despliegan. Por último, cuestionan la idea del *instinto maternal femenino* presente de un modo más o menos explícito en el sentido común, en los medios de comunicación, y en ciertos discursos académicos y gubernamentales.[9]

Todas estas investigaciones, aunque con insoslayables matices, realizan una crítica a lo que es posible denominar *paradigma de la madre adecuada* (S. Vázquez y Borda, 2013). Es decir, aquella madre que, aceptando con alegría la percibida como condición natural para ello, se aboca abnegadamente a la tarea de gestar, parir, amantar y cuidar niñxs, dejando incluso en suspenso sus propios intereses, deseos y necesidades.[10]

Casada formalmente con un varón que cumple el rol de jefe de hogar satisfaciendo las necesidades materiales del mismo, la madre adecuada, o *buena madre* (Palomar Verea, 2004), cuida a sus hijxs, se preocupa por su salud y educación, su alimento y su abrigo, y les trasmite en el espacio doméstico, los valores rectores del orden social.

[9] Elisabeth Badinter (1991) ofrece una aproximación histórica sobre la construcción del instinto maternal femenino, en Europa, entre los siglos XVII y XX, subrayando su carácter disciplinador. Por un lado, a través de esta noción las mujeres son definidas como tales dada la posibilidad biológica de gestar, parir y amamantar hijxs (ser mujer es igual a ser madre y viceversa). Por otro, quedan posicionadas como las responsables *naturales* de las crianzas. Si bien en los últimos años, muchos estudios y experiencias de militancia feministas han contribuido a cuestionar esta idea, aún es posible visualizar su robustez en diferentes discursos, prácticas e intervenciones institucionales.

[10] En la literatura de referencia encuentro otras formas de denominar al paradigma de madre adecuada que resultan potentes a los fines de esta tesis, como por ejemplo, la *ética maternal patriarcal* y *mito maternal* (Schwarz, 2016).

Este paradigma es tributario de una lectura dicotómica en torno a lo social en general, y a las relaciones sexo-genéricas en particular. De este modo, la existencia de madres generosas, abnegadas y sacrificadas suponen un opuesto del que se distancian taxativamente, considerándolo un déficit o anormalidad. Se trata de las *madres no adecuadas*, *desviadas* o *malas madres* (Palomar Verea, 2004). Es decir, aquellas que se niegan a escuchar el (supuesto) mandato natural y/o el consejo médico en torno a las gestaciones, partos, lactancias y crianzas; las que no amamantan; las abandónicas; las que abortan; las infanticidas; y las que combinan las maternidades con otras actividades (por ejemplo, trabajo, estudio o militancia). Estas experiencias, al alejarse de los parámetros establecidos como normales, resultan altamente traumáticas para quienes las protagonizan (Schwarz, 2016).

No obstante, estas preocupaciones comunes, estas investigaciones también pueden ser agrupadas conforme tres grandes líneas que dan cuenta de sus especificidades. Uno de esos conjuntos de investigaciones problematiza una perspectiva histórico-política que me permite visualizar las particularidades del devenir del modelo maternidad adecuada. Otra las describe haciendo énfasis en las maternidades adolescentes como un problema que expresa desigualdades socio-económicas y relacionadas con la condición sexo-genérica, e inaugura las preocupaciones sobre las relaciones entre esas maternidades y el vínculo materno-filial. La última, las analiza en tanto experiencias biográficas y sociales. Esto es, como parte de los desafíos o hechos claves en la vida de una persona, que permiten visualizar las dimensiones subjetivas y estructurales que la vertebran, los modos individuales de construir sentidos en torno a dichos desafíos,[11] y el conjunto de sostenes afectivos e institucionales que permiten atravesarlos.

A continuación, abordo estos tres conjuntos de trabajos sobre la maternidad.

1.1.1.1. Desnaturalización de las maternidades en clave histórica

En cuanto a la primera de estas vertientes, subrayo los aportes hechos fundamentalmente por Marcela Nari (2004), en torno al concepto *maternalismo político,* y su relación con la configuración del Estado-nación y la necesidad de poblar el territorio como condición necesaria para su

[11] Considero el término *sentidos* como una noción clave para interpretar las experiencias sociales y biográficas. La misma da cuenta de los "motivos para" alcanzar "un estado de situación deseable" desde la mirada del actor y expresan las "intenciones que orientan la acción humana" (Delgado, Amud y Salas, 2020: 221). Se trata del "significado particular que los sujetos otorgan a determinadas categorías y prácticas (…) son construcciones sociales [y] aluden a huellas históricas de producción singular. En el proceso de apropiación de un determinado significado social, los sujetos pueden –a su vez- otorgarle sentidos personales" (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009: 9).

consolidación. Si bien no son fenómenos netamente locales, la autora estudia cómo la falta de habitantes devino un problema en Buenos Aires entre 1890 y 1940, y las respuestas que el mismo suscitó por parte de diversos sectores, fundamentalmente, la ciencia médica.

Dicho concepto se expresa en discursos, prácticas e instituciones, y está vertebrado por dos procesos históricos concatenados: *la maternalización de las mujeres* y *la politización de la maternidad.* El primero, se desarrolla entre 1890-1920 y marca el inicio de una "progresiva confusión entre mujer y madre, femineidad y maternidad". Asimismo, se relaciona con dos ideas claves: la maternidad está inscripta en la naturaleza, cuerpo y/o biología femenina, y es incompatible con cualquier otra "actividad, deseo o sentimiento" (Nari, 2004: 101). La politización de la maternidad (1920-1940), por su parte, describe el proceso por el cual ésta se asume "como un asunto público, un problema de Estado" (Ídem: 171), sin que esto signifique considerar las condiciones materiales y afectivas en las cuales tiene lugar.

Una de las dimensiones centrales del maternalismo político es el *binomio madre-hijo* y su inescindibilidad. A su vez, se relaciona íntimamente con la configuración de la familia moderna, el modelo de varón proveedor, el racismo y la eugenesia, ya que se trata de procrear asegurando una combinación "perfecta" entre calidad y cantidad de población.

Estas nociones emergen como una respuesta científica, pero también política, a una situación evaluada como problema: el escaso número de habitantes de nuestro país a fines del siglo XIX y principios del XX debido a la mortalidad infantil primero y a la *desnatalización* (bajo número de nacimientos), después. En este marco, construir Estado y nación, gobernar y poblar se relacionan entre sí, y son inescindibles de la identificación lineal entre femineidad y maternidad.

Varias disputas atravesaron estos procesos. Una de estas confrontaciones, tuvo como protagonistas a la corporación médica (profesión ejercida básicamente por varones, de sectores acomodados, avalados científicamente) y a las comadronas (mujeres de clases populares, con saberes que se transmiten de generación en generación de manera oral). El triunfo político de los primeros sobre las segundas, se produce antes de que se comprueben empíricamente las ventajas del cuidado de la salud promovidas por la medicina. Asimismo, va unido a múltiples resistencias por parte de las mujeres;[12] a una reconversión de muchas comadronas en parteras diplomadas o, ya entrado el siglo

[12] Las mujeres comienzan, por ejemplo, a parir masivamente en hospitales antes de que se compruebe fehacientemente las ventajas de esta práctica por sobre el alumbramiento en el hogar al tiempo que se resisten significativamente, sobre todo en los sectores menos favorecidos social y económicamente, a hacerse controles pre-natales sistemáticos.

XX, en puericultoras;[13] y a una disputa con las asociaciones de beneficencia y la escuela. A ésta última en particular, la ciencia médica le endilga una falta de eficacia en la tarea educativa requerida para la consolidación de ese modelo. Esta última controversia es puesta en tensión desde los estudios relacionados con la experiencia escolar con perspectiva feminista, toda vez que uno de sus argumentos claves es que existe una *pedagogía de la sexualidad* (Lopes Louro, 1999) o educación sexual escolar de carácter más bien tácito, que guarda relación estrecha con el paradigma madre adecuada, cimentándose en criterios centrales, tales como la enseñanza de la heteronormatividad.[14]

Otra conjunto de tensiones y controversias se manifiesta al notar que la maternidad, al tiempo que se configura como un mandato exclusivo y excluyente para las mujeres que puede oprimirlas, deviene también un fundamento para la participación política y la resistencia de muchas de ellas enroladas en distintas líneas del feminismo, el socialismo, el anarquismo e, incluso, grupos conservadores y católicos.[15] De este modo, dada la responsabilidad otorgada socialmente al sexo femenino debido a lo que se creen sus *dotes naturales* para gestar, parir y criar hijxs, resulta un contrasentido que la mujer tenga prohibido votar o el ejercicio de la patria potestad; se le obstaculice el acceso a los estudios; o, se le niegue el derecho a licencias pagas pre y postparto, y guarderías en sus ámbitos de trabajo (Nari, 2004).

Continuando la línea propuesta por Nari, Karina Fellitti (2012) analiza los modos de concebir y practicar las maternidades a lo largo del siglo XX. De sus reflexiones subrayo particularmente la reactualización del modelo dicotómico madre adecuada/madre inadecuada, o buena/mala madre,

[13] Bárbara Ehrenreich y Deirdre English (2006) analizan este proceso centrándose en Estados Unidos. De este modo, si bien existen particularidades, interpreto que dicha reconversión no es privativa del ámbito local. Asimismo, estos estudios feministas insisten en la idea de que la misma se anuda a una pretensión de disciplinar a las parteras, subsumiéndolas a la lógica de la medicina y el saber científico (Nari, 2004; Fellitti, 2012). Por lo demás, estos fenómenos son parte de una disputa inherente a la modernidad occidental capitalista-patriarcal entre los saberes populares alrededor del cuerpo, sus funciones y la salud, y la ciencia médica hegemónica. Los primeros son transmitidos oralmente de generación en generación. La segunda, por su parte, se vincula con el triunfo del modelo médico científico reduccionista y *autoritario* (Castro, 2014) que llega a nuestros días, sobre todo en relación a la ginecología y la obstetricia. Si bien la genitalidad de las personas que producen y reproducen estas prácticas vinculadas a la atención de las gestaciones y partos no es determinante, las primeras son ejercidas fundamentalmente por y entre mujeres, y las segundas, por varones. Esta confrontación, y los fenómenos históricos a los que se asocia tales como la *caza de brujas*, el esclavismo, el extractivismo ambiental, y la acumulación originaria, se abordan en diferentes trabajos feministas entre los que menciono las reflexiones de Silvia Federici (2011) y Adrienne Rich ([1976] 2019).

[14] La pedagogía de la sexualidad se anuda a la hipótesis que sostiene Graciela Morgade cuando argumenta que *toda educación es sexual* (2011). Retomo y abordo este paradigma educativo-escolar en varios apartados de esta tesis.

[15] En nuestro país, la experiencia de participación e identidad política tomando como bandera de lucha la maternidad, se replica casi un siglo después, con la conformación de Abuelas de Plaza de Mayo y Madres de Plaza de Mayo, dos espacios de militancia en materia de derechos humanos y por la verdad, la memoria y la justicia, emblemáticos en el mundo entero.

fundamentalmente, a partir de ciertos adelantos científicos y cambios culturales vinculados a la reproducción y a la crianza de niños.

Hacia mediados del siglo XX (junto a un corrimiento socio-económico ascendente de los sectores populares y/o trabajadores), una importante cantidad de mujeres comienza a desarrollar actividades extra-domésticas vinculadas al estudio, al mundo laboral y a la participación política. Este proceso va de la mano del despliegue de ciertas políticas del Estado benefactor, se anuda al uso cada vez más frecuente de anticonceptivos y se relaciona con el fenómeno denominado *alargamiento del período de espera* para el inicio de la etapa reproductiva (Lombardi, 1988). Al mismo tiempo, se vincula con la generalización de prácticas que favorecen la independencia de las mujeres madres y/o ponen en tensión el sacrificio y abnegación que debe expresar toda buena madre que se precie de tal (por ejemplo, dejar lxs niñxs al cuidado de niñeras o en guarderías, reemplazar la lactancia por la alimentación artificial y/o usar anestesia para contrarrestar el dogma religioso de "parirás con dolor").

Sin embargo, no todas las mujeres fueron alcanzadas por estos avances científicos ni cambios culturales. Muchas de ellas, sobre todo las más vulnerabilizadas socialmente, se vieron privadas de métodos anticonceptivos a partir de decisiones gubernamentales (fundamentalmente, en el marco de las dictaduras de los períodos 1966-1973 y 1976-1983) y un juego de poderes en donde cobran relevancia las relaciones desiguales vinculadas a la genitalidad y al género.

Esto redunda en una profundización de las injusticias estructurales y en una reactualización del modelo dicotómico madre adecuada/madre inadecuada. Las mujeres con hijxs más vulnerabilizadas en términos sociales y por su condición femenina, muchas veces multíparas, con escolaridades incompletas y/o con escasos o nulos apoyos para el cuidado de sus niñxs, son posicionadas por el Estado, sus instituciones y el sentido común, por fuera de los parámetros normales de maternidad. Esta dinámica se despliega invisibilizando los obstáculos impuestos para decidir cuándo gestar y cuántos hijxs tener, y responsabilizándolas por esas limitaciones (Rich, [1986] 2019; Palomar Verea, 2004). De este modo, sólo las pertenecientes a los sectores más favorecidos económica y culturalmente gozan de los avances mencionados, pueden compatibilizar la maternidad con otras actividades y son consideradas madres normales, dado que cuentan con herramientas para ello.

Los aportes desarrollados en este apartado me permiten analizar, entre otras dimensiones, cómo las prácticas relacionadas con gestar, parir, amamantar y criar hijxs de las jóvenes que participan de

esta investigación, se acercan y se distancian del modelo de maternidad adecuada, poniendo en tensión sus prescripciones.

1.1.1.2. Aportes de la sociología de la salud y los estudios de población

Junto a esta línea de análisis histórico-política en torno a las maternidades, visualizo otro conjunto de investigaciones que desde hace tres décadas, las problematizan desde la sociología de la salud y la demografía, haciendo hincapié en la maternidad adolescente[16] como un *problema social* que debe ser prevenido en tanto expresa desigualdades socio-económicas y sexo-genéricas. Dentro de esta vertiente, señalo los trabajos de investigación de Edith Pantelides y Marcela Cerruti (1992); Pantelides, Rosa Geldstein y Graciela Infesta Domínguez (1995); Graciela Climent (Climent y Arias 1996); Georgina Binstock (2016); y Mónica Gogna (2019), y ciertos análisis alrededor de políticas públicas con eje en la materia (Plan Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia, ENIA, 2020).

Estos estudios giran en torno a las políticas públicas de salud destinadas a lxs jóvenes en general y a las adolescentes embarazadas y madres en particular, y a la educación sexual entendida como una herramienta de prevención de lo que consideran, como he dicho recién, un problema social. Combinan estrategias metodológicas cualitativas con análisis de tipo estadístico, despliegan sus trabajos de campo básicamente en ámbitos hospitalarios y sus intereses se centran en analizar las *conductas sexuales y reproductivas* de adolescentes, prestando especial atención a los condicionamientos socio-económicos y vinculados a las relaciones sexo-genéricas. Asimismo, varias de estas investigaciones cuentan con apoyo de organismos internacionales (por ejemplo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF) y/o instancias gubernamentales.

Muchos de estos trabajos surgen y desarrollan en una etapa caracterizada por altos niveles de pobreza y sustantivas desigualdades sociales que, si bien se originan en los años 1970, alcanzan una expresión inédita hacia finales de la década de 1990 y comienzos de los 2000. Se trata de un momento significativo de conflicto social e injusticias que afectan tanto a los sujetos como a las instituciones que éstos recorren. Aún no se habían promulgado en Argentina las leyes de

[16] Los parámetros internacionales establecen que las madres menores de 20 años, son madres adolescentes. Desde esta perspectiva, serán madres adolescentes precoces las que tengan entre 10 y 14 años y madres adolescentes tardías las que tengan entre 15 y 20 (Pantelides y Binstock, 2005).

obligatoriedad de la escuela secundaria[17] ni puesto en marcha las políticas vinculadas a las sexualidades y juventudes que se sancionaron años después.[18] Por el contrario, el desdibujamiento y redireccionamiento del Estado como actor insoslayable para la gestión de lo social, es un dato indiscutible de la época.

En este marco, estos estudios se interesan por detectar lo que consideran como riesgos asociados al problema de la maternidad adolescente y desde allí, proponen una serie de aportes para la implementación y/o el desarrollo de políticas públicas enfocadas en el tema. Entre dichas situaciones subrayo una relación poco comunicativa o conflictiva con la propia madre; políticas sanitarias preventivas relacionadas con, por ejemplo, la provisión de métodos anticonceptivos que resultan deficientes o insuficientes; y una escasa o nula cantidad de años o niveles transitados por el sistema escolar. Esta última dimensión, en particular, es considerada como una *variable situacional* o *determinante próximo* de la maternidad en la adolescencia ya que, según los datos empíricos analizados, cuanto menos sea aquella cantidad de años o niveles, más posibilidades estadísticas hay de que ésta se produzca (Pantelides y Cerrutti, 1992; Pantelides et. al., 1995).

Como mencioné recientemente, uno de los principales aportes de estos estudios demográficos y de la sociología de la salud para el análisis que propongo en esta tesis, se relaciona con la problematización de las condiciones en las cuales las maternidades adolescentes tienen lugar. En este sentido, enfatizo uno de sus hallazgos más importantes: segun sus indagaciones en campo, la mayoría de las adolescentes embarazadas o madres viven en condiciones de vulnerabilidad material. Desde allí, se visualizan mayores dificultades para acceder a la información, asesoría médica y dinero necesarios para desarrollar lo que se considera una conducta sexual preventiva.

A su vez, la mayoría de estas mujeres sufren desigualdades por su condición femenina que son analizadas a través de las *imágenes de género*. Es decir:

> ... el conjunto de representaciones que tanto hombres como mujeres tienen de: a) sus propias posiciones relativas y roles en cuanto varones y mujeres; b) las posiciones y roles del sexo opuesto, y c) el valor social relativo de ser varón o mujer. Las imágenes de género se forman por la internalización de dichos valores sociales. Ellos son una parte integrante de la desigualdad social a la que, circularmente, ayudan a reproducir a través del proceso de socialización (Pantelides et. al., 1995: 8).

[17] Me refiero a la Ley Nacional 26.206, a la Ley 898 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a la Ley 13.688 de la Provincia de Buenos Aires y a las definiciones curriculares previstas para el nivel secundario por los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAPs) y en cada una de esas dos jurisdicciones.

[18] Las mismas se abordan en el capítulo 4

Se trata de las imágenes o representaciones que los sujetos tienen del rol propio como varones y mujeres y del rol del otro u otra, ya sea en el mundo privado (familia) o público (trabajo), relacionadas con las conductas sexuales y reproductivas.

Se registran *imágenes de género tradicionales* básicamente en los sectores sociales más desfavorecidos, cuando se visualiza que las mujeres no despliegan proyectos de vida alternativos a la maternidad y al matrimonio, y cuando la fatalidad emerge como el factor explicativo fundamental de la reproducción. En un contexto de preeminencia de este tipo de imágenes, los varones, reivindicados de acuerdo a su efectividad para desempeñarse como proveedores, son los que toman las decisiones que hacen a las prácticas sexuales. Por el contrario, *las imágenes modernas de género*, presentes en los estratos medios y medios-altos, se anudan a proyectos de vida femeninos ligados al estudio y al trabajo, a una conducta sexual preventiva, y a una concepción de relaciones de género simétricas. La hipótesis es: a mayor persistencia de imágenes tradicionales, mayores son las posibilidades de prácticas sexuales riesgosas y, por lo tanto, de embarazos adolescentes (Pantelides et. al., 1995).

A su vez, esta línea aborda las relaciones entre maternidad adolescente y los vínculos materno-filiales. Desde allí, aunque mi posicionamiento se distancie teóricamente, se presenta como un antecedente a tener en cuenta para problematizar uno de los aspectos centrales de mi tesis.

En términos generales, estos estudios entienden que la relación sostenida con la propia madre es un *factor que incide* en la maternidad adolescente. En el trabajo de Pantelides y Cerrutti (1992), el acercamiento a esta relación es de tipo estadístico y se refiere exclusivamente a las conductas reproductivas: una madre adolescente aumenta las probabilidades de que su hija también lo sea. De este modo, "… el haber tenido ejemplos familiares de embarazos adolescentes suele ser un buen predictor de la probabilidad de embarazarse" antes de los 20 años (Pantelides y Cerrutti, 1992: 81). Por su parte, Climent y Arias (1996) argumentan que la madre es *el otro significativo*[19] más importante en el proceso de socialización de las adolescentes, y que, a través de ella, éstas incorporan modos de evaluar y de comportarse en relación a lo sexual y a la reproducción, aprendiendo qué es lo esperable que hagan en los ámbitos en los que desarrollan sus vidas. Siguiendo los argumentos de estas autoras, en las familias de los sectores más empobrecidos, se privilegia la maternidad como proyecto de vida dado que, entre otras razones, la madre transmite

[19] Los otros significativos son, en estos trabajos, los individuos que interactúan con lxs adolescentes (padres, docentes, amigos), que aparecen como interlocutores válidos para hablar sobre sexualidad (Pantelides y Cerrutti 1992).

pautas y valores tradicionales acerca de la conducta que debe adoptar una mujer en relación al trabajo doméstico y extra-doméstico, la anticoncepción, la atención de los hijos y la relación con las personas del sexo opuesto.

1.1.1.3. Las maternidades como experiencias

La tercera línea de trabajos sobre maternidades tributaria de mi tesis, las concibe como experiencias biográficas y sociales que sólo pueden comprenderse cabalmente al relacionarlas con las dimensiones subjetivas, vinculares y estructurales que las vertebran.

Las producciones que configuran esta vertiente pertenecen a distintos campos disciplinares y abordan las heterogeneidades subjetivas, institucionales y estructurales presentes en la experiencia de gestar, parir, amamantar y criar. Desde allí, tensionan la esencialidad propuesta en las matrices deterministas-tradicionales[20] de raigambre biologicista, cuestionando fundamentalmente el modelo dicotómico normalidad-desvío en relación a esas prácticas. Desde esta concepción, las maternidades expresan, por ejemplo, deseos y rechazos; disciplinamientos y resistencias; políticas públicas e historias de vidas; y los sentidos sociales e individuales construidos en torno a las infancias, las femineidades, las masculinidades y el modelo médico hegemónico.

Fellitti (2011) presenta en *Madre no hay una sola*, varias experiencias de maternidad desde un enfoque multidisciplinar, que bien pueden ser incluidas en esta tercera línea de investigaciones sobre la temática. Esta obra analiza las maternidades de mujeres que están en pareja y separadas; de mujeres adultas y adolescentes; heterosexuales, bisexuales y homosexuales; de sectores sociales medios y populares; de militantes católicas y militantes feministas; de mujeres de pueblos originarios; de migrantes; de mujeres que han recurrido a técnicas de reproducción asistida; de mujeres que viven con VIH; que están en prisión; que adoptan; que entregan sus hijxs en adopción; y que deciden parir en sus hogares. La hipótesis que hilvana las reflexiones de este libro es que no existe una sola forma (y mucho menos una sola válida y normal) de desplegar la maternidad.

En esta línea también se inscriben diferentes trabajos del campo de la sociología interpretativa. A modo de ejemplo, las reflexiones de Eugenia Zicavo (2012), quien analiza cómo diversas mujeres

[20] De acuerdo a la literatura que aborda la maternidad en general, la maternidad adolescente y otros fenómenos sociales que involucran la sexualidad, el término *tradicional* remite a las matrices interpretativas hegemónicas sobre los mismos, que se consolidan hacia mediados del siglo XX, en el mundo occidental. Se trata de, entre otros rasgos, lecturas deterministas en relación a las prácticas (conductas) sexuales que tienden a asociar de manera lineal, por ejemplo, la maternidad antes de los 20 años con la pobreza o la deserción escolar (S. Vázquez, 2014).

adultas de clase media de la Ciudad de Buenos Aires (en adelante, CABA), con un importante capital cultural, articulan diversos aspectos de sus vidas entre los cuales se encuentran las maternidades. Lo interesante de su aporte es que la experiencia de gestar, parir y criar hijxs para las mujeres que participaron de su investigación lejos está de alcanzar el status de proyecto de vida exclusivo y excluyente.

Dentro de este tercer conjunto de estudios añado una línea de trabajos que, desde la antropología y la sociología de la experiencia, abordan un tipo específico de violencia de género perpetrado por la corporación médica hegemónica, contra las personas con capacidad de gestar: la *violencia obstétrica* (Formes, 2009; 2014; Jerez, 2014; 2015; S. Vázquez, 2020a; Cabañéz Silva, s/d). Desde una lectura feminista, estas reflexiones exploran en particular las violencias padecidas por mujeres jóvenes y/o vulnerabilizadas al momento de gestar, parir y comenzar a criar a sus hijxs por parte de lxs efectores de salud en hospitales, pero también sus múltiples modos de resistirlas.

Otros trabajos centrados en la maternidad como experiencia enfatizan en las articulaciones que la misma presenta con la condición juvenil y/o escolar, y con el diseño y puesta en marcha de políticas públicas (Gaitán, 2015; Del Bono et. al., 2017).

Por último, dentro del conjunto de trabajos sobre la experiencia de maternidad, visualizo estudios que se interesan especialmente por el vínculo maternidades adolescentes y escolaridades (Fainsod, 2006; S. Vázquez, 2014; 2015; 2017; Faur y Fuentes, 2019). Hago foco en los mismos porque tensionan una de las ideas claves de las lecturas deterministas-tradicionales: que esas maternidades conducen monocausal e inexorablemente a la deserción escolar.

Desde hace dos décadas, en varios países latinoamericanos se viene desplegando un debate en torno a los modos de interpretar las maternidades adolescentes, entre el enfoque denominado crítico o emergente y la lectura tradicional (Gogna, 2005; Fainsod, 2006; S. Vázquez 2014; 2017).[21]

Para ésta última lectura, las maternidades en la adolescencia son fenómenos que perjudican psicológica, biológica y socialmente a quienes las atraviesan; configuran un riesgo para la salud de las madres y sus hijos o hijas; se asocian al "madresolterismo", a las crianzas en soledad y/o por fuera de una familia nuclear; y se transmiten de generación en generación. Son el resultado de un

[21] La matriz tradicional sobre maternidades adolescentes se emparenta con el paradigma estructural-funcionalista, de raigambre moderna, occidental y patriarcal. Como dije anteriormente, la consolidación de este posicionamiento interpretativo sobre los fenómenos sociales que comprenden la sexualidad, se consolida junto a la emergencia del Estado intervencionista-benefactor, y el despliegue de la pedagogía de la sexualidad escolar de carácter tácito y asociada al paradigma moralizante.

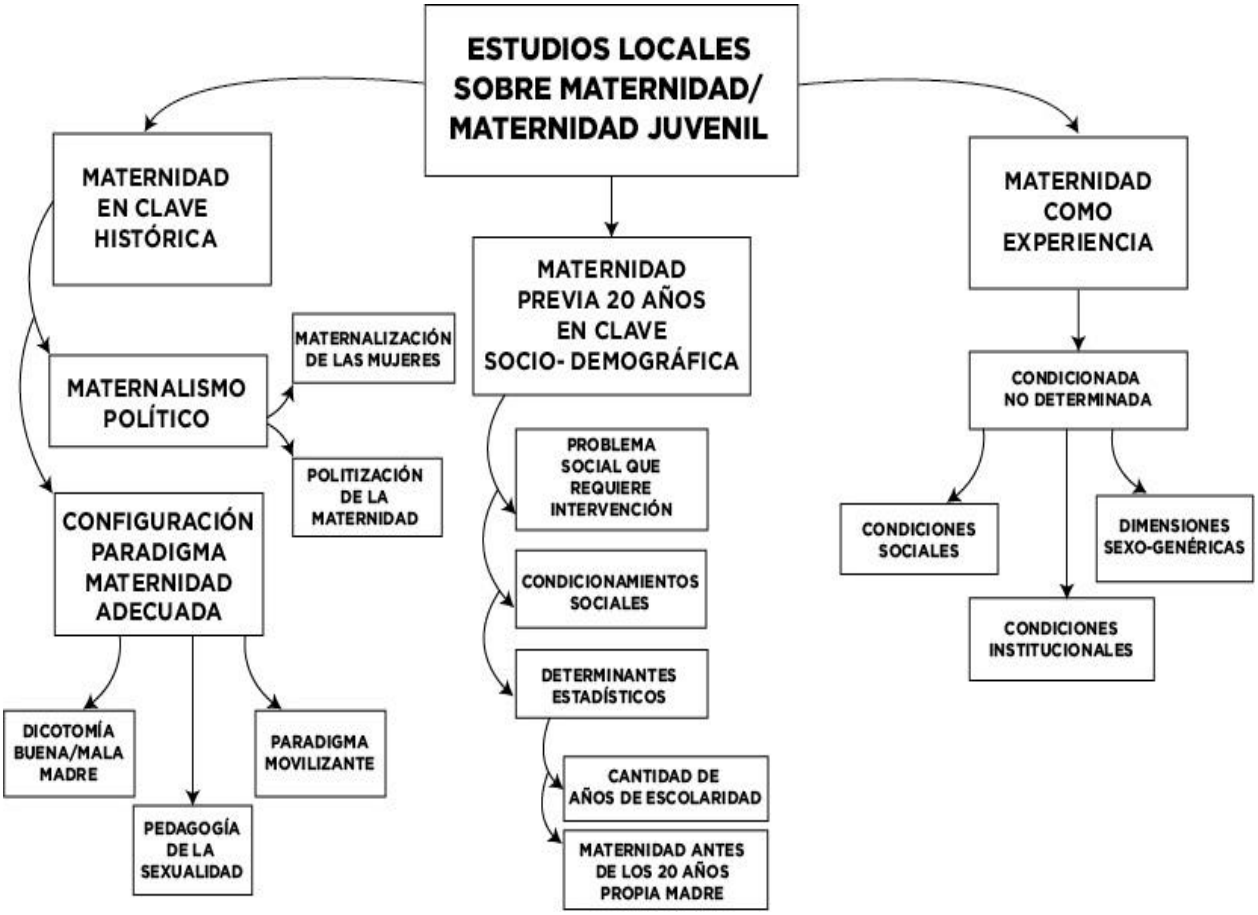
inicio sexual precoz, la promiscuidad y el no uso o uso incorrecto de métodos anticonceptivos. A la vez, no permiten el desarrollo de proyectos de vida considerados como típicamente juveniles tales como la escolarización, ya que existe una fuerte asociación entre esas experiencias y el abandono escolar. Con esto, las maternidades en la adolescencia son la principal (si no única) causa de pobreza dado que, desde este paradigma tradicional, un menor capital escolar obstaculiza el ingreso y permanencia en los puestos de trabajo mejor reputados y remunerados del mercado laboral.

La perspectiva crítica sobre la experiencia de maternidad tensiona estos supuestos argumentando que los riesgos señalados se relacionan menos con la maternidad *per se*, que con el posicionamiento socio-económico, la condición sexo-genérica y la edad, experiencias anteriores o simultáneas a la mayoría de las maternidades adolescentes (Gogna, 2005; Fainsod, 2006; S.Vázquez, 2014; De Bono et. al., 2017). De este modo, por ejemplo, basándose en indagaciones cualitativas, sostienen que dichas maternidades no conducen inexorablemente al abandono escolar ya que muchas de las jóvenes (la mayoría, entre las menos favorecidas social y económicamente) han interrumpido sus escolaridades antes de embarazarse.

Por otro lado, estos estudios han problematizado cómo la maternidad en la adolescencia deja ser algo incompatible de manera necesaria con la escolaridad, a partir de una serie de políticas públicas (como es, por ejemplo, el Programa de Retención Escolar de Alumnas embarazadas y Alumnas madres y padres en la Ciudad de Buenos Aires, en adelante, el Programa)[22] y otras apoyaturas institucionales que empiezan a generarse con el nuevo siglo, con el propósito pedagógico de garantizar que los sectores sociales históricamente expulsados de la escuela secundaria (entre los que se encuentran muchas mujeres madres o gestantes de sectores sociales vulnerabilizados) accedan a la misma. Desde allí, estas investigaciones devienen antecedentes claves para mi análisis. En el diagrama que sigue, sintetizo lo dicho hasta aquí en relación a los principales rasgos de las investigaciones centradas en las maternidades desarrolladas en los últimos 30 años, en nuestro país.

[22] Se trata de un programa dependiente del Ministerio de Educación de CABA, de casi tres décadas de implementación, cuyo propósito es, en término generales, acompañar las escolaridades en el nivel secundario, de estudiantes en condición de maternidad y paternidad, a fin de que no las interrumpan por vicisitudes relacionadas con la experiencia de gestar, parir y criar hijxs (S. Vázquez, 2014). En el capítulo 4 se aborda en detalle esta política educativa.

Diagrama 1. Principales rasgos de las investigaciones locales sobre la experiencia de maternidad. 1990-2020. Argentina



Como se desprende de este diagrama, y en línea con lo problematizado hasta aquí, en los fundamentos teóricos de mi tesis se encuentran diferentes estudios sobre las maternidades desarrollados en la Argentina, entre las décadas 1990 y 2020 que tienen como denominador común entender la maternidad como un concepto anclado en procesos socio-históricos, que da cuenta de vínculos y recorridos institucionales, y que supone tanto situaciones de disciplinamiento y control, como de resistencia, lucha y deseo. Estas reflexiones, hacia su interior, presentan distinciones disciplinares y, desde allí, epistemo-metodológicas.

Por lo demás, abren algunas preguntas sobre la días madre e hija y la experiencia de maternar antes de los 20 años. Como la formulación de las mismas no saturan la exploración empírica, mi propia investigación deviene una propuesta que, dialogando con dichos estudios, los complementa.

En pos de continuar presentando las producciones que me han permitido construir mi objeto de estudio, a continuación, abordo las investigaciones que problematizan las juventudes.

1.1.2. Juventudes

En términos generales, la juventud ha sido entendida tradicionalmente por las perspectivas biológicas y psicológicas como un momento vital de transición entre la niñez y la adultez con características distintivas. Desde esta lectura, se trata de una etapa caracterizada por, entre otros rasgos, el desarrollo de las capacidades físicas reproductivas, la inestabilidad anímica y la moratoria social.[23] En otras palabras, este encuadre interpretativo la visualiza como un período natural que atravesamos todos los seres humanos, del mismo modo, en toda época y en todo lugar, al alcanzar una determinada edad.

Finalizar este ciclo de vida supone dejar atrás una fase de dependencia infantil para alcanzar otra de autonomía. Es decir, abandonar el espacio familiar de origen y concluir la socialización escolar para pasar a formar la propia familia y acceder al mundo del trabajo. En este sentido, madurar es realizar un camino evolutivo lineal y ascendente, desde un estadio de mayor dependencia material y afectiva ─debido a necesidades propias de la edad─ y por lo tanto, de falta, hacia uno de mayor independencia. Al mismo tiempo, dentro de esta caracterización, existen corrientes que entienden la juventud como motor de cambio, renovación y esperanza.

Esta interpretación, propia de la modernidad, se consolida hacia mediados del siglo XX, junto al Estado intervencionista, la sociedad salarial y sus instituciones de socialización (fundamentalmente, la familia y la escuela).

En las últimas décadas diversas reflexiones comenzaron a tensionar estos argumentos subrayando que esta definición invisibiliza el carácter histórico, social y relacional de las juventudes. Entre los trabajos que se inscriben en esta perspectiva alrededor de la experiencia social y biográfica de juventud, menciono en una apretada síntesis y a modo de ejemplo, las producciones de Carlos Feixa (1998), Mario Margulis (1996), Marcelo Urresti (2000), Roxana Reguillo (2000), Mariana Chaves (2005), Pablo Di Leo (2008; 2011; 2017; 2019); Di Leo y Ana Camarotti (2013; 2015); Cecilia Litichever (2014); Florencia Gentile (2014); Soledad Vázquez (2014; 2017; 2020); Melina Vázquez (2015); Elizalde (2015); Di Leo y Ana Arias (2019); Di Leo, Martín Guelman y Sebastián

[23] Es decir, la posibilidad de vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación, luego de alcanzar cierta madurez biológica, que está estrechamente relacionada con las condiciones de vida, aunque dicho nexo suela ser invisibilizado en los estudios tradicionales (Margulis, 1996)

Sustas (2018); Di Leo, Arias y Horacio Paulín (2021).[24] De acuerdo a Claudio Duarte Quapper (2012), es Pierre Bourdieu (1990) quien abre este debate a partir de sus reflexiones en *La juventud no es más que una palabra*.[25]

En términos generales, estos trabajos comparten la siguiente hipótesis: para poder comprender la experiencia social de la juventud es necesario observar las articulaciones entre las particularidades biográficas de los sujetos considerados jóvenes; las épocas en las que sus juventudes se despliegan; sus condicionamientos económico-sociales; sus prácticas culturales; sus barrios, sus territorios y los modos en que los transitan; las dimensiones genitales-sexo-genéricas; sus sexualidades; sus etnias; sus consumos; los vínculos que construyen con otrxs; las políticas públicas, y las instituciones que recorren.

Al mismo tiempo, emparentándose con los trabajos que refieren a la maternidad abordados anteriormente, estas investigaciones señalan que las interpretaciones nacidas al calor de la modernidad temprana construyen ciertas parametrizaciones dicotómicas que, estableciendo criterios de normalidad-anormalidad en relación a los comportamientos juveniles, redundan en procesos de estigmatización y patologización para quienes son ubicadxs bajo el paragua del desvío o la anomalía. Por último, las reflexiones en torno a la experiencia de juventud que tomo como referencia, cuestionan que la edad, como dato central en los estudios demográficos haya devenido "un factor explicativo de estilos de vida, conductas esperadas, (grados de) madurez, y (obtención de) identidad" (Duarte Quapper, 2012: 116).

Este debate contrapone *juventudes*, en plural, para dar cuenta del carácter dinámico y diferencial de los modos en que se atraviesan y producen, a la categoría *juventud*, en singular, por su pretensión espontánea, universal y a-histórica (Duarte Quapper, 2012; M. Vázquez, 2015). Desde allí, propone visibilizar a lxs *jóvenes* como "actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género [y] étnicas" y analizar sus experiencias "desde una triple complejidad: contextual —espacial e históricamente situada—; relacional —conflictos y consensos; y heterogénea —diversidad y desigualdad—" (Chaves, [2010], citado por Di Leo y Camarotti, 2013: 21).

[24] Hacia el interior del conjunto de estos trabajos se visualizan heterogeneidades que hacen, entre otras dimensiones, a los campos disciplinarios de producción (entre otros, antropología, sociología, psicología y ciencias políticas) y a ciertos énfasis analíticos (por ejemplo, la articulación entre la experiencia social juvenil y la experiencia social sexo-genérica, entre juventudes y el diseño e implementación de políticas públicas, y entre juventudes y recorridos institucionales). En cuanto al carácter común, subrayo los aspectos metodológicos: estas reflexiones se inscriben en perspectivas cualitativas.

[25] Por motivos que hacen a la estructura de esta tesis, abordaré en la siguiente sección, los estudios centrados en la díada juventudes-escolaridades.

Asimismo, vinculan la condición juvenil a la noción *generación*, es decir, a "aquellos aspectos socio-históricos que delimitan marcos comunes de socialización; así como la capacidad de las personas para la comprensión e identificación de una serie de desafíos comunes que se les presentan en un momento histórico dado" (Vommaro [2015], citado por Di Leo, 2019: 142).

Mi investigación entiende que este debate es central para interpretar las maternidades juveniles porque permite visualizar y tensionar las desigualdades y relaciones de poder que las condicionan.

1.1.2.1. Relaciones de poder fundamentadas en la edad: adultocentrismo y construcción del personaje social joven

Entre otras dimensiones, la discusión planteada recientemente hace emerger el carácter adultocéntrico del sistema de *clases de edad* que distingue a las sociedades capitalistas (Duarte Quapper, 2012). Este concepto desnaturaliza las relaciones de poder mediante las cuales los adultos subordinan a los individuos considerados menores de edad, como un modo de asegurar la reproducción de dicho sistema. Desde esa posición dominante, los controlan política y económicamente, habilitando (o no) sus decisiones y acciones.[26]

Si bien el carácter adultocéntrico no es privativo de las sociedades capitalistas (los sistemas de clases de edad están presentes a lo largo de la historia y en diferentes geografías),[27] adquiere en éstas una preeminencia insoslayable, caracterizada por, entre otros rasgos, la posibilidad de reelaborarse constantemente. De este modo, por ejemplo, el lugar subordinado de lxs jóvenes de hoy se configura junto a la sanción de una serie de leyes protectoras que lxs tienen como principales destinatarixs, estableciendo distancias con las formas de subordinación que se desarrollaban hasta hace unas décadas atrás.

El adultocentrismo está presente en diferentes discursos, prácticas e instituciones referidas a las (y/o productoras de) juventudes (Dávila León, 2004; Chaves, 2005; Duarte Quapper; 2012; M. Vázquez, 2015). A su vez, se vincula con las relaciones de poder fundamentadas en la estructura socio-económica y en las dimensiones sexo-genéricas.

En este sentido, Simone de Beauvoir, autora clave del feminismo, sostiene que las desigualdades de clase y de edad hunden sus raíces en el patriarcado, un sistema de dominación andro-centrado, que "contiene al adultocentrismo", originado en y con las denominadas *sociedades primitivas sin*

[26] En este marco, las personas ancianas también son ubicadas un lugar subordinado.

[27] Feixa (1998) y Duarte Quapper (2012) recorren históricamente las diversas formas de concebir esta etapa de la vida, dando cuenta de las múltiples configuraciones sociales vertebradas en torno a relaciones de clase adultocéntricas.

Estado. A partir de este prisma, es posible comprender cómo y a través de qué conflictos, las mujeres quedan "relegadas a roles reproductivos y productivos domésticos" y las "decisiones políticas, económicas y sexuales" pasan a estar en manos de varones adultos (de Beauvoir, [1998], citado por Duarte Quapper, 2012: 104).

Estos argumentos permiten interpretar, por ejemplo, cómo y por qué un joven varón contemporáneo de un estrato social alto, ocupa un lugar dominante por sobre una mujer adulta pobre (Duarte Quapper, 2012). Desde allí, se anudan a una idea presente en varios de los estudios que cimientan mi objeto de estudio: la amalgama maternidades-escolaridades de jóvenes vulnerabilizadas expresa desigualdades relacionadas con la genitalidad femenina, sus juventudes y fragilidades materiales y simbólicas (Gogna, 2005; Fainsod, 2006; S. Vázquez, 2014).[28]

Por otra parte, el adultocentrismo se relaciona con lo que denomino *personaje social joven*, un concepto que construyo tomando como referencia la crítica al *personaje social* propuesta por la sociología del individuo (Martuccelli, 2006).

El personaje (o héroe) social es el individuo fabricado en y por la modernidad occidental, a partir del trabajo de diversas instituciones de socialización (familia, escuela, mundo laboral). Presentado como autónomo y escindido de sus sostenes externos (entre otros, esas mismas instituciones), configura una de las ficciones construidas por el pensamiento sociológico clásico entre mediados del siglo XIX y mediados del XX, para interpretar el vínculo sociedad-individuo, a partir del establecimiento de modelos previsibles de conducta normal.

En otras palabras, se trata "del hombre, blanco, adulto, heterosexual, sano, de espíritu trabajador" — al que le añado urbano, hetero-cis, de credo judeo-cristiano, y nacido en los países centrales—, auto-sostenido e independiente, ubicado bajo un paraguas de normalidad que todos los individuos deben alcanzar. Aquellos que están por fuera de este parámetro —es decir "algo así como el 98% de la humanidad", quedan subsumidos bajo la etiqueta del "un déficit inicial frente a esta imagen heroica [y ficcional] del sujeto" (Martuccelli, 2006: 20).

Operacionalizando esta línea interpretativa con el fin de hacerla dialogar con mi propuesta de investigación, entiendo que existe un personaje social joven fabricado institucionalmente por la familia, la escuela, las políticas públicas, la medicina y la psicología evolutiva, a través de dispositivos y modelos normativos que invisibilizan esas dimensiones como sostenes, desdibujan las formas concretas en las que las juventudes se despliegan y tildan de anómalas las experiencias

[28] Lo dicho también puede ser interpretado considerando la noción interseccionalidad que abordo más adelante.

que se les escapan. Bajo estos parámetros, sólo un modo de ser joven alcanza plena legitimidad: el que representan los varones de entre 13 y 20 años, urbanos, heterosexuales, cis, solteros, sin hijos, blancos, escolarizados en el nivel secundario, que no trabajan y pertenecen a los sectores mejor posicionados económicamente. Las demás declinaciones (ser mujer, estar casadx, vivir en pareja, ser padre o madre, socializarse en espacios rurales o urbano-marginales, pertenecer a culturas no occidentales, no estar escolarizadx, atravesar procesos de vulnerabilización y/o ser homo, trans, bisexual u otra identidad y/o preferencia sexual), por el contrario, expresan diversos niveles de desvío de lo considerado una juventud normal.

El personaje social joven invisibiliza las relaciones de poder fundamentadas en la edad que le dieron lugar, ocultando su carácter adultocéntrico. A la vez, dialoga con el modelo de madre adecuada en su lógica dicotómica productora y reproductora de normalidad/desvío. Permitir su emergencia, aporta al análisis crítico en torno a las maternidades juveniles que me propongo desplegar en esta tesis.

1.1.2.2. Juventudes: pruebas, soportes, experiencias y lógicas de acción

Como ya mencioné, entre las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, se producen transformaciones sociales sustantivas que dejan su impronta en las instituciones tal como fueron configuradas en los orígenes de la modernidad.[29] Éstas ya no garantizan la *fabricación* de sujetos necesariamente ajustados a sus mandatos ni pueden predecir linealmente sus prácticas. Por el contrario, dejan al individuo ante la exigencia de gestionar de un modo personal lo que antes esas instituciones hacían por él (Dubet, 2007).

Dado que en este marco las sociologías tradicionales[30] presentan límites para dar cuenta de esas transformaciones y fenómenos sociales, empiezan a emerger nuevas propuestas interpretativas que, recuperándolas críticamente, hacen inteligibles las experiencias de los individuos*;* sus

[29] Por ejemplo, el corrimiento del Estado como actor clave en el mantenimiento del equilibrio social, por medio de la distribución de bienes materiales y simbólicos en favor de los sectores sociales peor posicionados en la estructura socio-económica; la licuación de la preeminencia del capital industrial y su sustitución por el capital financiero como factor insoslayable a la hora de tomar decisiones vinculadas a los procesos económicos; la extensión del mercado y cierta democratización del consumo a través del financiamiento y su contratara, el endeudamiento; el triunfo de las propuestas ideológicas, políticas y económicas neoliberales por sobre las que aboga el Estado intervencionista, los movimientos políticos sociales de izquierda, de liberación, socialistas, comunistas y/o liderados por la clase trabajadora; el desarrollo inédito de las tecnologías en general y las de comunicación, en particular; ampliación de la ciudadanía; y el proceso de universalización de derechos.

[30] En líneas generales, utilizo el término tradicional para referirme a los modelos interpretativos, prácticas sociales e instituciones que se configuraron y/o consolidaron en el marco de la modernidad temprana (fines del siglo XIX-mediados del siglo XX)

condicionantes (que no por devenir *elásticos*,[31] dejan de operar como tales); y los nexos entre los niveles micro y macro de la vida social.

La *sociología del individuo* (Martuccelli 2006; 2007; Martuccelli y Singly, 2012) y la *sociología de la experiencia* (Dubet y Martuccelli, 2007; Dubet, 2013; 2015) son dos de esas nuevas propuestas. Ambas están presentes en el posicionamiento interpretativo de las reflexiones publicadas en *"Quiero escribir mi historia". Vidas de jóvenes en barrios populares* (Di Leo y Camarotti, 2013), y en *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (Di Leo y Camarotti, 2015), dos obras que se insertan en el debate abordado anteriormente sobre juventudes y, desde allí, operan como base de mi tesis. De esas líneas tomo específicamente los conceptos *pruebas, soportes, experiencias* y *lógicas de acción*.

Específicamente, las pruebas son:

> … una noción teórica que busca articular los problemas personales con las estructuras sociales que los crean o amplifican… 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 [como el contemporáneo]. La noción de prueba propone, pues, una articulación analítica particular entre grandes procesos societales y experiencias personales, entre estandarización estructural y singularización de experiencias. (Martuccelli y Singly, 2012: 72, 75 y 76)

Las pruebas implican de manera interrelacionada, comprender y narrar la propia vida a partir de una serie de desafíos; la idea de que todos se encuentran obligados a enfrentarlas, aunque esta exigencia se transite de un modo biográfico particular; y atravesar un proceso en el que se articulan posicionamientos estructurales y diferenciales de oportunidades.

Desde esta perspectiva, las juventudes —junto a las maternidades y las escolaridades (Palomar Verea, 2004; S. Vázquez, 2014; 2015)—, configuran pruebas que, para ser atravesadas, requieren la puesta en juego de diversos soportes (S. Vázquez, 2014; 2015). Es decir:

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

Los soportes no se perciben plenamente como tales, ni son asimilables a un conjunto de recursos o de relaciones susceptible de ser cuantificado. Por el contrario, se enlazan a los sentidos que les

[31] En el capítulo 3 se aborda en detalle la idea de elasticidad, un criterio clave de la sociología del individuo.

confieren los individuos, y se expresan en los vínculos que éstos sostienen con otras personas, en sus actividades y en sus consumos.

En el marco de mi tesis entiendo que la relación madre-hija y ciertas instituciones escolares elegidas por las jóvenes entrevistadas, operan como soportes para el despliegue de sus juventudes, sus maternidades y sus escolaridades.

Por su parte, el concepto experiencias analiza las intersecciones entre *socialización* (integración) y *subjetivación* (márgenes de autonomía). Desde allí, visibiliza la articulación existente entre el *trabajo* que realizan las instituciones sobre los actores y el que realizan éstos sobre sí mismos. Comprende a las denominadas lógicas de acción, un instrumento que hace inteligible los motivos y significaciones menos normativas que cognitivas que vertebran las acciones de los individuos, contemplando las transformaciones sociales antes mencionadas, y sus particulares puntos de vista y representaciones sobre lo social (Dubet y Martuccelli, 2007; Dubet, 2015).

Existen tres lógicas de acción diferentes, pero estrechamente anudadas. Por un lado, *integración*, que alude a la interiorización que el actor hace de las tradiciones y "maneras de hacer y de pensar comúnmente compartidas", existentes en una sociedad, a partir y a través del "trabajo sobre otro" que realizan las instituciones. Por otro, *estrategia*, que refiere al conjunto de recursos que los individuos movilizan en situaciones particulares para poder atravesarlas del modo más provechoso posible. Por último, *la subjetivación* que expresa el carácter individual de los sujetos, sus márgenes de libertad y creatividad en relación a los mandatos incorporados a través de la socialización, y sus gustos e intereses personales (Dubet, 2007; 2015).

La subjetivación implica un diálogo continuo entre los valores incorporados y la propia posición frente a los mismos, y se vincula a

> La capacidad de reflexionar sobre las distintas demandas de los otros generalizados (de las expectativas de rol) y sobre la posición propia frente a estas demandas… para poder actuar, el actor tiene que tomar en cuenta lo que los otros esperan de él (lo que a mí me dijeron)… reflexionar sobre las distintas demandas, y sobre la posición propia en ellas… se trata de una instancia de reflexión y decisión… (Weiss, 2012 a: 139)[32]

La idea que subyace a este posicionamiento, clave para interpretar las juventudes, escolaridades y maternidades de las jóvenes que participaron de mi investigación, es:

> …la acción social… no es homogénea y no está integrada ni organizada en torno a un programa o una lógica única. Esa es la fórmula que parece convenir cuando nos alejamos de lo que llamamos la sociedad y de la figura del individuo generado por ella. En tal caso, hay que admitir

[32] Un concepto clave para comprender la lógica de acción subjetivación es *agencia*, abordado en el Capítulo 3.

> que el actor está atravesado por lógicas diferentes, no necesariamente coordinadas, y que es un verdadero actor en la medida en que debe ajustarlas a través de él. En otras palabras, el actor está programado, pero lo está de varias maneras, lo cual lo obliga a actuar. Su libertad es, más que un postulado ontológico, una necesidad práctica, una obligación de ser libre porque la dramaturgia social no está escrita de antemano, o, para decirlo con más precisión, porque está escrita en varios lenguajes y en distintos pentagramas (Dubet, 2015: 193 y 194).

En el diagrama que comparto a continuación sintetizo lo dicho hasta acá en relación a los estudios que abordan la experiencia de la juventud que contemplo como apoyatura para esta investigación.

Diagrama 2. Principales rasgos de los estudios sobre juventudes que cimientan esta tesis



Como se desprende de este diagrama y abordo a lo largo de este apartado, estos estudios, además de aportar la noción generación para pensar las juventudes, contribuyen a mi análisis toda vez que me permiten argumentar que la misma es una experiencia social compleja, atravesada a, su vez, por otras pruebas sociales heterogéneas declinadas biográficamente; que la experiencia de la juventud en esta clave implica abrir interrogantes en torno al sistema de poder basado en la edad denominado adultocentrismo; y que, en línea con la configuración de un personaje social en términos generales en el marco del sistema capitalista, moderno y patriarcal, también es posible visualizar un personaje social joven.

Hasta aquí he presentado diferentes investigaciones sobre maternidades y juventudes, y herramientas de las sociologías de la experiencia y de la individuación, que me han permitido construir mi objeto de estudio. Con este mismo propósito, a continuación, recorro las distintas producciones que problematizan las escolaridades.

1.1.3. Escolaridad en el nivel secundario, una prueba estructural

Muchos estudios desarrollados en los últimos años en nuestro país abordan las escolaridades de jóvenes de diferentes sectores sociales, considerando la necesidad de abrir interrogantes en los modos tradicionales de concebirlas. Ya no se trata de medir la cantidad de años y/o niveles recorridos por el sistema, entendiéndolos como un determinante próximo de variables tales como el acceso a los puestos del mercado laboral mejor remunerados y reputados o de las maternidades/paternidades, sino de visualizar cómo diversas dimensiones estructurales y biográficas se articulan con la posibilidad de acceder y transitar la escuela secundaria.

Entre estas investigaciones, por ejemplo, hay estudios interesados por los vínculos entre estudiantes (Di Leo, 2008; 2011; Paulín, 2014; Di Napoli, 2018) y entre éstos y sus docentes (Di Leo, 2008; 2009; 2011; Nóbile, 2013; Sierra y Logiego, 2017; González y Giaponello, 2019; 2021); que giran en torno a las experiencias de participación política de lxs alumnxs en el ámbito escolar (Beltrán y Falconi, 2011; Núñez y Letichever, 2015); o se preocupan por los nexos entre educación y trabajo (Filmus, 2010; Jacinto, 2013). Otros, abordan los sentidos que lxs jóvenes elaboran en torno a sus recorridos por instituciones escolares y/o de formación (Kessler, 2005; Maddonni, 2014; D'Aloisio, 2015; Sierra y Logiego, 2017; González y Giaponello, 2019; 2021). Al mismo tiempo, varias de esas indagaciones refieren al proceso de masificación de la escuela secundaria que se produce a fines de 1990 y principios de 2000, al devenir social y legalmente obligatoria (Tiramonti et. al. 2007; Gluz, 2013; Krichesky s/f; Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Said y Kriger, 2020), mediante la sanción de la Ley Federal de Educación (Nro. 24.195/1993), primero, [33] y la Ley de Educación Nacional (Nro. 26.206/2006), después. Por último, como mencioné anteriormente, existen propuestas que enfatizan en la articulación maternidades-escolaridades, que operan como antecedentes inmediatos de mi tesis (Fainsod, 2006; S. Vázquez, 2014; 2015; 2017). Encuentro que estos estudios habilitan una reflexión crítica sobre el modo esperado (y por lo tanto normal y adecuado) de ser estudiante que, en línea con mis planteos anteriores, puedo denominar *personaje social alumno.*

Esta conceptualización problematiza críticamente una construcción que sustenta la existencia de un sujeto capaz de aceptar sin fisuras el *programa institucional* del *santuario escolar*, vincularse

[33] Esta ley, vigente entre 1993 y 2006, prescribía nueve años de obligatoriedad bajo la denominación de Escuela General Básica

con un maestro en tanto dos seres racionales, y dejar los aspectos sociales y biográficos en los que su infancia o juventud tienen lugar tras los muros escolares por ser éstos considerados *profanos.*[34] Este programa institucional en nuestro país, como menciono más arriba, es puesto en tensión al extenderse la obligatoriedad toda vez que tanto el marco legal y las políticas públicas que se implementaron para su concreción (entre otras, becas, construcción de edificios, desarrollo curricular, distribución de materiales didácticos y propuestas de formación y capacitación docente), habilitan la entrada (o el reingreso) de jóvenes de sectores sociales otrora expulsados, a una escuela secundaria que se distingue por su carácter selectivo desde sus orígenes. [35]

Sin embargo, como ocurrió a lo largo de un siglo en el que se desarrollaron varios procesos de incorporación de nuevos públicos al nivel secundario, la inclusión supuso y supone exclusión. Por un lado, se diversifica la oferta configurando circuitos escolares especialmente destinados a esos nuevos públicos que coadyuvan a la *segmentación* o *fragmentación* educativa (D'Aloisio, 2015; ver particularmente *la metáfora del colador* en Tiramonti, 2009).[36] Por otro, aún con un despliegue significativo de estrategias gubernamentales para que esto no ocurra, muchxs jóvenes:

> (…) no ingresan a la escuela (…) ingresan y no permanecen (…) permanecen, pero no aprenden en el tiempo y forma que espera la escuela (…) aprenden en el tiempo y forma que espera la escuela, pero ese aprendizaje es irrelevante y, por ello, compromete la trayectoria escolar posterior (Terigi, 2007: 25).

[34] El programa institucional de la escuela moderna propia del capitalismo occidental, se vincula a la transformación de "valores y principios en acción y en subjetividad" a partir "de un trabajo profesional específico y organizado" (Dubet, 2007: 32). Se trata de un proceso social relacionado con *un conjunto de valores y principios* considerados *sagrados*; *la vocación* como condición necesaria para el ejercicio de la docencia; y la noción de santuario. "En la medida en la que los valores de la institución están fuera del mundo, hace falta que la institución misma esté fuera del mundo, que ella sea un santuario protegido de los desórdenes, los intereses y las pasiones de la sociedad. La escuela es entonces concebida como una Orden Regular, como un convento separado de la sociedad. De hecho, la disciplina escolar se inspira en la regla de los conventos, en su regularidad, en su dominio del tiempo y de los ejercicios escolares, por su repetición y precisión, están acompasados como los ritos religiosos" (Dubet, 2007: 46)

[35] Como sostuve en otra ocasión: "a diferencia del primario, el nivel secundario, en sus orígenes fue pensado para un determinado sector social: los varones de los estratos medios y altos residentes en centros urbanos. Su propósito era eminentemente propedéutico (el ingreso a la universidad) y/o la preparación para cargos de gestión política. Entre principios y mediados del siglo XX, a partir de diversas presiones de los sectores no incluidos, se fueron incorporando otros colectivos a instituciones especialmente configuradas para ellos, con objetivos más cercanos a la salida laboral (por ejemplo, las escuelas normales y las escuelas fábrica)" (S. Vázquez, 2015: 68).

[36] La metáfora del colador refiere a un fenómeno recurrente en la historia educativa de nuestro país, que se expresa en la ampliación de la matrícula en el nivel secundario en el marco de un proyecto político más general, con el propósito de incluir a los sectores sociales históricamente marginados del mismo, e implementando políticas educativas especialmente diseñadas para ello, que redunda en la exclusión de una significativa parte de la población que pretende incorporar. Dicha parte excluida será considerada como destinataria de nuevos proyectos de inclusión que sobrevendrán tiempo después. El fenómeno de la segmentación y la fragmentación del sistema educativo no es privativo de la Argentina. Tiene lugar en otras sociedades latinoamericanas como por ejemplo México (Saraví, 2015)

La masificación ha significado la llegada de públicos vulnerabilizados que, en muchos casos, configuran la primera generación familiar con acceso a la escuela secundaria. Se trata de "los pioneros" que, en contraposición a "los herederos", presentan ciertas dificultades para adaptarse a los patrones tradicionales[37] de la institución escolar y, con ello, situaciones tales como la repitencia, la sobre-edad y la deserción (D'Aloisio, 2015). Estas nociones, abordadas insistentemente como el resultado de una serie de atributos personales (inmadurez; falta de acompañamiento familiar; y escasos o nulos capitales materiales y culturales), son consideradas en las investigaciones de referencia menos como un déficit sustantivo de los estudiantes, que como una experiencia vinculada a la convergencia de determinados condicionantes socio-económicos de vida, acontecimientos biográficos, y al formato y modo de transmitir los saberes propios de la escuela moderna: anualmente, por grados y por niveles (Terigi, 2007; 2011).

Asimismo, algunos de estos estudios se posicionan explícitamente en la sociología de la individuación y en la sociología de la experiencia para problematizar el paso por la escuela secundaria (Fainsod, 2006; Nóbile, 2013; S. Vázquez, 2014; 2015). Desde allí, aportan a mi tesis al entender la escolaridad como:

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

En esta línea se encuentran también los trabajos de investigación coordinados por Eduardo Weiss (2012b) que, desde una perspectiva que dialoga críticamente con Dubet y Martuccelli,[38] proponen superar la escisión insistente en varios estudios, entre la juventud y la escolaridad. Uno de sus

[37] La escuela tradicional es la que se enmarca en el programa institucional que problematiza Dubet (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014). En nuestro país, la misma está íntimamente unida el proyecto sarmientino de fines de siglo XIX y principios del siglo XX, denominado *escuela normalista*, y sus procesos de integración y homogenización social (Krichesky, 2018). Desde allí, en la escuela tradicional se visualiza la insistencia de "modos de intervención" "homogéneos, disciplinadores y seriados" (Sierra y Lofiego, 2017: 60), esto es, planificados de manera previa al ingreso al aula, y destinados a un grupo concebido en bloque, y desarrollando estrategias de enseñanza-aprendizaje en un mismo lugar, en un mismo momento y para todos igual. Comparto esta apretada definición en términos explicativos. En las dinámicas institucionales y pedagógicas contemporáneas, como argumenta Lucía Caisso (2017), las prácticas no se presentan distinguiéndose unas de otras de una manera tan taxativa.

[38] Weiss sostiene que en *En la Escuela, sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli, 2007), la subjetivación, como lógica de acción, queda reducida a un proceso psíquico en el que lo emocional y lo cognitivo están escindidos, y que esto desdibuja su potencia interpretativa. Fundamenta su argumento con las experiencias construidas y analizadas en su propio campo (una investigación desarrollada en diferentes instituciones escolares secundarias de México). Desde allí, propone repensar esta lógica a fin de poder resolver dicho divorcio, a partir de la articulación que incluye autores como Hegel, Simmel y Maffessoli, y conceptos tales como *reconocimiento*, *formación, socialidad y sociabilidad* (Weiss, 2012a; 2012b).

argumentos centrales es que “la condición de ser joven y la condición de ser estudiante no necesariamente se oponen” (Ídem: 328; D'Aloisio, 2015). Por ello, tal como se desprende de la empiria construida en diversas instituciones escolares mexicanas, en la escuela lxs jóvenes son estudiantes, comparten momentos lúdicos y de diversión; desarrollan lógicas de acción estratégicas para aprobar materias; conversan sobre temas no escolares que los inquietan, atemorizan o angustian; se enamoran; y viven sus sexualidades. El quehacer sociológico, entonces, debe ser lo suficientemente sensible para poder abordar la amalgama de todas estas dimensiones.

En el diagrama que sigue sintetizo lo dicho hasta acá en relación a los estudios que abordan la experiencia escolar juvenil en instituciones de nivel secundario.

Diagrama 3. Principales aportes de los estudios centrados en la experiencia escolar a mi investigación



Desde aquí, entre los aportes de estos estudios, subrayo la concepción del recorrido escolar como una prueba social que se declina biográficamente, aunada en la contemporaneidad al fenómeno de la ampliación matricular en el nivel secundario y a un conjunto de conceptos clave que contribuyen a interpretarla. Estos son: el programa institucional, el personaje social alumno, la metáfora del colador y las tensiones inclusión-exclusión y segmentación-fragmentación.

1.3. Objeto de estudio y preguntas-problema de la investigación

Considerando las investigaciones antecedentes de mi tesis, abordadas en los apartados anteriores, mi objeto de estudio se configura a partir de y en la convergencia de diferentes experiencias vinculadas a la maternidad, la juventud, la escolaridad y las relaciones materno-filiales con la propia madre, en condiciones de vulnerabilidad sociales y sexo-genéricas.

Esta convergencia de experiencias, lejos de ser estática y/o dar cuenta de vinculaciones lineales entre las dimensiones que la vertebran, comprende relaciones dinámicas, multívocas, y con tensiones entre las mismas, la construcción de sentidos polisémicos por parte de quienes las protagonizan, y el despliegue de múltiples prácticas. Desde allí, las visualizo inescindiblemente hilvanadas a la hora de interpretar un fenómeno inherente a la mentada ampliación de la escuela secundaria, que cimienta mis intereses de investigación: la presencia cada vez más insoslayable de jóvenes *alumnas-madres* vulnerabilizadas en el nivel secundario.

Desde aquí, mi objeto de estudio se recorta en la prueba vertebrada por, y en la articulación dinámica entre, las experiencias de maternidad, escolaridad, juventud y relacionadas con los vínculos maternos-filiales, en condiciones de vulnerabilidad social y sexo-genérica, que atraviesan ocho mujeres jóvenes del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), alumnas de ese nivel, aportando elementos novedosos al campo de problemas relacionado con estas temáticas en varios sentidos:

- Porque incorpora la idea de inescindibilidad entre esas experiencias y su visualización como condición necesaria para comprender cabalmente la complejidad teórico-empírica representada en la diada alumna-madre, un fenómeno insoslayable en muchas instituciones educativas, a partir de las transformaciones societales de finales de siglo XX y principios del siglo XXI.
- Porque focaliza en la experiencia biográfica del vínculo materno-filial que las jóvenes sostienen con su propia madre y en cómo el mismo se relaciona con la maternidad, la escolaridad y la vivencia de la juventud, un área poco explorada sobre todo si se considera, dicha interrelación de experiencias.
- Porque contribuye a la reflexión pedagógico-didáctica y a la construcción de estrategias de enseñanza contemplando las diversidades biográficas que se hallan en las aulas contemporáneas.
- Porque brinda elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar políticas públicas centradas en las experiencias de maternidad, juveniles y escolares.
- Porque aporta elementos para seguir luchando por el reconocimiento legal de más derechos sexuales, educativos y juveniles que los conquistados hasta el momento, y el despliegue de estrategias para efectivizarlos.

Para el abordaje de este objeto de estudio propongo las siguientes preguntas-problemas, que operan como interrogantes-guías de mi investigación.

- ¿Qué sentidos y prácticas construyen y despliegan las jóvenes alumnas-madres de barrios vulnerabilizados del AMBA alrededor de la experiencia biográfica y social de la escolaridad?; ¿y sobre la experiencia biográfica y social de la maternidad?
- ¿Cómo se relacionan los vínculos que sostienen con sus propias madres con sus biografías escolares?; ¿y con sus maternidades?
- ¿Cómo se vinculan sus maternidades y las escolaridades con otras experiencias biográfico-sociales o pruebas?
- ¿Cuáles y cómo son las instituciones educativas de nivel secundario en las que se despliegan sus escolaridades?

1.3. Objetivos

Objetivo general

Analizar las experiencias escolares de alumnas madres vulnerabilizadas, sus maternidades y sus articulaciones con el vínculo madre-hija.

Objetivos específicos

- Analizar las experiencias escolares de jóvenes alumnas madres, en el nivel secundario, de diferentes barrios vulnerabilizados del AMBA, identificando cómo las mismas se relacionan con sus biografías y procesos de individuación.
- Analizar los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija por parte de jóvenes madres vulnerabilizadas, y sus vinculaciones con sus experiencias escolares y de maternidad.
- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes.
- Describir las dinámicas pedagógicas e institucionales de las escuelas secundarias transitadas por jóvenes madres vulnerabilizadas.

1.4. Organización de la tesis

Esta tesis se organiza en tres partes: **Antecedentes y construcción del objeto de investigación; Análisis biográficos de los relatos de jóvenes alumnas madres vulnerabilizadas: dimensiones socio-históricas, institucionales y vinculares; y Alumnas madres vulnerabilizadas: pruebas, soportes y agencias.**

La primera parte contiene el presente capítulo introductorio, el capítulo metodológico y un tercer capítulo en donde realizo ciertas precisiones conceptuales clave para esta investigación.

De este modo, al abordaje de los antecedentes, precisión del objeto de estudio y formulación de preguntas y objetivos, le sigue el Capítulo 2, **Enfoque biográfico: posicionamiento epistemo-metodológico de esta investigación**. En el mismo abordo en detalle el enfoque biográfico (Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; Meccia, 2013; 2016; 2019a; 2019b; S. Vázquez, 2014; 2017). Se trata de una propuesta cualitativa que, dialogando con la sociología de la individuación y la sociología de la experiencia (Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014; 2017), busca comprender las relaciones entre: las condiciones materiales y simbólicas en las que las vidas de los sujetos se despliegan; los desafíos que estas condiciones suponen para los individuos; y los sentidos construidos sobre los mismos. Esta búsqueda se desarrolla a partir de la construcción de relatos biográficos mediante una escritura compartida entre quien investiga y quienes participan de una investigación, y a lo largo de varios encuentros.

En este capítulo, luego de describir las particularidades del enfoque, las vertientes que lo componen, abordo uno de sus conceptos clave, *acontecimientos biográficos claves* (Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014; 2017) es decir, los hechos que marcan un antes y un después en las vidas de las personas, tan vertebradores de sus biografías, como del relato que hacen de las mismas. Estos acontecimientos cobran importancia para mi tesis ya que permiten visualizar la amalgama de experiencias y condicionantes que conforman su objeto de estudio, así como también los sentidos construidos alrededor del propio tiempo vivido (*calendarios privados*).

A su vez, presento a las mujeres que participaron de mi investigación: ocho jóvenes madres, cuatro mujeres adultas consideradas como madres por parte de cuatro de estas jóvenes,[39] y nueve docentes pertenecientes a cinco de las seis instituciones de nivel secundario en donde aquellas se han

[39] Como aclaro oportunamente, y en diálogo con la perspectiva de análisis que emerge al relacionar los distintos estudios sobre maternidades, escolaridades y juventudes que me anteceden, las madres de las jóvenes que participaron de mi investigación no necesariamente guardan con ellas un lazo biológico. Esto ocurre particularmente en dos casos.

escolarizado o se escolarizan al momento del trabajo de campo.[40] Asimismo, detallo cada uno de los pasos realizados durante la construcción de los datos y al momento del análisis, y doy cuenta de los aspectos éticos de mi tesis (básicamente, criterios de confidencialidad y anonimato).

El Capítulo 3, **Identidad, agencia, vulnerabilidad y desigualdad**, cierra la primera parte de mi tesis proponiendo un trabajo de focalización teórica, a partir de una suerte de ejercicio de operacionalización de los debates, estudios y conceptos abordados en este capítulo introductorio. Desde allí, me detengo en las nociones de *identidad*, *agencia*, *vulnerabilidad* y *desigualdad*, y los vínculos que estas herramientas interpretativas presentan entre sí, para comprender la complejidad de mi objeto de estudio, toda vez que estos instrumentos hacen visibles los vínculos dinámicos y estrechos entre las constricciones y condicionantes que atraviesan las experiencias de las jóvenes entrevistadas y sus márgenes de acción.

La segunda parte de mi tesis, **Análisis biográficos de los relatos de jóvenes alumnas madres vulnerabilizadas: dimensiones socio-históricas, institucionales y vinculares,** si bien aborda el objetivo general y los específicos planteados más arriba en su conjunto, enfatiza en los siguientes:

- Analizar los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija por parte de jóvenes madres vulnerabilizadas, y sus vinculaciones con sus experiencias escolares y de maternidad.
- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes.
- Describir las dinámicas pedagógicas e institucionales de las escuelas secundarias transitadas por jóvenes madres vulnerabilizadas.

Se inaugura con el capítulo 4, cuyo título es **Maternidades en números, normativas y políticas públicas. Análisis biográficos a nivel macro y socio-institucional.** En el mismo abordo la maternidad entre los 15 y 19 años desde algunos indicadores cuantitativos, a nivel nacional, en CABA, y en el Conurbano Bonaerense, a lo largo del lustro 2016-2020; describo un conjunto de normativas relacionadas con los derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud; y

[40] Como indico luego, dos de las jóvenes al momento de realizar el trabajo de campo, habían egresado del nivel secundario y una de ellas terminó de cursar las materias correspondientes a su plan de estudios, pero sin cerrar el proceso de aprobación y acreditación completamente.

problematizo el Programa de Retención Escolar destinado a la población estudiantil en CABA, en situación de maternidad y paternidad. Mi intención en este capítulo es desarrollar dos hipótesis:

1) Existe una relación estadísticamente fuerte entre la experiencia de gestar, parir y criar antes de los 20 años, la vulnerabilidad en las condiciones materiales de vida y la territorialidad. En breves palabras, dicha vinculación puede formularse así: las áreas del sur del AMBA, es decir las más empobrecidas y donde la gran mayoría de las mujeres entrevistadas viven, estudian, trabajan y maternan, son las que mayores casos de maternidades juveniles presentan, y, al revés, las zonas del norte, son las menos transitadas por las entrevistadas, y las que presentan menos situaciones de pobreza y menos casos de maternidad juvenil.
2) Junto a un movimiento social de ampliación de derechos, se diseñan y motorizan políticas educativas que, con eje en un acompañamiento de las escolaridades de jóvenes madres y padres, dan cuenta de las constricciones y posibilidades para el despliegue de las mismas.

En el Capítulo 5, **Procesos de vulnerabilidad y el soporte madre-hija,** abordo un argumento clave de esta tesis: las jóvenes entrevistadas ponen en juego soportes específicos para transitar los desafíos que suponen las pruebas biográficas y sociales de la maternidad, la escolaridad y la juventud, y una de las formas que adoptan estos soportes se concretiza en el vínculo materno-filial que sostienen con sus propias madres.

Problematizo este soporte haciendo énfasis en dos categorías emergentes: "ayudas"[41] y *separaciones*.

Las "ayudas" son generalmente prestadas por las madres y demandadas por las hijas (aunque, como se verá, no necesariamente es así). Se materializan en el dinero que aquellas les brindan para la compra de artículos de primera necesidad (como es el alimento o el vestido), y en el cuidado que hacen de sus nietxs, cuando las jóvenes madres están abocadas a otras actividades como, por ejemplo, la asistencia a clase o la diversión. Asimismo, exigen ciertas *contrapartidas:* la realización de trabajo doméstico y el desarrollo de la escolaridad conforme exige el sistema (asistencia a clases, aprobación de materias, etc). Por último, comprenden otras dos nociones: *cuidados* y *confianza*.[42]

[41] Utilizo comillas para dar cuenta de los términos que proponen las entrevistadas tal como los expresan en sus relatos.
[42] Brevemente entiendo la confianza como una noción anudada a la certeza en torno a la conducta de lxs otrxs en relación a una situación específica (en este caso, la confianza se deposita en la madre, en relación al cuidado de lxs hijxs). Por su parte, el cuidado se anuda al trabajo doméstico que implica la atención de niñxs, ancianxs y/o personas enfermas en el espacio hogareño, al aseo, la preparación de alimentos, el lavado de ropa, etc. Esta es una arista problematizada por la perspectiva de género feminista con el propósito político-teórico de desnaturalizar y visibilizar

Por su parte, las separaciones se anudan a experiencias migratorias que redundan en momentos de distanciamientos en la relación madre-hija, seguidos de re-vinculación, y atravesados por situaciones en las que se hacen visibles sus vulnerabilidades.

El Capítulo 6, **Relaciones de pareja: una prueba biográfica y social,** problematiza el vínculo de las jóvenes entrevistadas con los padres de sus hijxs, considerando que el mismo deviene una prueba inescindible del acontecimiento biográfico clave y social de la maternidad juvenil vulnerabilizada y de la escolaridad, al tiempo que pone en juego el soporte relación materno-filial con la propia madre.

En efecto, la lectura atenta de las entrevistas construidas en campo permite visualizar diferentes situaciones de pareja en las que abundan los malos tratos padecidos por las jóvenes, que, presentándose mediante golpes, prohibiciones y/o con énfasis en la sexualidad, también suscitan resistencias. Motivo de preocupación de sus madres, estas agresiones presentan a éstas últimas, a la vez, como soportes para poder transitar las pruebas que esos vínculos implican. Por último, estas relaciones de pareja, y los padecimientos que las vertebran, intervienen activamente en las declinaciones biográficas de la experiencia escolar toda vez que se anudan a dificultades para sostener la presencialidad y, con ello, a situaciones de desaprobación de materias, repetición de ciclos lectivos e, incluso, alejamiento.

El Capítulo 7, **Experiencia escolar, condiciones institucionales de posibilidad y el derecho a la educación,** cierra la parte 2 de mi tesis. Aquí abordo el conjunto de las cinco instituciones educativas que, al momento del trabajo de campo, habilitan la experiencia escolar de las jóvenes que participaron de mi investigación, permitiendo dejar atrás una etapa en la que no fue posible sostenerla conforme las normativas vigentes, sus propias expectativas y las de sus familias.

Se trata de un conjunto de escuelas que, a partir de las transformaciones políticas, económicas y culturales de las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, y del fenómeno social de ampliación de derechos educativos y su reconocimiento legal, reciben muchxs jóvenes otrora expulsadxs del sistema, entre lxs que se encuentran las alumnas-madres que participaron de mi investigación. Además de esta dimensión común, estas instituciones se caracterizan por flexibilizar varias regulaciones propias del sistema escolar tradicional (por ejemplo, en lo que refiere a la exigencia de presencialidad, la aceptación de repetidores y el acompañamiento pedagógico a

su carácter productivo. Una cualidad que el sistema capitalista-patriarcal desdibuja e invisibiliza al ubicar el cuidado en la esfera de la reproducción. En el Capítulo 5 me detengo en estos tópicos.

alumnxs madres y padres); se crean para cubrir la vacancia barrial con respecto al nivel; y habilitan la construcción de vínculos docentes-estudiantes afectivos y de cuidado.

Sin embargo, estas escuelas también presentan distinciones. Por un lado, hay tres instituciones que establecen explícitamente la efectivización del derecho a la educación como parte de sus horizontes y posicionamientos políticos-pedagógicos. Por otro, hay dos que habilitan la escolaridad a partir de la emergencia de demandas específicas y de la gestión de normativas, políticas educativas y programas vigentes. Las primeras se crean hacia fines de la década de 1990 y principios de 2000. Las segundas, a mediados del siglo XX.

La parte nro. 3 de esta tesis, **Alumnas madres vulnerabilizadas y vínculos materno-filiales. Pruebas, soportes y agencias**, aborda en conjunto su objetivo general y los específicos planteados más arriba, pero haciendo énfasis en:

- Analizar las experiencias escolares de jóvenes alumnas madres, en el nivel secundario, de diferentes barrios vulnerabilizados del AMBA, identificando cómo las mismas se relacionan con en sus biografías y procesos de individuación.
- Analizar los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija por parte de jóvenes madres vulnerabilizadas, y sus vinculaciones con sus experiencias escolares y de maternidad.

Comienza con el Capítulo 8, cuyo título es **Prueba escolar: pedagogía de la sexualidad, identidad y agencia**, y aborda ciertas situaciones atravesadas en la escuela secundaria por algunas de las jóvenes entrevistadas, que hilvano a partir de la categoría emergente: “miradas”. Se trata de pruebas biográfico-escolares relacionadas con sus maternidades, que involucran a los padres de sus hijxs, a sus madres, a otros miembros de sus familias, a sus docentes, a compañeras y a las madres de éstas, comprendiendo prácticas de enseñanzas de tipo moral (por lo general, tácitas) alrededor de la sexualidad.

La categoría “miradas” habilita la problematización de ciertos aspectos de las dinámicas institucionales y los vínculos interpersonales que las jóvenes construyen y vivencian en la escuela, alrededor de sus interacciones, y con foco en algunas dimensiones de sus procesos identitarios, dando cuenta de sus agencias y constricciones elásticas.

El Capítulo 9, **Tiempos biográficos: pasado, presente y futuro entre madres e hijas,** se centra en tensionar las lecturas deterministas en torno a la experiencia de maternar antes de los 20 años

abordado al comenzar esta tesis. Desde allí cuestiona el argumento insistente en la demografía y medicina tradicionales e inscripto en el paradigma del orden social moderno, occidental y patriarcal que sostiene que dicha experiencia y las vulnerabilidades a la que, desde esas matrices, está asociada (básicamente, desescolarización y pobreza), es una condición transmitida de madre a hija, vía socialización familiar.

Por el contrario, fundamentando mi hipótesis en los datos construidos en campo, sostengo que esas transmisiones no son lineales ni unívocas. Es decir, si bien hay líneas de continuidad en algunos aspectos que unen las biografías de madres e hijas (la maternidad antes de los 20 años o las condiciones de vida de vulnerabilidad), en otros hay rupturas (posibilidad de desarrollar la secundaria y/o ejercer el derecho a decidir cuántos hijxs tener y con qué espacios intergenésicos). Desde allí, es posible "cortar la historia" y dejar atrás una "mala vida" con respecto a la experiencia biográfica de la generación anterior.

Esto es así porque se ponen en juego de un modo dinámico e inescindible sus agencias subjetivas; el vínculo madre-hija sostenido con la propia madre; y los recorridos institucionales específicos por las escuelas secundarias que habilitan sus experiencias escolares.

Como sostengo a lo largo del capítulo, pude abordar esas dimensiones a partir de la lupa que ofrece el enfoque biográfico, toda vez que este posicionamiento epistemo-metodológico es lo que permite el reconocimiento de los encuentros y desencuentros biográfico-temporales entre las vidas de madres e hijas.

El Capítulo 10, **Obligaciones, comparaciones y participaciones en el espacio público: sentidos alrededor de la experiencia escolar,** cierra la parte 3 de mi tesis. Allí abordo la insistencia en los relatos biográficos de tres conjuntos de sentidos construidos por las jóvenes entrevistadas, alrededor de la experiencia escolar en el nivel secundario, que devienen categorías emergentes potentes para interpretarla en su complejidad. Se trata de "obligación", *comparaciones* y *participación en el espacio público*. Las mismas comprenden al vínculo sostenido con sus propias madres dado que las pruebas y experiencias a las que se anudan involucran varias situaciones vividas con ellas, más o menos armoniosas, más o menos conflictivas.

En este capítulo problematizo esas categorías emergentes poniéndolas en diálogo con un conjunto de estudios sobre la experiencia escolar juvenil vulnerabilizada y la propuesta interpretativa de Dubet sobre las lógicas de la acción abordada más arriba.

Como cierre del proceso analítico, desarrollo las **Conclusiones** de esta tesis. Aquí, además de ofrecer una recapitulación sintética de las principales hipótesis de cada capítulo, propongo posibles respuestas a las preguntas-problemas que guían mi investigación, y planteo una serie de interrogantes para seguir reflexionando en torno a las relaciones entre las experiencias escolares, de maternidad y juveniles, enfatizando, esta vez, en el nivel terciario o superior.

Por último, dos Anexos.

En **Anexo 1**, con el título **Relatos biográficos,** comparto las narraciones construidas en campo con las jóvenes que participaron de mi investigación. Por su parte, en **Anexo 2,** cuyo título es **Guías de entrevista,** se encuentran las herramientas utilizadas a lo largo del trabajo de campo.

Capítulo 2.

Enfoque biográfico.

Posicionamiento epistemo-metodológico de esta investigación

La sociología de la individuación y la sociología de la experiencia comparten un supuesto: las experiencias de vida de las personas son una puerta de entrada o punto de partida desde cual posicionarse para iniciar una investigación. Esta concepción, como sostengo en el capítulo introductorio, constituye una novedad en relación a los trabajos sobre juventudes, maternidades, escolaridades y vínculos materno-filiales, al tiempo que deviene un punto de maridaje con el enfoque biográfico, esto es, la propuesta epistemo-metodológica de mi tesis.

El enfoque biográfico es una perspectiva interesada en los acontecimientos claves que, como goznes o bisagras, marcan un antes y un después en las vidas de las personas que participan en una investigación, operando como puntos de partida para el análisis de fenómenos sociales más generales, o, en otras palabras: "como ventanas para observar grandes temas de la sociedad" (Meccia, 2019a: 27). De este modo, considerando particularmente el objeto de estudio que problematizo en esta tesis, las maternidades y escolaridades de las jóvenes entrevistadas, y los vínculos que sostienen con sus propias madres, en tanto hechos inescindibles entre sí y parte-aguas en sus vidas, habilitan la exploración del proceso de ampliación de derechos sexuales, educativos, y relacionados con las juventudes producido en la Argentina en las últimas décadas; el estudio de las políticas públicas planificadas para efectivizarlos; y el análisis de las tensiones que dicho proceso implica. Es decir, la problematización de las dimensiones y vicisitudes que, en un encuentro dinámico y multívoco, hacen al fenómeno social sintetizado en la díada alumnas-madres.

En términos generales, esta perspectiva, a partir de la construcción de dichos relatos biográficos, busca comprender las relaciones entre: las condiciones materiales y simbólicas en las que las vidas de los sujetos se despliegan; los desafíos que estas condiciones les suponen; los sentidos construidos sobre estas pruebas, y los modos de transitarlas (Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014; 2017; 2019).

Se trata de una propuesta cualitativa, interpretativa e inductiva que, al igual que las otras perspectivas y estudios en los que se apoya mi tesis, resulta potente para analizar las transformaciones que en las últimas décadas han atravesado las instituciones modernas (fundamentalmente, familia y escuela), y la impronta que dichos cambios dejan en sus modos de

fabricar subjetividades. A su vez, dado que esas mutaciones oponen límites a las "metodologías deductivas tradicionales (…) para acceder al conocimiento de las diferencias" del mundo social contemporáneo, este enfoque permite reflexionar sobre el mismo quehacer sociológico (Vasilachis de Gialdino, 2007: 32).

Este posicionamiento se aleja de las matrices que pretenden establecer relaciones causales y necesarias entre variables; testear modelos teóricos definidos *a priori*; dar cuenta de homogeneidades; elaborar teorías generalizables, y/o perseguir la objetividad cuantitativa. Por el contrario, como he dicho anteriormente, explora y describe en profundidad los fenómenos sociales, partiendo de las experiencias de los sujetos y de los sentidos que éstos les otorgan. Desde aquí, más que corroborar un conjunto de categorías preestablecidas con la pretensión de explicar una problemática, se propone construir teorías fundamentadas en los datos, a partir de la problematización de las dimensiones emergentes de los mismos que resultan significativas. De este modo, su validez se vincula menos a axiomas definidos con antelación, que a las características y dinámicas propias del objeto a estudiar.

Algunos de sus métodos de construcción de datos en el marco del enfoque biográfico son la entrevista en profundidad y la observación y análisis de objetos tales como regalos, diarios íntimos y fotos, es decir técnicas que se distinguen por su flexibilidad (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007). De todos modos, como argumento luego, estos métodos pueden combinarse con otros propios de las estrategias cuantitativas (por ejemplo, análisis estadísticos), si así lo ameritan las preguntas que orientan una investigación.

Mi posicionamiento metodológico dialoga con la teoría fundamentada (*Grounded Theory* o teoría fundamentada en los datos), otra propuesta metodológica cualitativa, creada en Estados Unidos hacia mediados del siglo XX por Barney Glaser y Anselm Strauss, en la que convergen el interaccionismo simbólico de Herbert Blummer, la metodología cuantitativa de Paul Lazarsfeld y la sociología de George Simmel (Soneira, 2007).

Distanciándose de las lecturas de Talcott Parsons o Robert Merton, esta perspectiva busca crear "teoría enraizada en información sistemáticamente recogida y analizada" (Glaser y Strauss [1965], citado por Soneira, 2007: 153). Para ello, desarrolla dos estrategias: el método de la *comparación constante* y el *muestreo teórico*. La primera implica recoger, codificar y analizar datos de manera simultánea a fin de generar teoría. El segundo, "descubrir categorías y sus propiedades para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría" (Glaser y Strauss [1965], citado por Soneira, 2007: 155).

Entre sus instrumentos de recolección de datos se destaca la entrevista en profundidad, las observaciones, la conversación informal, los grupos focales y el análisis de documentos.

Mi tesis tiene en cuenta dos criterios centrales de la teoría fundamentada: *parsimonia* y *alcance*. El primero refiere a la necesidad de "maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posibles"; y el segundo, a "ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica" (Di Leo, 2009; 2011; Di Leo y Camarotti, 2013: 25: Soneira, 2007; Di Leo, 2019). Asimismo, considera ciertos procedimientos para el tratamiento de los datos, como es la construcción de los mismos, su codificación y análisis en simultáneo (Dabenigno, 2017)[43].

Hecha esta primera y breve presentación de mi posicionamiento epistemo-metodológico, en la sección que sigue historizo su derrotero, haciendo foco en las diversas vertientes que lo vertebran.

2.1. El enfoque biográfico: historia y variantes analíticas

Como se desprende de lo dicho hasta acá, el enfoque biográfico considera las vidas de las personas como puerta de entrada para la exploración de fenómenos sociales más generales, de carácter estructural. Desde allí, se trata de una perspectiva inductiva centrada en el individuo que, según las preguntas de investigación, puede combinar técnicas cualitativas y cuantitativas de construcción de datos y análisis (Meccia, 2019a). Asimismo, la perspectiva biográfica es un enfoque y no un método dado que, como presento más adelante, al interior de la misma se visualizan varias vertientes (Ferrarotti [1986 (1991)], citado por Arfuch, 2007).

El origen del enfoque biográfico se relaciona con el despliegue de las investigaciones empíricas de la Escuela de Chicago y la publicación de *El campesino polaco* de William Thomas y Florian Znaniecki, en Estados Unidos y Europa, en las décadas de 1920 y 1930 (Meccia, 2019a; Jelin y Balán, 2020). Estos estudios proponen una novedad alrededor del quehacer sociológico desarrollado hasta el momento: focalizando en las vidas de los actores sociales, consideran como datos de interés documentos de su autoría (por ejemplo, las cartas personales). Este período de configuración de la metodología biográfica toma el nombre de *etapa clásica* (Meccia, 2019a).

Luego de un desarrollo significativo durante esas décadas, la importancia del enfoque biográfico se diluye en el período post II Guerra, al tiempo que cobran mayor relevancia para la investigación social las perspectivas metodológicas cuantitativas y matrices teóricas de tipo funcionalista o

[43] Abordo con detalle estas operaciones y procedimientos en la sección Pasos.

estructuralista (Meccia, 2019a; Jelin y Balán, 2020). Éstas últimas, en vínculo con la necesidad política y conceptual de privilegiar la mensura y explicación causal de procesos de carácter estructural (por ejemplo, el crecimiento económico de un Estado-nación o la evolución de su población), alcanzan en esta etapa lo que Daniel Bertaux (1999) denomina *monopolio de cientificidad*, un fenómeno que se anuda a la marginalización de los modos de observación y teorización centrados en las biografías, que hace "trizas las comprensiones localizadas", claves para los mismos (Meccia, 2019a: 30).

Sin embargo, hacia mediados de la década de 1950, propuestas emparentadas con las perspectivas analíticas de la Escuela de Chicago, el interaccionismo simbólico y la etnometodología, vuelven a emerger con el fin de explorar las vidas de ciertos colectivos estigmatizados (entre ellos, las personas internadas en hospicios, consumidoras de drogas y homosexuales). Este es el período de las metodologías biográficas conocido como *giro cultural* (Meccia, 2019a).

En las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, junto a las transformaciones políticas, económicas, culturales y tecnológicas de la modernidad reciente o tardía (Giddens, 1998), comienza a configurarse una nueva etapa de los estudios biográficos llamada *giro narrativo* (Meccia, 2019a), en la que convergen diferentes procesos y prácticas interrelacionadas:

- caen los *grandes relatos*, por ejemplo, sobre la familia y la escuela en tanto instituciones claves de la modernidad temprana, y centrales para problematizar mi objeto de estudio;
- las personas empiezan a desarrollar *micro relatos* sobre sus vidas y a contar con múltiples estrategias tecnológicas para darlos a conocer (entre otras, *Facebook* o *Instagram*); y
- las personas comienzan a utilizar diversos formatos para dar cuenta de dichos micro relatos (por ejemplo, la escritura, los vídeos y las fotos).

Estos procesos novedosos a nivel social, como ya he mencionado, tienen sus correlatos en la configuración de subjetividades y, a la vez, en los modos de desarrollar el quehacer sociológico. En palabras de Ernesto Meccia:

> (…) antes los investigadores eran los «productores de contenido» de las investigaciones biográficas e incitaban a la gente a hablar sobre la vida; hoy, la gente se ha convertido en productora permanente de sus propios contenidos biográficos y, a tal fin, casi no necesita una incitación especial; al contrario, ya está preparada para hablar de sí; es más: a juzgar por lo que podemos leer a diario en internet, la gente es experta en sí misma (…) los entrevistados actuales tienen «pensamiento biográfico» y esta posesión habla a las claras de una sociedad que (…) ha colocado a la biografía en el centro de la escena. Todos los caminos de la cotidianeidad conducen a la primacía de la biografía y, en consecuencia, como nunca antes, las ciencias

> sociales son ricas en datos biográficos (…) Como vemos, de una forma u otra, para bien y para mal, la biografía es cada vez más un «objeto», en el sentido de que para los contemporáneos es algo dado al estudio y la observación, algo que aparece rápidamente en el pensamiento como un «deber–hacer». De aquí que sea posible referirnos al «imperativo biográfico» (Meccia, 2019a: 33, 34 y 35).

Haciendo hincapié en los posicionamientos que se encuentran hacia el interior del enfoque biográfico, es posible visualizar, en principio, dos líneas: el abordaje de *hechos biográficos* o bien de *experiencias de vida*. En el primer caso, los estudios se centran en los cursos de vida o trayectorias preguntándose: "¿qué pasó en la vida de las personas?". Desde este posicionamiento, establecen diálogos entre lo dicho y ciertos datos estadísticos que resultan de interés para el tema de investigación a abordar. La segunda vertiente, desde una perspectiva que enfatiza las estrategias cualitativas, estudia las narrativas o relatos de vida, analizando los sentidos que las personas construyen alrededor de sus experiencias y las formas de expresarlas. Aquí el interrogante guía es: "¿cómo la gente da significado a lo que pasó?" (Meccia, 2019a: 36).

Esta sistematización guarda relación con la configuración del posicionamiento *biográfico socio-estructural*, por un lado, y la propuesta *biográfico socio-simbólica*, por otro (Bertaux,1999). El primero se centra en analizar cuestiones tales como las relaciones de producción o las dinámicas institucionales, y la segunda en estudiar las formas en que los sujetos narran sus propias experiencias, y los sentidos y representaciones que construyen alrededor de éstas.

Esta distinción, a su vez, se relaciona con el debate entre las *historias de vida* (life histories) y *los relatos de vida* (life stories). Las primeras refieren a "los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los tests psicológicos, los testimonios de allegados, etc". Los segundos aluden a las historias de "una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido" (Denzin [1970] citado en Bertaux, 1999: 4).

Siguiendo estas precisiones, entonces, esta tesis aborda experiencias de vida, se inscribe en los posicionamientos socio-simbólicos, y se propone construir relatos. Sin embargo, como argumento en varios pasajes de esta investigación y ocurre en general en los estudios cualitativos, mi trabajo se sirve de los aportes de las otras líneas que vertebran el enfoque biográfico, cuando el proceso analítico así lo amerita.[44]

[44] Lo dicho refiere a mis énfasis ya que, como indica la literatura consultada para la elaboración de este capítulo, las vertientes que se delinean hacia el interior del enfoque biográfico no devienen versus incompatibles. Por el contrario, dan cuenta de "dos caras" diferentes pero interrelacionadas de la realidad social (Bertaux, 1999: 8). En este sentido,

Ahora bien, en vínculo con lo dicho hasta aquí, existe otra sistematización más reciente de las vertientes que se delinean hacia el interior del enfoque biográfico que propone cuatro *tipos de investigación biográfica* o *estilos de aplicación del método biográfico* (Meccia, 2019a):

1) *Reconstrucción de entidades socio-estructurales*,

2) *Realización de microhistoria*,

3) *Reconstrucción de culturas grupales*, y

4) *Revelación de marcas narrativas*.

Estos tipos de investigación biográfica comparten el supuesto de que existe un yo que permite un análisis *a nivel social micro* (a partir del estudio de la propia vida de los individuos y los sentidos construidos sobre sus experiencias); *a nivel meso* (porque el yo influye y es influido por un conjunto de relaciones interpersonales, grupales e institucionales); y *a nivel macro* (debido a que el yo da cuenta del momento socio-histórico en el que vive). Dado que lo social se manifiesta en estos tres niveles de manera interrelacionada, la diferencia entre los estilos de indagación biográfica se vincula, como ya se ha dicho, al énfasis que cada investigación de acuerdo a sus preguntas, objetivos y posicionamientos teóricos, le da a cada uno de dichos niveles.

A continuación, propongo una breve descripción de estos tipos de investigación biográfica dando cuenta de algunas de sus particularidades.

2.1.1. Estilos de aplicación del método biográfico

El estilo Reconstrucción de entidades socio-estructurales enfatiza el estudio de fenómenos de tipo socio-estructural. Desde allí, las biografías son puertas de entrada para el análisis de procesos tales

dado que no se excluyen mutuamente, el análisis de un conjunto de relaciones sociales puede encontrarse en la necesidad de abordarlos de manera simultánea. Estas distinciones metodológicas, a su vez, no pueden "pensarse sin sus correspondientes antecedentes teóricos. Si ello sucediera la investigación sería una nave sin brújula" (Meccia, 2019a: 58). En este sentido, se trata de posicionamientos vinculados a los *objetos de fondo* de una investigación; a sus preguntas; y a la *atención empírica* que propone la misma (Meccia, 2013). Los primeros cimientan las segundas y, desde allí, remiten a fenómenos de tipo estructural (como, por ejemplo, la evolución de una ocupación laboral en una sociedad y períodos determinados), o bien simbólicos (como pueden ser, entre otras, las experiencias escolares, familiares, como paciente o como miembro de una comunidad religiosa). En cuanto a la atención empírica, si el posicionamiento es socio-estructural, esta dimensión alude a la atención que en el marco de una investigación se le presta a las voces de las personas que participan de la misma, junto a otras fuentes de información externas al relato (por ejemplo, datos estadísticos). En cambio, si se trata de una indagación socio-simbólica, la escucha estará dedicada prácticamente en exclusiva a esos actores. Insisto, posicionarse en una u otra vertiente se vincula menos a una opción rígida y taxativa, que a los énfasis y recortes propios de un proceso de investigación.

como la movilidad social, las migraciones, o las transiciones de un nivel escolar a otro de determinadas poblaciones. Estos estudios combinan estrategias cuantitativas (por ejemplo, estadísticas), con cualitativas (entrevistas en profundidad). Las primeras ilustran los aspectos objetivos del tema en estudio y las segundas operan como datos complementarios. En otras palabras, "allí donde las estadísticas pueden demostrar materialmente el ascenso social de [un] grupo familiar [por ejemplo], las historias de vida singulares —como si corrieran un telón— revelan el costo biográfico inequitativo que el mismo supuso para varones y mujeres" (Meccia, 2019a: 42). Por lo demás, una referencia del estilo de indagación biográfica socio-estructural se ofrece en la investigación sobre el oficio de la panadería artesanal realizada por Daniel Beratux e Isabel Bertaux–Wiame, en 1981.

El estilo biográfico Realización de microhistoria enfatiza el nivel micro de análisis social. Su fuente principal de datos son las vivencias que sobre ciertos acontecimientos históricos (por ejemplo, la Segunda Guerra Mundial, el genocidio nazi, la Guerra Civil Española, o el peronismo), tuvieron quienes los protagonizaron. Desde ahí, estas indagaciones ofrecen registros sobre dichos sucesos fundamentados en memorias populares (muchas veces anónimas o poco conocidas), que abren preguntas a los relatos oficiales existentes alrededor de los mismos.

Un interrogante que guía este tipo de indagación es: "¿qué tienen para decirnos las generaciones vivas acerca de los procesos históricos que ya nos informaron los libros de historia?" (Meccia, 2019a: 47). La investigación de Daniel James (2004) sobre el peronismo partiendo de la biografía de María Roldán (una líder gremial emblemática del sindicato de la carne, cuya actividad político-sindical se desarrolla hacia mediados del siglo XX, en Berisso), por su parte, constituye un potente ejemplo de esta vertiente.

Para este tipo de investigación biográfica, las memorias colectivas (con sus distorsiones y contradicciones) son clave. Sin embargo, las mismas son puestas en diálogo con otras fuentes, como pueden ser las estadísticas, los registros policiales o judiciales, y fuentes fílmicas.

El tipo de análisis Reconstrucción de culturas grupales se interesa por las biografías de individuos que han atravesado experiencias transformadoras (de sufrimiento extremo y/o emancipatorias), que provocaron un cambio de las miradas que tenían de sí mismos, y sobre el mundo y personas que los rodean. Se trata de episodios traumáticos (por ejemplo, un proceso de adicción, una enfermedad física, o una internación en un instituto psiquiátrico), o de experiencias liberadoras (entre otras, una conversión religiosa o la asunción de una identidad sexual no hegemónica) que expresan una

ruptura biográfica y un posterior rearmado de la identidad subjetiva, en el marco de determinadas relaciones interpersonales e institucionales. Desde allí, "toda una cultura grupal funcional a la dotación de sentido es creada a partir del episodio parteaguas", deviniendo objeto de interés sociológico (Meccia, 2019a: 49).

La literatura consultada para este capítulo, señala como ejemplos de este tipo de investigación biográfica, las propuestas de autores como Erving Goffman, Howard Becker y Norman Denzin. Uno de los conceptos claves de este posicionamiento es *carrera moral*, una noción que implica cambios identitarios y procesos de aprendizaje generados a partir de los episodios traumáticos. Asimismo, esta vertiente puede desarrollarse de manera sincrónica o diacrónica. Considerando esta última modalidad, se entrevistan personas varias veces, en diferentes momentos de su vida.

Por último, el tipo de enfoque biográfico Revelación de marcas narrativas centra su atención en los discursos biográficos y en las formas en las que los individuos relatan sus vidas. Dado que este estilo de indagación es el que dialoga de manera más estrecha con los intereses de mi tesis, lo abordo con más detalle en el apartado siguiente.

2.1.2. Revelación de marcas narrativas

Para este estilo de indagación biográfica, cuyos referentes locales son, entre otrxs autorxs, Leonor Arfuch (2007) y Meccia (2016), los hechos que atraviesan la vida de las personas solo pueden ser representados en un relato o narración, y en tiempo presente. Estos relatos —que pueden ser denominados *narrativas personales*, *narrativas del yo*, *narrativas biográficas* o *relatos de vida* (Meccia, 2019a)—, expresan una *trama* con sentido que, lejos de reflejar los hechos vividos realmente o verdades fácticas, ofrecen *verdades narrativas*: es decir, interpretaciones sobre los acontecimientos vividos que son evaluados y valorizados por el sujeto que relata, al momento de narrarlos.

Paul Ricoeur (2006) conceptualiza la noción de trama, del siguiente modo:

> (…) no es una estructura estática, sino una operación, un proceso integrador […] Por proceso integrador entiendo el trabajo de composición que dota a la historia narrada de una identidad, digamos, dinámica […] la trama tiene la virtud de obtener una historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia. En este sentido, un acontecimiento es mucho más que una ocurrencia, es decir, algo que simplemente sucede: el acontecimiento es el que contribuye al desarrollo del relato tanto como a su comienzo y a su final desenlace. En relación a esto, la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible […] Pero además, la trama constituye una síntesis desde un segundo punto de vista: organiza y une componentes tan heterogéneos como las

> circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. La reunión de todos estos factores en una única historia hace de la trama una totalidad que podemos denominar a un tiempo concordante y discordante (por eso prefiero hablar de concordancia discordante o de discordancia concordante). (Ricoeur, 2006: 10 y 11).

Desde aquí, una investigación biográfica del estilo Revelación marcas narrativas entiende que el "relato de vida (…) no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones" (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007: 194). Esto es, su devenir se produce sin un "rumbo fijo" pre-establecido (Weiss, 2012a: 23). No recupera ni representa una historia en etapas sucesivas conforme el ordenamiento temporal que prescribe el almanaque, sino que la instituye desde el presente en virtud de una selección de sucesos biográficos producidos en el pasado, y en el contexto de una investigación (Leclerc-Olive, 2009).[45]

Asimismo, las verdades narrativas y las tramas expresan las identidades del individuo que narra, los otros significativos con los que sostiene diálogos internos necesarios para la configuración tanto de las narraciones como de las identidades, sus referencias socio-culturales, y una teoría personal alrededor del fenómeno que se está investigando. En esta línea, las narrativas, como he dicho, no representan algo verdadero, sino más bien, algo *verosímil*.

Esto último quiere decir que lo que se narra "resulta creíble para grupos definidos de personas porque lo que se cuenta se inserta en la trama de sentido de la configuración social a la que pertenecen", sin apelar "a ningún criterio extra o superior que decida sobre su verdad" (Meccia, 2016: 47). Desde aquí, si quien relata, al narrar sus experiencias y cómo éstas se relacionan con diversos procesos sociales, sobre-acentúa las situaciones vividas, quien analiza debe considerar "estas exageraciones como datos" que dan cuenta de "cosas sentidas y muchas veces no dichas, o dichas de un modo no suficientemente expresivo" (Meccia, 2016: 47 y 48). Una misma apreciación cabe para los silencios, olvidos y confusiones.

En síntesis, las narrativas no son simples crónicas o enumeraciones cronológicas de hechos. Son construcciones de carácter indicial que permiten visualizar cómo en un momento específico de su

[45] En este sentido, la participación en una investigación, al tiempo que le da sentido a la construcción del relato puede configurarse en sí misma como un acontecimiento biográfico clave.

biografía, una persona se narra a sí misma y a sus entornos, dando cuenta de las armonías y tensiones, y los acuerdos y conflictos sostenidos consigo y con dichos entornos.

Desde allí, las narrativas ponen en juego *personajes*, *fuerzas* y *factores* que devienen necesarios para que la narración se despliegue y cobre sentido (Meccia, 2015). A fin de ejemplificar estas dimensiones considerando mi investigación, los personajes son cada una de las jóvenes entrevistadas y sus madres. Las fuerzas son, por ejemplo, las normativas con eje en las sexualidades, juventudes y escolaridades sancionadas en las últimas décadas y las tensiones anudadas al desarrollo de las políticas públicas originadas con ese conjunto de normativas. Por último, los factores son, entre otros, los posicionamientos político-pedagógicos de sus escuelas.

Asimismo, las narrativas implican diferentes elementos constitutivos: que algo suceda o un *acontecimiento*; que haya *existentes*, o sujetos protagonistas de dichos acontecimientos, y que se produzcan cambios en relación a la situación inicial o *transformaciones* (Meccia, 2015).

Para dar cuenta del primer elemento en tanto hilván narrativo nodal que comprende a los otros, considero la propuesta de Marie Leclerc-Olive. Desde allí, adopto la denominación específica acontecimientos biográficos claves. Estos son:

> (…) puntos nodales de la experiencia biográfica (…) momento[s] en [los] que las representaciones incorporadas de uno mismo, de la sociedad y del mundo, son alteradas; situaciones en las que el sujeto se interroga, interpreta, intenta encontrar un sentido, producir nuevas representaciones. En general, un acontecimiento biográfico es un acontecimiento intersubjetivo y compartido (...) momentos de bifurcación o de cambios importantes en la manera de vivir y de relatar [la] vida" (Leclerc-Olive, 2009: 19)[46]

Los acontecimientos biográficos claves crean calendarios privados. Es decir, una forma de concebir y ordenar los tiempos internos que los sujetos construyen en íntima relación con las transformaciones producidas por esos mismos acontecimientos, que no necesariamente coincide con los ordenamientos cronológicos que se establecen en el marco de instituciones tales como la

[46] La noción de acontecimiento biográfico adopta diversas denominaciones en la literatura metodológica. Algunos ejemplos son: *puntos de viraje* (Glasser y Strauss, 1967); *puntos de inflexión* (Sautu, 2004); *índices* (Bertaux y Bertaux y Bertaux Wiame, citado por Kormblit, 2004) *epifanías* (Denzin [1970] citado por Kormblit, 2004); *áreas problemáticas* (Ferrarotti, 2007); *momentos críticos*; *momentos bisagras* (Mallimaci y Giménez Béliveau, 2007); o *giros de la existencia* (Leclerc-Olive, 2009). En este sentido, otras dos formas de definirlos son: "(…) momentos de crisis (…) reveladores (…) de constricciones que pesan sobre el individuo —un conjunto de condicionamientos más o menos determinantes—, y al mismo tiempo (…) un complejo de estrategias de liberación, que el individuo pone en juego aprovechando las buenas ocasiones, los atisbos intersticiales" (Ferrarotti, 2007: 28); y "(…) hechos que han marcado la experiencia de vida, con respecto a los cuales se plantean en el análisis interrogantes relativos a su significación sociológica (…) momento[s] vital[es] identificado[s] por el sujeto y/o por el investigador como una encrucijada a partir de la cual el itinerario biográfico de la persona tom[a] un rumbo distinto o inici[a] una nueva etapa (Bertaux y Bertaux y Bertaux Wiame [1980], citado por Kormblit, 2004: 22).

escuela. Dichas re-significaciones, fundamentalmente para las personas que atraviesan situaciones de fragilidad (entre las que están las jóvenes que han participado de mi investigación), permiten acercarse de algún modo a un futuro que, debido a las desigualdades e injusticias vividas, se presenta como aleatorio e incierto (Leclerc-Olive, 2009).

Recortando la mirada en los ocho relatos construidos durante mi investigación, los acontecimientos que por antonomasia narran las jóvenes entrevistadas se relacionan con sus gestaciones, sus partos, sus experiencias de crianza, sus escolaridades, los vínculos sostenidos con sus propias madres y sus relaciones de pareja. En tanto piezas claves para el sentido de sus narraciones y para la problematización de mi objeto de estudio, estos hechos parte aguas son profusamente analizados a lo largo de mi tesis. Y, en vínculo con la hipótesis planteada en el Capítulo 1, si bien presentan particularidades, están estrecha, inextricable y dinámicamente relacionados entre sí.

Desde allí, como argumento en esta tesis, considerar los acontecimientos que hacen a la experiencia de maternidad o la escolaridad, por ejemplo, implica tener presente el vínculo con la propia madre y/o con los padres de sus hijxs. Unas dimensiones dan cuenta de las otras en un nexo inescindible que, adoptando muchas veces una forma de enredo confuso, es clave para la comprensión analítica. Asimismo, los existentes son las mismas jóvenes, sus madres, varios docentes y los padres de sus hijxs. En cuanto a las transformaciones, uno de los ejemplos más claros se relaciona con sus posibilidades biográficas, institucionales y epocales de desplegar la experiencia escolar de manera sostenida hasta graduarse.

Al articular los acontecimientos biográficos claves, sus protagonistas y las transformaciones que habilitan, el relato permite distinguir analíticamente entre, por un lado, la *vida vivida* presentada como una secuencia de hechos; por otro, *la vida experienciada*, relacionada con los sentidos que es posible construir en torno a la experiencia vivida considerando los elementos culturales disponibles para ello; y, por último, *la vida narrada* o su "comunicación pública" (Meccia, 2019b). Finalmente, las narrativas, además de narradores que las narran, requieren de un "destinatario (real o imaginado) que de alguna forma [les dé] *quorum*, ya que de lo contrario los valores que vehiculiza la narración no tendrían resonancia en ningún lugar" (Meccia, 2016: 43). En otras palabras, narrar implica "un proceso que sólo llega a su plenitud en el lector o espectador, es decir, en el receptor vivo de la historia narrada" (Ricoeur, 2006: 10). Dicho lugar de destinatario o receptor en el contexto de una investigación, es ocupado por quien investiga.

2.2. Pasos

Desarrollé el trabajo de campo de mi tesis entre septiembre de 2015 y diciembre de 2018. El grueso del corpus de datos construidos durante ese proceso se compone de las entrevistas en profundidad realizadas con siete jóvenes madres y una gestante vulnerabilizadas. Ellas son: María, Myriam, Ángeles, Jimena, Isabel, Shecia, Princesita y Fathu.[47] En base a dichas entrevistas y otros elementos detallados en este apartado, construimos de manera colectiva, los ocho relatos biográficos que comparto en el Anexo 1.[48]

Las jóvenes que participaron de mi investigación tienen entre 18 y 24 años, y todas, menos Fathu que está embarazada, tienen hijxs que van desde los 5 meses hasta los 7. Myriam, Ángeles y Shecia son madres de dos niñxs.

Al momento de las entrevistas, María y Jimena, se habían graduado recientemente (dos años aproximadamente); Ángeles había concluido la cursada, pero debía dos materias para obtener el título; y las restantes estaban cursando sus estudios: Shecia, Princesita y Fathu promediaban su escolaridad y Myriam e Isabel estaban prontas a finalizarla.

María, Myriam, Ángeles, Princesita y Fathu han concurrido o concurren a instituciones escolares situadas en CABA, y Jimena, Isabel y Shecia, a instituciones del Gran Buenos Aires (en adelante GBA): la primera en un municipio situado al norte del conurbano bonaerense; la segunda y la tercera, en una localidad del sur.

Myriam, Ángeles y Fathu viven en CABA; María, Isabel, Shecia y Princesita, en tres municipios diferentes al sur del conurbano (primer y segundo cordón).[49] Jimena, como se desprende de lo dicho en el párrafo anterior, al norte (primer cordón).

---

[47] Estos nombres son seudónimos. Cuando realicé mi trabajo de campo, de manera simultánea, fui parte del equipo UBACyT 2016 Mod II 20020150200080BA que, a la sazón, estaba desarrollando su propia indagación en terreno. Articulando estas dos experiencias de investigación, conozco y entrevisto a Isabel, a Fathu y a las docentes de sus escuelas que luego presento aquí.

[48] El número total de jóvenes entrevistadas guarda relación con el criterio de saturación teórica y el muestreo teórico, propios de la teoría fundamentada (Soneira, 2007; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014; Di Leo, 2019). Alcancé dicha saturación cuando entendí, en un trabajo de ida y vuelta constante entre datos y teoría, que la realización de más entrevistas y la construcción de nuevos relatos, no redundaría en la emergencia de categorías novedosas relacionadas con mi objeto de estudio.

[49] Isabel y Shecia son vecinas y van a la misma escuela que, a la sazón, está situada en el mismo barrio donde viven ambas jóvenes. Haciendo operativa la técnica conocida como *bola de nieve* (básicamente, se alcanza un contacto para coordinar una entrevista, mediante otros contactos), llego a Shecia a través de Isabel, a quien conozco, a su vez, por medio de una compañera del equipo UBACyT ya mencionado. Es esta colega quien, a su vez, habilitó el espacio para la indagación en terreno de ese proyecto. Me reservo su nombre por razones de confidencialidad y anonimato ya que también es parte del colectivo docente de esa institución (no integra el grupo de profesoras entrevistadas).

Por último, al momento del trabajo de campo, María e Isabel están pareja con varones jóvenes que no son los padres de sus hijxs. En ambas biografías la relación implica momentos de convivencia (comparten la vivienda, pero no todos los días de la semana). Asimismo, Shecia vive con el padre de su segunda hija,[50] y Fathu, con el padre del hijx que está gestando. Myriam, Ángeles, Jimena y Princesita no están en pareja, durante el proceso de realización de las entrevistas.

Sistematizo estos primeros datos en el Cuadro 1 que comparto a continuación.

Cuadro 1. Jóvenes madres entrevistadas. Primeros datos

Nombre	Edad	Madre de	Escolaridad	Barrio	Escuela situada en	En pareja
María	24	Un varón de 7	Recién graduada	GBA sur	CABA	Si
Myriam	21	Un varón de 4 y una nena de 2	Pronta a graduarse	CABA	CABA	No
Ángeles	24	Un varón de 6 y una nena de 2	Completó cursada	CABA	CABA	No
Jimena	19	Una nena de 18 meses	Recién graduada	GBA norte	GBA norte	No
Isabel	24	Una nena de 7 años	Pronta a graduarse	GBA sur	GBA sur	Si
Shecia	20	Una nena de 3 años y una beba de 5 meses	Promedia cursada	GBA sur	GBA sur	Si
Princesita	19	1 nena de 15 meses.	Promedia cursada	GBA sur	CABA	No
Fathu	18	Gestante	Promedia cursada	CABA	CABA	Si

Fuente: entrevistas en profundidad y notas de campo.

Los criterios que tuve en cuenta para invitar a estas jóvenes a participar de mi investigación, además de ser madres y/o estar gestando, son:

- Vivir en condiciones que expresen NBI: viviendas ubicadas en villas, en terrenos tomados, asentamientos, conventillos, casas de inquilinatos o similares; situaciones de hacinamiento; dificultades en la provisión de servicios básicos tales como agua o luz eléctrica; y/o problemas edilicios (construcciones precarias, filtraciones de humedad y/o paredes sin mampostería).[51]

[50] Como abordo luego, Shecia y su pareja comparten una vivienda construida en una parte del terreno de la casa de su suegra. En el transcurso del trabajo de campo, deciden mudarse. Para ello, construyen otra casa, pero esta vez, en parte del terreno de la madre de Shecia.

[51] Hay cinco NBI. Vivienda inconveniente (NBI 1): es el tipo de vivienda que habitan los hogares que moran en habitaciones de inquilinato, hotel o pensión, viviendas no destinadas a fines habitacionales, viviendas precarias y otro

- Haber tenidos experiencias escolares en el nivel secundario. Como se trata de problematizar heterogeneidades, procuré trabajar con jóvenes egresadas y estudiantes; y con recorridos en escuelas tradicionales y de formatos novedosos.[52]
- Tener entre 18 y 25 años. Considerando que la edad cobra relevancia en el marco de mi tesis cuando se la pone en diálogo con otros aspectos, contemplo los trabajos de Di Leo y Camarotti (2013); Di Leo y Camarotti, (2015); Di Leo y Arias (2019); y Di Leo, Arias y Paulín (2021).
- Vivir y/o transitar instituciones del AMBA. Esta decisión se vincula a mi pertenencia a la UBA, ya que es en ese ámbito geográfico donde desarrollo mi labor académica.

Con todas las jóvenes me reuní en varias ocasiones de manera individual y por el término aproximado de una hora y media. Con Myriam en cinco oportunidades, y cuatro con las otras participantes de mi investigación. Estos encuentros fueron en sus hogares (tal fue el caso de María, Myriam, Jimena, Isabel y Shecia), en sus escuelas (Myriam, Isabel, Princesita y Fathu), y/o en bares o locales de comidas rápidas (María y Ángeles). En los casos de María, Jimena, Isabel y Shecia, el desarrollo de las entrevistas implicó, además, recorrer el barrio en donde viven.

En cada uno de estos encuentros, se realizaron entrevistas en profundidad que luego desgrabé yo misma, y escribí notas de campo para cada ocasión (Navarro, 2007).[53]

Estas treinta y tres entrevistas y sus respectivos registros de observaciones en campo más el registro de los sentidos que las jóvenes otorgan a diversos objetos personales (fotos, boletines escolares,

tipo de vivienda. Se excluye a las viviendas tipo casa, departamento o rancho. - Carencias sanitarias (NBI 2): incluye a los hogares que no poseen retrete- Condiciones de Hacinamiento (NBI 3): es la relación entre la cantidad total de miembros del hogar y la cantidad de habitaciones de uso exclusivo del hogar. Técnicamente se considera que existe hacinamiento crítico cuando en el hogar hay más de tres personas por cuarto. - Inasistencia escolar (NBI 4): hogares que tienen al menos un niño en edad escolar (6 a 12 años) que no asiste a la escuela.- Capacidad de subsistencia (NBI 5): incluye a los hogares que tienen cuatro o más personas por miembro ocupado y que tienen un jefe que no ha completado el tercer grado de escolaridad primaria (Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación, 2014).

[52] De manera sucinta y esquemática, el formato tradicional responde a una dinámica propia a la configuración del nivel secundario en la última tercera parte del siglo XIX. Se caracteriza por ser selectivo (*primus inter pares*), esto es: una escuela secundaria destinada a los varones blancos criollos, de los sectores sociales encumbrados y urbanos. Su propósito es que los hijos jóvenes de estos sectores se preparen para ingresar a la universidad (fin propedéutico) y/o ocupar cargos de decisión en las altas esferas político-económicas. Los formatos novedosos se crean hacia fines del siglo XX, principios del siglo XXI. Su emergencia se vincula a las transformaciones societales de las últimas décadas, y como un fenómeno distintivo de estos cambios, la masificación del acceso a la escuela secundaria (Tiramonti et. al. 2007; Gluz, 2013; Krichesky s/f; Krichesky, Greco y Saguier, 2015). A lo largo de esta tesis abordo en varias ocasiones estos formatos institucionales, sus encuadres políticos y sociales de creación, las normativas en las que se apoyan y sus propuestas pedagógicas.

[53] He decidido desgrabar yo misma las entrevistas porque entiendo que en este ejercicio de transcripción comienza a jugarse el trabajo analítico. Desde aquí, al desgrabar, fui dialogando con las notas de campo y visualizando las primeras categorías emergentes conforme la teoría fundamentada (Soneira, 2007).

informes médicos, etc.), permitieron el desarrollo del proceso colectivo de escritura de sus relatos de vida (Pujadas Muñóz 1992; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014). Las entrevistas realizadas con las jóvenes han sido pensadas y diseñadas como guías de trabajo (ver Anexo 2), con un listado de temas a desplegar antes que como un conjunto de preguntas al cual ceñirse linealmente. En términos generales, organicé la labor en base a diferentes ejes:

- Presentación de la propuesta, lectura y entrega del Consentimiento Informado, datos generales de las condiciones materiales de vida, características generales de sus familias, primera aproximación a los acontecimientos biográficos claves (primer encuentro).
- Experiencias escolares haciendo hincapié en los recorridos por la secundaria (segunda entrevista).
- Experiencia de maternidad y desarrollo de actividad previa a la escritura del primer borrador del relato biográfico (tercer encuentro).
- Vínculo con la propia madre o mujer significada como tal, lectura del primer borrador del relato biográfico y corrección del mismo (cuarta entrevista).

Si bien las conversaciones con las jóvenes, en línea con lo que proponen las metodologías cualitativas en términos generales, fluctuaron de un eje al otro, la propuesta inicial del diseño fue habilitar en el segundo encuentro, la emergencia de sentidos y descripciones de vínculos y situaciones vividas que me permitieran enfatizar los siguientes objetivos específicos de mi investigación:

- Analizar las experiencias escolares de jóvenes alumnas madres, en el nivel secundario, de diferentes barrios vulnerabilizados del AMBA, identificando cómo las mismas se relacionan con en sus biografías y procesos de individuación.
- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes.
- Describir las dinámicas pedagógicas e institucionales de las escuelas secundarias transitadas por jóvenes madres vulnerabilizadas.

En el tercer encuentro, procuré habilitar la emergencia de sentidos, y descripciones copiosas de prácticas y situaciones que me permitiesen problematizar con mayor énfasis el siguiente objetivo específico:

- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes.

Por último, en el cuarto encuentro, me propuse habilitar la emergencia de sentidos, y descripciones abundantes de prácticas y situaciones vividas que me permitieran hacer hincapié en el siguiente objetivo específico:

- Analizar los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija por parte de jóvenes madres vulnerabilizadas, y sus vinculaciones con sus experiencias escolares y de maternidad.

Como he dicho, estás dinámicas y énfasis se encuadran y están atravesadas por el proceso de construcción colectiva del relato de vida. En otras palabras, son inescindibles de la identificación, descripción densa y problematización de sus acontecimientos biográficos claves, a saber: la maternidad, la escolaridad, y el vínculo con la propia madre, y las articulaciones que estos hechos bisagras tienen con otros, como, por ejemplo, la relación de pareja con el padre de lxs hijxs o el vínculo docente-estudiante con sus profesores. Insisto: unos se conectan con los otros en un nexo inextricable, que requiere ser concebido como tal para un análisis cabal de mi objeto de estudio.

No obstante este plan, pero teniéndolo como punto de referencia, acomodé el diseño de las guías para cada encuentro en particular, de acuerdo a las necesidades de profundizar algún tópico emergente en el propio proceso de indagación que me resultase potente en relación a los objetivos, independientemente del número de entrevista.

De este modo, por ejemplo, si al desgrabar la entrevista número 2 visualizaba aspectos que requerían mayores detalles en torno al a escolaridad en el nivel secundario, los retomaba en la entrevista 3, aunque la misma hubiese sido pensada para enfatizar la experiencia de maternidad. Esto fue posible también porque a lo largo de los encuentros agudicé la escucha y tomé notas de las insistencias que consideré significativas y comentarios que me generaron dudas (Ollier, 1998). De esta forma, los instrumentos de construcción de datos que acompañaron particularmente cada uno de los encuentros fueron repensados antes de producirse, en función de esas notas y de mis primeras apreciaciones tras el proceso de desgrabación.

Como menciono anteriormente, al comenzar el proceso les leí a las jóvenes, y entregué firmado el Consentimiento Informado, con una copia que debieron firmar ellas a su vez. Dado que son

mayores de edad, no fue necesario tramitar un permiso especial de parte de sus padres, madres u otra persona adulta responsable para que participaran de esta investigación.

Durante este primer encuentro realicé dos preguntas que, siguiendo la literatura de referencia, considero disparadoras del proceso de indagación: "Si tuvieras que decirme quien sos, ¿qué me dirías?"; y "Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿cuáles serían?" (Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014). Estos interrogantes tuvieron como propósito identificar los acontecimientos biográficos claves que vertebraron los relatos. Los mismos, como ya indiqué, con sus particularidades, toman forma alrededor de la experiencia de maternidad, la escolaridad y el vínculo con la propia madre. Para la identificación y construcción de estos hechos bisagras, además, tuve en cuenta los sentidos otorgados a sus objetos personales y las notas que tomé al conocer sus hogares, escuelas y barrios, mencionadas más arriba.

Los relatos biográficos construidos durante este proceso fueron consensuados con las jóvenes. Para ello, en primer término, les entregué una copia de la entrevista desgrabada con la intención de que la revisasen y corrigiesen.[54]

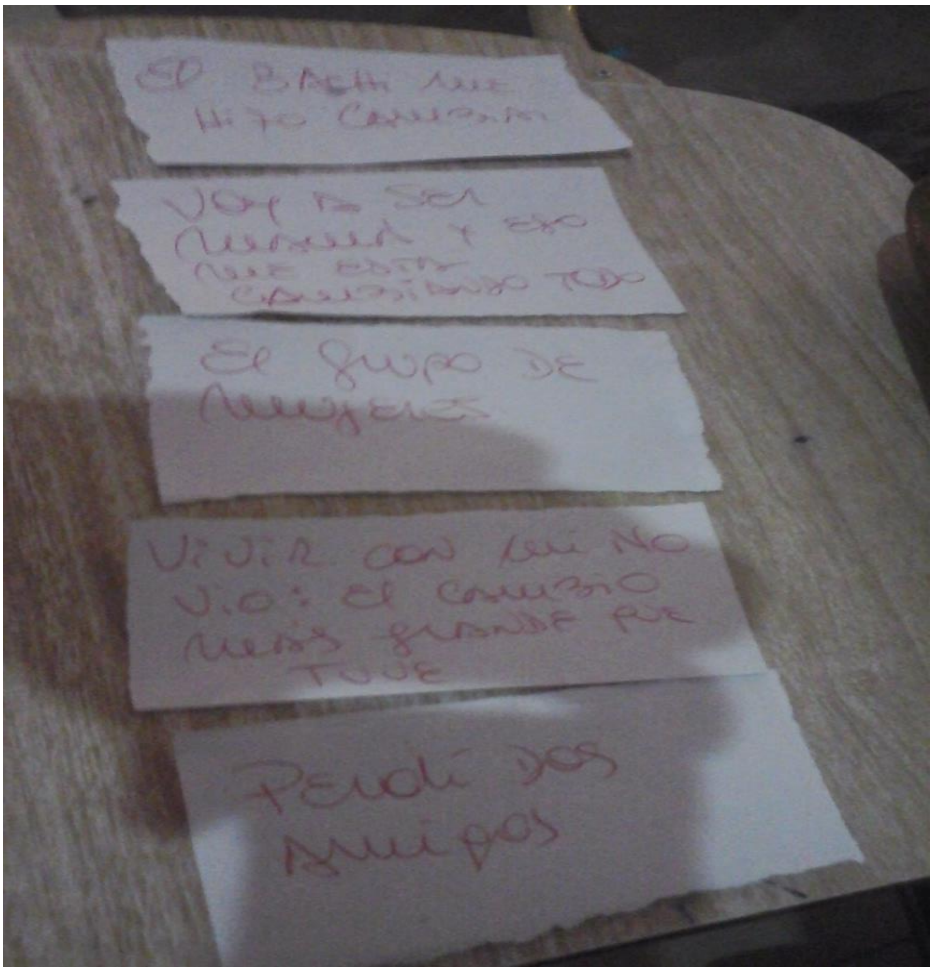
Durante el anteúltimo encuentro les propuse a las jóvenes realizar una actividad con el fin de darle cierto formato al relato. Para esa ocasión, llevé unos trozos de papel de unos 10 por 15 cm., en el que figuraban cada uno de los acontecimientos biográficos mencionados por ellas durante la primera entrevista, y les pedí que los ordenaran como les pareciese mejor (por ejemplo, de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba, de izquierda derecha, de derecha a izquierda, en forma circular

[54] Para una copia desgrabada de cada encuentro, escribir a vazquezmariasoledad1974@gmail.com Es importante subrayar que este ejercicio de intercambio de entrevistas desgrabadas fue clave para aclarar dudas suscitadas a lo largo del trabajo de campo. Como ejemplo, comparto el siguiente fragmento de una nota de campo de uno de los encuentros sostenidos con Isabel, el 29 de julio de 2016. Para la ocasión, la joven aún no había elegido su seudónimo. Por ello, hacía mis registros con la inicial de su nombre real, esto es C. "C. me dijo que estuvo leyendo las entrevistas realizadas en los encuentros anteriores. Me consultó con preocupación sobre la posibilidad de que el padre de su hija las leyera. Claramente, estaba inquieta ante esa posibilidad. Le dije que como pasar, todo puede pasar. Y que, por eso, considerando la confidencialidad y el anonimato, firmamos en el primer encuentro un Consentimiento Informado y pensamos en los sobrenombres. Como hasta el momento, no había elegido ninguno, le expliqué mi costumbre de poner yo seudónimos, en caso de que las entrevistadas no se les ocurriese uno, y que, para ello, consideraba las primeras letras de los nombres. Le dije que, para esta ocasión había pensado en Carolina. Me preguntó por L., su pareja. Le contesté que a él le había puesto Luis en mis registros. C. se rió de mi decisión y quiso cambiar. Quedamos en que ella iba a ser Isabel, y L., Tomás". Este fragmento de nota de campo pone de manifiesto un temor relacionado con la posibilidad de que alguien cercanx (en este caso, el padre de su hija), pueda leer la producción y, desde allí, da cuenta del proceso de elección de un nombre para aparecer en la tesis. Si bien se ha leído y firmado el Consentimiento Informado al comenzar el proceso, fue necesario leer las transcripciones de las entrevistas para comprender la importancia de pensar un seudónimo y, con ello, proteger la identidad. Se trata de un ejercicio que tiene lugar al finalizar el proceso de escritura del relato, en donde mis decisiones alrededor del particular son cambiadas, a partir del deseo explícito de Isabel para que así se haga.

o lineal). Luego, señalamos juntas con un número cada uno de estos hechos a fin de tener mayores pistas que pudiesen ayudarme a la hora de redactar el relato biográfico en su versión final.

En las fotos que comparto a continuación se pueden visualizar algunos ejemplos de cómo se desarrolla esta actividad en particular.[55]

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con Fathu

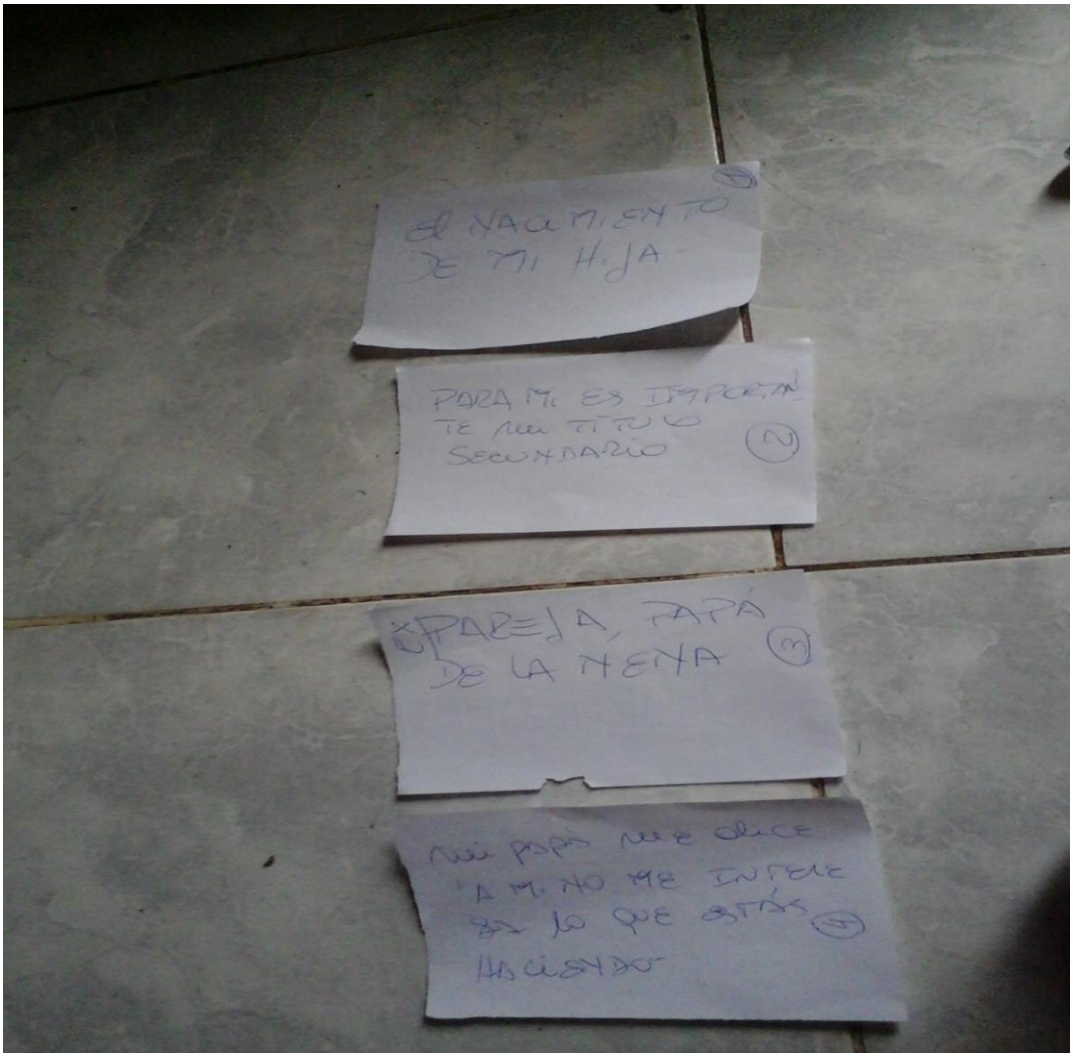


Nótese que aquí aún no se indicaron los números que ordenan los acontecimientos biográficos.

A continuación, comparto las imágenes correspondientes al proceso realizado con Jimena.

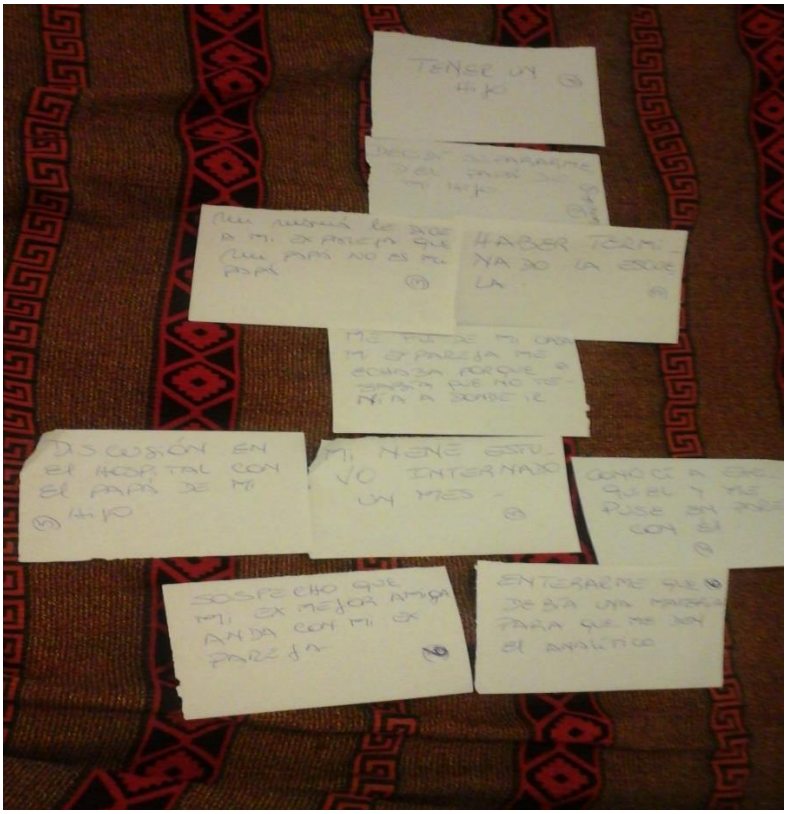
[55] Si bien son imágenes caseras del proceso, tomadas con un celular sin mayores sofisticaciones tecnológicas, entiendo que estas fotos ilustran bien de qué se trató el mismo. La letra a mano alzada que aparece en los papeles es mía. Encuentro importante hacer esta aclaración, porque si se tratara de alguna de las jóvenes, no habría podido compartirlas ya que considero que la letra escrita a mano es parte de nuestra identidad. Desde ahí, hacerlas públicas habría sido desconocer el criterio de confidencialidad y anonimato.

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con Jimena



Como se desprende de esta imagen, Jimena le dio un orden consecutivo a su relato. Es decir, un acontecimiento biográfico clave le sigue a otro. En este sentido, encuentro una distinción con el proceso construido con María quien, como se aprecia a continuación, junto a la indicación de números que dan cuenta de cierto ordenamiento lineal, señaló la simultaneidad de algunos de estos hechos bisagra (en sus palabras "todo junto").

Imagen fotográfica correspondiente al relato construido con Maria



En esta imagen se puede apreciar la convergencia de los acontecimientos biográficos claves que hilvanan la vida de María y el relato que hace de la misma, toda vez que en dos ocasiones, no los acomoda uno después del otro (como insiste en los procesos construidos con las otras jóvenes), sino que los ubica a la misma altura. Si bien dicha amalgama emerge en todas las narraciones (ver relatos en el Anexo 1), es aquí donde se visualiza con mayor nitidez. De este modo, en su propuesta de orden, los hechos se concatenan entre sí, y es en este nexo inextricable y dinámico donde se puede ver la complejidad que los vertebra.

Por último, antes del último encuentro, y teniendo como insumo esas entrevistas y el ordenamiento de los acontecimientos dispuestos por las jóvenes, redacté un primer borrador del relato biográfico en primera persona, que también fue corregido por ellas, durante la última entrevista, tras una lectura conjunta (Pujadas Múñoz, 1992; Mallimaci y Giménez Béliveau 2007; Leclerc-Olive, 2009; Di Leo y Camarotti, 2013; S. Vázquez, 2014).

2.2.1. Entrevistas a madres y docentes

A las conversaciones que sostuve con las jóvenes en pos de construir el corpus de datos que me permitiese problematizar mis objetivos de investigación, hay que añadir las entrevistas en profundidad realizadas con cuatro mujeres adultas consideradas por cuatro de ellas como madres: Meli, Karen, Cecilia, y Alejandra. La primera es tía biológica y madre adoptiva de Isabel; la segunda es la pareja del padre de Myriam;[56] y la tercera y cuarta son las madres biológicas de Jimena y Shecia respectivamente.[57]

El grupo de madres de las jóvenes se completa con Irina (María); Milagros (madre biológica, Myriam); Mirta (Ángeles), Diana (madre biológica, Isabel); Marta (Princesita); y Emilia (Fathu).

De acuerdo a las entrevistas realizadas con estas cuatro mujeres adultas y con las jóvenes, sus madres tienes entre 36 y 50 años, y presentan diferentes recorridos escolares. Seis de ellas no han completado sus estudios secundarios: Cecilia, Meli, Mirta, Marta, Alejandra y Emilia (la primera estudia de manera intermitente a través del Plan FinES[58] y la última no ha finalizado la primaria). Irina, Milagros y Diana concluyeron sus estudios secundarios, y Karen comenzó una carrera terciaria (profesorado de matemática) que no ha completado.

Karen, Cecilia, Mirta y Marta viven con sus hijas, bajo el mismo techo. Diana le ha cedido a Isabel parte del terreno de su casa, para que construya la propia. Como dije anteriormente, una situación similar se presenta en el caso de Alejandra con respecto a Shecia, pero es durante el trabajo de campo, cuando la edificación se está produciendo. Al comenzar el proceso de entrevistas, la joven vive con su pareja en la casa de su suegra. Por último, Irina (madre de María), Milagros (madre

[56] Myriam e Isabel, de acuerdo a sus decires a lo largo del trabajo de campo, reconocen a sus madres no biológicas en un pie de igualdad con las biológicas. Como se aborda a lo largo de esta tesis y se desprende de sus relatos biográficos (ver Anexo 1) el vínculo de Myriam con su madre biológica es más conflictivo que el que narra Isabel con respecto a la suya. Sin embargo, insisto en el reconocimiento de esta condición de tener "dos mamás" que ambas jóvenes relatan ya que no sólo resulta clave para la interpretación de las singularidades de sus experiencias biográficas y sociales en sí, sino también porque abona a las conceptualizaciones en torno a la maternidad que cimientan mis reflexiones, desarrolladas en esta primera parte de la tesis, sobre todo en los capítulos 1 y 3. Quiero decir: al no compartir la idea de que existe una esencia en torno a la maternidad y/o la existencia de una maternidad adecuada por sobre otra que no lo es, puedo visualizar y comprender que una persona reconozca tener dos madres e incluso, como es el caso particular de Isabel, amarlas como tales con la misma intensidad.

[57] Tuve la oportunidad de conocer a varias mujeres de las familias de las jóvenes, a las que no entrevisté de manera formal, pero si conversé *off the record:* madre, en el caso de María, en una ocasión en la que la fui con la joven a su casa; suegra, en el caso de Isabel, a quien nos encontramos caminando por la calle; y suegra, en el caso de Shecia, a quien conocí en su casa, durante una de las entrevistas. En estos encuentros que derivaron en conversaciones informales también conocí a la madre biológica de Isabel.

[58] Una propuesta centrada en la terminalidad de la escuela secundaria.

biológica de Myriam), Meli (madre adoptiva de Isabel), y Emilia (madre de Fathu) no viven con sus hijas.

Irina, Milagros y Diana han tenido hijos/as de tres parejas diferentes; Karen, Cecilia, Marta, Alejandra y Emilia, de dos;[59] y Meli y Mirta, de una. Al momento del trabajo de campo, Diana y Cecilia están separadas, y Meli está en proceso de separación de una pareja que no es el padre de Isabel. En las biografías de Myriam y Ángeles, las parejas de sus madres son sus padres. En los otros casos (María, Shecia, Princesita y Fathu), las parejas no son los padres de las jóvenes.

Sintetizo estos datos de las madres de las jóvenes participantes de mi investigación en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Madres de las jóvenes entrevistadas. Primeros datos

Nombre	**Edad**	**Madre de**	**Escolaridad**	**En pareja**
Irina	49	María	Secundario completo	Si. No es el padre de la joven
Karen (R)[60]	45	Myriam	Terciario incompleto	Si. Es el padre de la joven
Milagros (B)[61]	42	Myriam	Secundaria completa	Si. No es el padre de la joven.
Mirta	41	Ángeles	Secundaria incompleta	Si. Es el padre de la joven.
Cecilia	57	Jimena	Secundaria incompleta (cursando Plan FinES)	No
Meli (R)	50	Isabel	Primaria completa	En proceso de separación. No es el padre de la joven.
Diana (B)	46	Isabel	Secundario completo (modalidad JyA,[62] nocturno)	No
Alejandra	39	Shecia	Primaria completa.	Si. No es el padre de la joven.
Marta	36	Princesita	Primaria completa	Si
Emilia	36	Fathu	Primaria incompleta	Si

Fuente: entrevistas en profundidad realizadas con las mujeres adultas reconocidas como madres, a las jóvenes y notas de campo.

Desarrollé una entrevista en profundidad con cada una de las cuatro mujeres adultas reconocidas como madres siguiendo varios de los aspectos descriptos anteriormente, en relación a los encuentros con las jóvenes: duración similar; entrega y lectura del consentimiento informado; formulación de interrogantes-guía; desgrabaciones por mí misma; y entregas de transcripciones.[63]

[59] Comprendo a Karen en este grupo considerando a su hija biológica y a Myriam.
[60] Reconocida como tal. No es madre biológica.
[61] Biológica
[62] Jóvenes y Adultos, una de las modalidades del sistema educativo nacional, según Ley de Educación Nacional (nro. 26.206)
[63] Esta entrega se hizo mediante las jóvenes. En ningún caso se señaló algo a revisar.

Sin embargo, como en esta ocasión el propósito no fue construir un relato biográfico, solo se realizó un encuentro con cada una ellas. Con Mili, fue en un bar. Con Karen, Cecilia y Alejandra, las entrevistas tuvieron lugar en sus respectivas casas. El diseño de las mismas también se elaboró considerando diferentes ejes: sus experiencias escolares (sobre todo en el nivel secundario), sus maternidades, y el vínculo sostenido con sus propias hijas (ver Anexo 2). Asimismo, conversé acerca de los sentidos que estas mujeres otorgan a las maternidades y escolaridades de las jóvenes. De este modo, si bien procuré considerar el conjunto de objetivos planteados más arriba, en estos encuentros tuve especial interés en construir datos que coadyuvaran a enfatizar el despliegue del siguiente objetivo específico:

- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes. [64]

Al mismo tiempo, con estas entrevistas procuré contar con datos que, triangulando con los relatos de las jóvenes, me permitiesen desplegar los siguientes objetivos específicos de mi investigación:[65]

- Analizar las experiencias escolares de jóvenes alumnas madres, en el nivel secundario, de diferentes barrios vulnerabilizados del AMBA, identificando como las mismas se relacionan con sus biografías y procesos de individuación.
- Analizar los sentidos construidos alrededor de la relación madre-hija por parte de jóvenes madres vulnerabilizadas, y sus vinculaciones con sus experiencias escolares y de maternidad.

Por último, conversé con un conjunto de docentes de 5 instituciones educativas. Nuevamente, en estas ocasiones seguí las dinámicas sostenidas en los encuentros con las jóvenes y las cuatro madres entrevistadas alrededor de la duración; el consentimiento informado; la formulación de interrogantes-guía (ver Anexo 2); las desgrabaciones y las entregas de transcripciones.

[64] Una de las hipótesis de esta tesis es que el vínculo madre-hija opera como un soporte para confrontar y transitar la prueba escolar. A lo largo de mi trabajo problematizo en varias ocasiones este argumento.

[65] Como desarrollo luego, este trabajo de triangulación me permitió comprender las complejidades que atraviesan ciertas situaciones vividas por las jóvenes relacionadas con sus acontecimientos biográficos. Tal es el caso, por ejemplo, de las vicisitudes que vertebran la organización del viaje de egresadxs de Myriam. Como abordo en el Capítulo 5, se trata de un hecho que condensa las dimensiones de mi objeto de estudio: la maternidad, la escolaridad y el vínculo con la propia madre (clave para poder disfrutar de dicho viaje, asegurando el cuidado de lxs hijxs), que me llega a partir de las narraciones tanto de la joven como de Karen.

Una de estas escuelas es de donde egresó Jimena. Allí entrevisté a Ana, su directora, y a Fernanda, la psicóloga escolar. Asimismo, entrevisté a Mecha (preceptora de la escuela de Princesita)[66] y a Valeria (profesora de materias del área contable en la escuela en donde estudia Myriam).[67]

Como dije anteriormente, hice los contactos con estas docentes a través de personas e instituciones que conocí en otros contextos de investigación y laborales, mediante la técnica "bola de nieve".[68]

Al conjunto de estas cuatro entrevistas, le añado las conversaciones con Carla, Noelia, y Paola, por un lado, y con Adriana y Marina, por otro. Como ya comenté, se trata de entrevistas en profundidad realizadas con docentes de las dos instituciones en donde se escolarizan Isabel, Shecia y Fathu, en el marco del proyecto UBACyT, una indagación simultánea a mi trabajo de campo.

Las dos primeras docentes enseñan Lengua y Literatura; las tres últimas son profesoras en el área de ciencias sociales. En la institución en donde estudian Isabel y Shecia, las entrevistas a Carla, Noelia y Paola fueron realizadas de manera individual. En la escuela de Fathu, el encuentro con Adriana y Marina fue colectivo.[69]

En el cuadro número 3 sintetizo estos datos.

[66] En esta institución tuve, además, encuentros informales con su director y con su asesora pedagógica. Lo conversado allí fue registrado en diferentes notas de campo.

[67] Mecha, al momento del trabajo de campo, es Referente Institucional del Programa de Retención Escolar para lxs estudiantes en situación de maternidad y paternidad mencionado en el Capítulo 1. Por su parte, Valeria, lo fue durante varios años. Lxs referentes del Programa, en líneas generales, son docentes que median entre la gestión del mismo a nivel ministerial y la escuela. Luego profundizo en las características de este rol.

[68] El criterio de confidencialidad y anonimato no me permite agradecer abiertamente los múltiples y variados contactos que puse en juego para desarrollar mi trabajo de campo. Sin embargo, y considerando que esta tesis puede ser leída por personas que recién se inician en el oficio de investigar, creo que es importante agregar a modo de sugerencia, que consulté sobre la posibilidad de entrevistar a muchísimas personas de mis círculos íntimos, académicos y de trabajo. Desde allí, por ejemplo, llego a la escuela de Myriam a través de una docente que conocí en un proyecto de formación para futurxs directorxs, en la Provincia de Córdoba, quien, a su vez, conoce a su vicedirector. A la escuela de Princesita, llego por una amiga y colega, quien me conectó, a su vez, con el director del establecimiento. A la de Isabel, Shecia y Fathu, como dije, por una compañera del proyecto UBACyT. A María y Ángeles (escolarizadas en la misma institución) las conocí cuando realicé mi tesis de maestría. Por último, conozco a Jimena mediante la psicóloga escolar, a quien conozco, a su vez, por medio de mi maestra de 6to grado en la primaria quien, a la sazón, es la directora del establecimiento donde la joven acaba de graduarse. Con esto quiero decir que, para organizar un trabajo de campo, la experiencia me demuestra que, al menos en lo que hace a temáticas relacionadas con la escuela secundaria, hay que consultar sin cortapisas a toda persona habida y por haber que intuyamos pueda colaborar en la configuración del grupo de personas a entrevistar.

[69] A estas voces docentes le agrego algunos datos de la escuela de María y Ángeles recabados informalmente a través de uno de sus docentes quien, a la sazón, trabajaba conmigo en otra institución educativa. Estos datos, básicamente relacionados con el funcionamiento particular de la escuela fueron volcados en una nota, para su debido registro.

Cuadro 3. Docentes de las escuelas de las jóvenes entrevistadas. Primeros datos

Nombre	Docente de la escuela de	Cargo
Valeria	Myriam	Docente de materias del área contable. Exreferente del Programa
Ana	Jimena	Directora
Fernanda	Jimena	Psicóloga
Mecha	Princesita	Preceptora. Profesora de Educación Física. Referente del Programa
Carla	Isabel y Shecia	Docente de Lengua y Literatura
Noelia	Isabel y Shecia	Docente de Lengua y Literatura
Paola	Isabel y Shecia	Docente del área Ciencias Sociales
Adriana	Fathu	Docente del área Ciencias Sociales
Marina	Fathu	Docente del área Ciencias Sociales

Fuente: entrevistas en profundidad a docentes y notas de campo.

La guía de preguntas de las entrevistas en profundidad realizadas con docentes giró en torno a dos grandes ejes (ver Anexo 2). Por un lado, la descripción de la institución (su organización y dinámicas; historia; propuesta pedagógica; vínculo con la comunidad en la que está inserta; vínculos entre docentes y estudiantes, estudiantes entre sí y docentes entre sí, etc.). Por otro, los aspectos relacionados con las escolaridades de las alumnas-madres (básicamente, implementación de políticas y estrategias que apuntan a sostenerlas como estudiantes, como, por ejemplo, en las instituciones de CABA, el mentado Programa de Retención Escolar).

Por último, junto al análisis de varias normativas y documentos referidos a estas instituciones escolares, con las entrevistas a sus docentes procuré enfatizar la problematización de los siguientes objetivos específicos de mi investigación:

- Caracterizar los soportes, las pruebas y las lógicas de acción vinculadas a las experiencias educativas, juveniles y de maternidad que vertebran las biografías de estas jóvenes.
- Describir las dinámicas pedagógicas e institucionales de las escuelas secundarias transitadas por jóvenes madres vulnerabilizadas.

2.2.2. Codificación y análisis

La labor analítica de estas entrevistas en profundidad, sus respectivas notas de campo y los relatos biográficos de las jóvenes, fue hecho a través del Atlas Ti, un programa informático auxiliar para la sistematización y análisis de datos que sigue los lineamientos generales de la teoría

fundamentada. Esta tarea fue simultánea al trabajo de campo, y contempló el método de la comparación constante.

Esto implicó, en primer lugar, avanzar con la construcción de las entrevistas hasta tener una cantidad suficiente de información que permitiera, después de varias lecturas comparativas, comenzar la *codificación*.

Para codificar elaboré un *manual de códigos*, esto es, un instrumento que sistematiza un conjunto de *códigos* (o etiquetas) que permiten captar nominal y sintéticamente los sentidos expresados en las *quotations*, es decir, en las *citas*, fragmentos o recortes de las entrevistas, notas y relatos, que dan cuenta de esos núcleos de sentidos.[70]

A medida que fui realizando más entrevistas, continué comparando constantemente los datos entre sí, con el manual de códigos y las teorías ya existentes sobre mi tema de interés (Soneira, 2007; Dabenigno, 2017; Di Leo, 2017). El procedimiento implicó, primero, maximizar similitudes y minimizar diferencias, y luego, hacer lo inverso: maximizar diferencias y minimizar similitudes.

Si bien, como digo al comenzar este apartado, el trabajo analítico se realizó mediante el programa informático Atlas Ti, hubo ocasiones en donde consideré necesario implementar también instancias de análisis manuales como la codificación que denomino *a mano alzada* (básicamente, se trata de aplicar códigos *a mano* identificando las *quotations* con colores diferentes en la transcripción impresa de las entrevistas, relatos y notas), y el armado de matrices de datos por medio de cuadros de doble entrada.[71]

Estas matrices, así como los *listados de citas* (es decir, *quotations*, o recortes de entrevistas, relatos o notas de acuerdo a los códigos) en el Atlas Ti, sistematizan los datos permitiendo acceder a los mismos por código y, desde allí, comparar y relacionar analíticamente el material transcripto tanto hacia su interior, como entre sí.

---

[70] En otras palabras, los códigos organizados en el manual de códigos permiten agrupar "bajo una denominación común, un conjunto de datos que comparten una misma idea" (Soneira, 2007: 156). Esta herramienta se construye con las primeras lecturas a las entrevistas desgrabadas y/o las herramientas interpretativas que sustentan teóricamente la investigación y, a medida que va avanzando el proceso de codificación y análisis, se va reformulando.

[71] No puedo precisar por qué tomé la decisión de codificar a mano alzada y armar matrices de datos en cuadros de doble entrada. Sé que se trató de una estrategia complementaria a la utilización del Atlas Ti (esto es, no la reemplazó). Sospecho que esto se relaciona con mi propia formación inicial en el oficio de investigar, toda vez que, durante mi cursada de la carrera de sociología en la década de 1990, no era frecuente la utilización de paquetes informáticos para tal fin. Desde allí, intuyo que estas decisiones anclan en este bagaje. Asimismo, cabe agregar que esta forma de análisis artesanal fue parte de las temáticas abordadas en el taller de tesis de mi formación doctoral. Esto me permite pensar que, aunque resulten antiguas en relación a la aplicación del programa informático, no necesariamente son desechables, y bien pueden ser articuladas con ésta última, a fin de potenciar la tarea interpretativa.

Este proceso permitió la emergencia de un conjunto de categorías fundamentadas en los datos que deviene cimiento de la teoría sustantiva (Sautu et. al., 2006), sobre la convergencia inescindible entre las maternidades, juventudes y escolaridades de jóvenes madres o gestantes vulnerabilizadas y las relaciones entre estas experiencias y el vínculo materno-filial construido con la propia madre, que desarrollo a lo largo de esta tesis.

Dichas categorías consideradas *emergentes* primero, fueron agrupadas y sistematizadas luego bajo otras consideradas *centrales*.

2.3. Resguardos éticos

Para finalizar este capítulo, en esta sección me refiero los resguardos éticos en los que se encuadra mi tesis.

Me acerqué a las jóvenes que participaron de mi investigación, a sus madres y sus docentes considerando los principios mencionados por Leclerc-Olive (2009) para este tipo de investigaciones: a) *iniciativa* (las personas entrevistadas participaron voluntariamente); b) *intercambio* (procuré mantener un justo equilibrio entre una postura de "intervención mínima" y otra de "intervencionismo intrusivo", motorizando el proceso a través de preguntas disparadoras pero cuidándome de no monopolizar la palabra); y c) *totalidad* (la construcción de los relatos comenzó y concluyó de manera consensuada).

En este sentido, cabe mencionar que a lo largo de las entrevistas hubo momentos de angustia (sobre todo con María, Karen y Mecha), en los que preferí suspender por unos instantes la conversación y esperar que volviese la calma. Sabiendo que abordamos temáticas muy movilizantes desde lo emocional, tuve especial cuidado de no hurgar irrespetuosamente en ciertas situaciones delicadas.

En vínculo con lo dicho, todo el desarrollo de la investigación (desde el trabajo de campo, hasta el análisis y escritura de hallazgos) contempla los criterios y resguardos éticos de rigor previstos en la Resolución 2857/06 del CONICET. Entre los mismos, subrayo:

> Se debe respetar la dignidad, la libertad y la autodeterminación del individuo. 2) Las personas que son sujeto de investigación no pueden ser sometidas a perjuicio, riesgo o a cualquier tipo de presión. 3) Los proyectos de investigación no deben realizarse sin haber obtenido el consentimiento libre e informado de los participantes. Los sujetos de investigación pueden en todo momento interrumpir su participación sin ninguna consecuencia para ellos. 4) A los sujetos de investigación se les debe proveer toda la información necesaria de tal manera que puedan comprender las consecuencias de participar en el proyecto, el tipo y el propósito de la investigación y las fuentes de financiamiento. 5) Los investigadores tienen la responsabilidad de no generar falsas expectativas, comunicando a los sujetos el alcance de la investigación. 6) En caso de ser

solicitado, los investigadores tienen la obligación de informar a los sujetos de investigación los resultados disponibles en forma apropiada y comprensible. 7) Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño. 8) Los investigadores han de respetar la privacidad y están obligados a la confidencialidad de toda información. En particular deben ser cuidadosos con los archivos o listados que identifiquen a los individuos participantes. 9) La información no puede ser utilizada sin autorización para otros propósitos, en especial para uso comercial o administrativo.10) Los investigadores deben tratar con respeto los valores y concepciones de los participantes

Capítulo 3.

Identidad, agencia, vulnerabilidad y desigualdad.

En este capítulo propongo una suerte de ejercicio de operacionalización de las nociones abordadas en los capítulos 1 y 2 desde un punto de vista más cercano a la teoría formal (Sautu et. al., 2006), considerando el siguiente conjunto de conceptos específicos: identidad, agencia, vulnerabilidad y desigualdad, y dialogando estrechamente con las narraciones construidas en campo.

En la primera sección de este capítulo, partiendo de un debate vertebrador del campo de los estudios feministas en relación a los sentidos biográficos y sociales construidos en torno a la maternidad, me detengo en la noción identidad considerando problematizaciones propias del enfoque biográfico y una línea de los estudios *queer.*

En el segundo apartado, problematizo el concepto agencia. Esto es, en principio, la *capacidad elástica* y condicionada de los sujetos de *hacer otra cosa* en relación a lo que el orden social espera de ellos en línea con sus posicionamientos socio-estructurales, genitalidad-sexualidad y edad (Ema López, 2004; Martuccelli, 2006; 2016). Se trata de un concepto clave de la sociología de la individuación que resulta particularmente potente como guía de análisis para mis objetivos.

En el tercer y último apartado de este capítulo, abordo la complejidad que las *constricciones, trasfondos de posibilidad, condicionamientos prácticos* o *simbólicos*, o *coordenadas inevitables* le imprimen a la acción (Ema López, 2004; Martuccelli, 2016). Es decir, las condiciones constrictivas en donde las experiencias y las agencias tienen lugar, al tiempo que devienen elementos claves para sus configuraciones y despliegues.

Encuentro que este ejercicio analítico en torno a los relatos biográficos aporta al despliegue de mi investigación porque coadyuva a dar cuenta de la complejidad inherente a su objeto de estudio, problematizando aún más las experiencias que lo vertebran, esto es: las maternidades, juventudes, escolaridades y vínculos materno-filiales, y las articulaciones inescindibles que estos acontecimientos bisagras presentan entre sí.

3.1. Maternidad e identidad

Una idea insiste al comenzar el proceso de construcción de los relatos biográficos: lxs hijxs, al tiempo que marcan un antes y un después en las vidas de las jóvenes entrevistadas, son parte de

"su ser", y, desde ahí, las definen como personas. En palabras de María: "[mi hijo] es parte de mí. Es parte de lo que yo soy".[72]

Se trata de una forma de definirse a sí misma que, haciendo énfasis en la experiencia de gestar, parir y criar, conduce a ciertos debates formulados históricamente por diferentes teorías feministas en torno a la maternidad que, si bien parten del reconocimiento común de su carácter no natural sino social (recuperando la célebre frase de Simone de Beauvoir, no se nace madre, sino que se hace), se bifurcan en al menos dos interrogantes: ¿se trata de una constricción promovida por y desde el patriarcado con el propósito de disciplinar a las personas con capacidad biológica para gestar, parir y amamantar, a fin de producir y reproducir un orden social falocéntrico? O, por el contrario, ¿tener unx hijx es "parte" de lo que "se es" y, desde allí, la maternidad expresa una suerte de esencia identitaria propia de las mujeres por haber nacido con una genitalidad considerada femenina y, por tanto, con esas capacidades biológicas?

El primer interrogante se desprende del pensamiento de autoras tales como de Beauvoir y guarda relación con lo que Adrienne Rich problematiza como *institución de la maternidad* ([1986] 2019).[73] El segundo, es parte del repertorio de argumentos feministas tales como los de Julia Kristeva.[74] Si bien este debate ha alcanzado instancias que suponen una articulación de posturas (Tubert, 1996) llega a nuestros días suscitando lecturas que, en ocasiones, se presentan como irreductibles.

Ahora bien, como sostengo en base a los datos construidos en campo, una posible respuesta que propongo para aportar a dicho debate gira alrededor del siguiente argumento: la maternidad en tanto acontecimiento clave que le da sentido y consistencia al "ser" y a la vida, es, a su vez, inescindible de otras experiencias, como son la juventud, la escolaridad y la sexualidad. En

[72] Estos sentidos también se presentan en las narraciones de sus madres. En palabras de Meli sobre Isabel, cuando era una beba de pocos meses: "empezó a sentir mis latidos, mi voz, mi olor…Ya era parte de mí".

[73] El argumento de Rich, construido desde la filosofía feminista y con impronta ensayística en Estados Unidos en la década de 1970, contrapone la institución de la maternidad a la *experiencia de maternidad* para dar cuenta de las dimensiones que la atraviesan. La primera refiere a la pretensión de disciplinamiento y control patriarcal del poder que implica un cuerpo que gesta, pare y amamanta con el propósito de dominarlo. En esta línea, las instituciones modernas y occidentales que por antonomasia disciplinan la experiencia de maternidad son la familia, la escuela, la institución médica y el Estado a través de sus políticas públicas. Por su parte, la maternidad como experiencia da cuenta de las potencias, sensibilidades y vínculos de las personas con capacidad de gestar y parir que se juegan en estas prácticas. Vertebrada por sensaciones contradictorias (desde placer sexual y orgasmos, hasta angustias, pasando por alegrías, enojos y miedos); saberes populares femeninos; y el hábito de compartirlos entre pares de manera preeminentemente oral, ha sido sistemáticamente combatida por la maternidad institucionalizada.

[74] Para más detalle sobre el debate en torno a las maternidades en el seno del feminismo, ver entre otros trabajos, el de Silvia Tubert (1996) y, en el ámbito local, el de Eugenia Zicavo (2012).

palabras de Isabel, al momento de contestar a la pregunta disparadora del proceso de construcción del relato biográfico:

> Entrevistadora: si tuvieras que decirme quien sos, ¿cómo te definirías?
> Isabel: Estudio. Tengo una rutina. Dentro de todo, cumplo con mis cosas como madre, trato de cumplirlas. No me olvido de que soy una chica de 24 años. Entonces, eso también es importante. No dejo de ser ni mujer ni madre en ningún momento.

Como puede apreciarse, al responder a la pregunta "¿quién sos?", la maternidad emerge anudada en un múltiple movimiento, y en el mismo "momento", al "ser", a la escolaridad ("estudio"), a la experiencia juvenil en tanto edad ("tengo 24 años") y a la feminidad ("soy una chica", "soy una mujer"). Es decir, a una identidad tan dinámica y diversa en su interior, como coherente. Desde aquí, visualizo la convergencia de dos tipos de respuestas a la pregunta "¿quién sos?": la maternidad como parte "de lo que soy" y la maternidad como una dimensión de la propia identidad anudada a otras identidades interrelacionadas.

Se trata de un hallazgo que abre la posibilidad de establecer un diálogo interpretativo con varias propuestas y discusiones conceptuales que visualizo potentes para mi reflexión y objetivos. Las mismas, si bien son diferentes entre sí, presentan una dimensión común: el sujeto, su identidad y sus acciones, lejos de presentarse de manera *a priori* esperada y acabada, devienen y toman forma en sus experiencias, configurándose mediante y a partir de los vínculos dinámicos y cambiantes que se establecen con otrxs.

De este modo, considero en mi análisis una discusión clave para el enfoque biográfico dada a partir de la problematización de las tensiones que atraviesan el nudo dialéctico entre *la identidad ídem* y *la identidad ipse* (Ricoeur, 1996; Di Leo, 2008; 2011), o el *yo moi* y el *si soi* (Ricoeur, 2006). Se trata de un encuentro dinámico y contradictorio que surge en y mediante la narración de la propia vida, entre la identidad sustancial y autorreferencial (*yo mismo,* en mi caso, la maternidad como parte del "ser") y la identidad que emerge en la relación establecida con un otro que, a la sazón, puede adoptar la forma de otras personas, instituciones, un público anónimo o, en palabras de George Mead, un *otro generalizado* (Mead [1968] citado por Di Leo, 2008; 2011). Es decir, los vínculos y las instituciones que recorren las jóvenes que participaron de mi investigación que, siguiendo los datos empíricos, son un aspecto inherente e ineludible de la experiencia de maternidad, escolaridad y juventud.

Por otro lado, y en diálogo con lo anterior, considero la noción de identidad *poliédrica* para abordar las experiencias maternidad, escolaridad y juventud, que propone una línea de los estudios queer,

estableciendo vinculaciones interpretativas con la metáfora *maraña*. Es decir, un concepto donde *interseccionan* experiencias biográficas y sociales multívocas que, en tal caso, se distinguen entre sí y acentúan en determinadas vicisitudes y contingencias (Platero, 2013). En palabras de lx autorx:

> La imagen que más me interesa es la de una 'maraña'. Esta imagen presupone la complejidad que implica la propia noción de identidad. Rompe la lógica lineal y, sobre todo, es tridimensional, necesitamos salirnos un poco del pensamiento binario. Todo no es blanco o negro, gitano o payo... Sino que a veces las formas de entender la identidad están construidas unas sobre otras, y a través otras. Las personas, las relaciones y los problemas sociales pueden entenderse bajo la forma de una maraña. Nos aporta una mirada poliédrica necesaria para acercarnos a procesos que no son unívocos, nunca hay una sola razón que constituya un problema (Platero, 2013: 45)

La metáfora de la maraña y el concepto interseccionalidad son dos instrumentos interpretativos claves para esta tesis toda vez que permiten pensar cómo las identidades y las experiencias a las que van unidas (que, en el caso de las jóvenes entrevistadas, son de vulnerabilidad y padecimientos, pero también de resistencia y disfrute), son múltiples, plurívocas, y se despliegan dinámicamente. Desde aquí se posibilita la pregunta por las particularidades producidas al conjugar la sexualidad, la vulnerabilidad socio-económica y la discapacidad,[75] por mencionar algunas dimensiones presentes en las biografías de las estudiantes entrevistadas y en las pruebas que les toca atravesar. Con esta lupa, entonces, se hacen visibles la pluralidad de situaciones y vicisitudes que convergen, por ejemplo, en los procesos de distanciamiento que, en relación a la escuela, muchas de las jóvenes entrevistadas han atravesado. En palabras de Ángeles:

> Ángeles: dejé de estudiar porque estaba embarazada de ella (su segunda hija)
> Entrevistadora: ¿Por qué?
> Ángeles: Por mi problema en la vista. Porque yo estaba usando lentes de contacto para poder ver bien. Y, justo, cuando la tuve a ella, un lente, dentro del ojo, se me rompió. No estaba yendo a la escuela por eso. Y dejé de ir
> Entrevistadora: Pero, a ver… ¿por qué, entonces, no ibas a la escuela? ¿Porque estabas embarazada de ella o por el problema en la vista? (al unísono) ¿O por las dos cosas?
> Ángeles: Por las dos cosas, por las dos cosas. Mis hermanas no se animaban a cuidármela. Mi mamá ya trabajaba todo el día (…) con el embarazo de ella… Porque yo fui, con el embarazo de ella, hasta el día en que fui a tener… Igual que mi nene [mayor], el día que yo fui a tener, fui a la escuela… Una semana no más, después fui a la escuela. Y, bueno, me pasó eso del ojo y ya después… eh… Porque siempre tenía que tener cuidado en dejarla con mi hermana. No se animaba. Porque, en ese tiempo que yo la tuve a ella, mi mamá no estaba trabajando todavía porque había pedido permiso en el trabajo para estar conmigo cuando yo tenga. Y, bueno, cuando ella empezó a trabajar, como que mi hermana no me la quería cuidar porque tenía miedo

[75] Esta articulación de situaciones y vivencias, por ejemplo, es narrada por Ángeles al enfatizar su recorrido escolar. A raíz de que padece una enfermedad que impacta directamente en su capacidad visual, como puede apreciarse en su relato (Anexo 1), ha experimentado un período de alejamiento de la escuela.

> porque ella (su hija) era chiquita todavía. Entonces, dejé de ir a la escuela por eso y por el tema de mi vista. Fui hasta los primeros días de julio, no me acuerdo bien… Y… después creo que en diciembre fui y hablé con [el director y el asesor pedagógico] y les dije que, bueno, que no estaba yendo por el tema de mi vista y que a veces me costaba ver mucho. No tenía mis lentes. Y, bueno, me dijeron que hable con los profesores, que ellos iban a ver cómo iban a hacer para que yo rinda todas las materias.

Como se desprende de estas palabras, no son el embarazo en sí ni la ausencia total de acompañamiento en la experiencia de maternidad por parte de su madre, las situaciones que intervienen en su distanciamiento de la escuela (hipótesis insistentes en los paradigmas deterministas socio-demográficos y relacionados con la políticas públicas en materia de esta temática), si no, la conjunción entre una cuestión de salud (como dije, Ángeles sufre una enfermedad que le afecta su capacidad visual) y las dificultades alrededor de la organización del cuidado de su hija una vez nacida. Asimismo, tampoco se trata de una interrupción total de los estudios, sino de un alejamiento temporario, que se intenta revertir conversando con las autoridades institucionales y docentes, a fin de viabilizar el desarrollo de la escolaridad.

Encuentro que la metáfora de la maraña y la interseccionalidad, entre otras dimensiones, posibilitan la interpretación en su complejidad de estas "dos cosas" (maternidad y discapacidad), en tanto pruebas biográfico-sociales, que intervienen en la configuración de la identidad alumna-madre condicionándola elásticamente, al menos en lo que respecta a la exigencia de presencialidad. Desde allí, los aportes queer, junto a la dialéctica identidad ídem/ identidad ipse, y ciertas reflexiones feministas sobre la maternidad, de la sociología de la experiencia y de la individuación, contribuyen a problematizar los límites de los abordajes sobre las maternidades juveniles, que argumentan teniendo como matriz la disyuntiva buena madre/mala madre, y las nociones personaje social joven y personaje social estudiante abordadas en el Capítulo 1.

3.2. Maternidad y agencia[76]

Encuentro que los argumentos desarrollados hasta acá, dada la polarización irreductible de posicionamientos sobre la maternidad que pueden suscitar, requieren ser puestos en diálogo,

[76] La conceptualización que propongo aquí considera a Saba Mahmood (2006), José Ema López (2004), Martuccelli (2006; 2016) y Di Leo (2019). Realizo este diálogo subrayando que los feminismos están atravesados por múltiples reflexiones y luchas alrededor de las relaciones de poder fundamentadas en la sexualidad. Desde allí, las lecturas feministas sobre la maternidad, así como las relacionadas con otras experiencias, presentan tanto polaridades como matices. En este sentido, recupero la problematización del concepto agencia que propone Mahmood (2006) porque permite abordar las sinuosidades que vertebran esas relaciones de poder, pero interrogo su interpretación sobre dicho movimiento dado que "*la* teoría feminista" o "*el* feminismo" no existe como bloque homogéneo (el resaltado es mío).

además de con la problematización alrededor de la noción de identidad antes mencionada, con el concepto agencia. Entiendo que este ejercicio habilitará una exploración fértil de la maraña que suponen los sentidos que emergen a partir del encuentro dinámico y zigzagueante entre la experiencia de gestar, parir y criar como "parte de lo que se es", y los que la vinculan a otras experiencias biográficas tales como la escolaridad y la juventud.

Desde allí, sostengo que la maternidad en tanto experiencia anudada a la posibilidad elástica y condicionada de hacer otra cosa a lo que el orden social espera, no está totalmente predeterminada por el patriarcado (es decir, no es solo un yugo impuesto para quienes están dotadxs biológicamente de la capacidad de gestar, parir y amamantar y son consideradas mujeres), pero tampoco representa una esencia ontológica completa, libre y autónoma (en otras palabras, no es una expresión prístina y abstracta del yo y sus deseos).

Desde allí, gestar, parir, criar hijxs son acciones que:

- configuran una experiencia dialéctica entre los individual y lo social;
- expresan *elasticidad*, esto es posibilidades e imposibilidades;
- dan cuenta de las mediaciones que vertebran el despliegue de experiencias; y
- hacen visible la potencia siempre abierta y no predeterminada que las configura.

Esta perspectiva interpretativa sobre el concepto agencia tensiona ciertos principios filosóficos y epistemológicos modernos propios del Humanismo o posición individualista-subjetivista (como es la existencia de un sujeto universal autónomo) y del Racionalismo o postura estructuralista (por ejemplo, que existe un orden estructural que opera como fundamento y explicación última de la acción). En este marco, la agencia (anudada, en mi caso, a la experiencia de la maternidad) se relaciona con, y se expresa mediante, un acontecimiento biográfico, relacional y social que emerge y se despliega en un escenario institucional y socio-histórico que, al tiempo que la constriñe, es condición de su posibilidad.

Se trata de una perspectiva teórica centrada en la tensión dialéctica *necesidad-contingencia*, que entiende a ésta última dimensión del par como un rasgo *ontológico* de la acción que, lejos de oponerse taxativamente a la primera, se encuentra imbricada con la misma. De este modo, corriéndose de posiciones binarias, las lecturas en las que me apoyo para analizar las maternidades juveniles, conceptualizan la agencia como una necesidad contingente y, a la vez, una contingencia necesaria. Desde aquí, como digo más arriba, esta noción se presenta como una díada posibilidad-

imposibilidad, siempre abierta, inestable y elástica; es decir, no definitiva ni concluyente, pero tampoco libre de condicionantes.

La agencia da cuenta del movimiento posible y a la vez imposible de subversión de un orden dado y creación de uno nuevo advirtiendo que lo que se subvierte es, al mismo tiempo, su condición de posibilidad. A la vez, la agencia expresa las relaciones sociales tanto necesarias como contingentes que la habilitan, presentando al "sujeto" (así, como sostiene Ema López, en minúscula y entre comillas), como producto de un orden dado (sujeción) y como motor de cambio (subjetivación). Es decir, como una entidad que no está escindida ni de la estructura ni de la acción, sino que las vertebra. En esta argumentación dicho motor es producto de ese orden; lejos de antecederlo, se crea en su seno, de un modo no determinado a priori.

La agencia no es una propiedad individual. Comprende concepciones relacionales (no absolutas ni cerradas en sí mismas) alrededor del poder, de la responsabilidad de la acción y de la capacidad del sujeto para actuar. Habilitando el acto político de la novedad, mediatiza procesos y experiencias heterogéneas conectándolas entre sí, al tiempo que supone localizar, deslocalizar y relocalizar experiencias y prácticas.

Como se desprende de lo dicho, entonces, el concepto de agencia que ofrecido por la sociología de la individuación, al permitir dialogar con un tema clave para el feminismo que puede resultar en hipótesis polarizadas como es la maternidad, la corre de concepciones dicotómicas, robusteciendo su complejidad inherente. Desde allí, deviene un instrumento potente para mi análisis.

3.3. Maternidades juveniles: vulnerabilidad y desigualdades

Este apartado se subdivide en dos secciones. En la primera, describo en detalle las condiciones sociales en las que se despliegan las biografías de las jóvenes entrevistadas, considerando las características de sus hogares, sus barrios y las fuentes de ingresos. En la segunda, me detengo en problematizar la maternidad juvenil considerando la noción de vulnerabilidad y de desigualdades. Tomo esta decisión considerando que, en las experiencias de maternidad, escolares y relacionadas con la juventud, esas dimensiones se presentan dialécticamente imbricadas.

3.3.1. Condiciones materiales de vida e ingresos: una descripción densa

A lo largo del trabajo de campo, como digo en el Capítulo 2, he visitado las casas de María, Myriam, Jimena, Isabel y Shecia. Asimismo, he estado en la escuela de Fathu, ubicada a escasas

cuadras de su vivienda. Describo a continuación dónde y cómo viven las jóvenes que participan de mi investigación, considerando estas visitas, sus entrevistas, varias fotos que me han mostrado durante nuestros encuentros y mis notas de campo.

María, Princesita, Isabel y Shecia viven en diferentes barrios del sur del conurbano. La primera en una vivienda tipo conventillo, la segunda en una casa de reciente construcción a la que se muda con su familia luego de vivir varios años en distintos hoteles, y la tercera y la cuarta en una casa de las que se denominan "prefabricadas", construidas en ambos casos en terrenos compartidos (como ya dije, Isabel, con su madre biológica; Shecia, con su suegra, primero, y su propia madre, después, durante el proceso de construcción de su relato).

La vivienda de María tiene una cocina, un pequeño salón (de 2 metros por 2 aproximadamente) que la joven utiliza como comedor y una habitación en donde duermen ella, su hijo y su pareja. En ese cuarto hay una cama de una plaza, un sillón cama que se abre cada noche, y un modular (María suele dormir con su hijo). Los juguetes del niño y sus útiles escolares están esparcidos por el piso. No cuenta con un espacio especialmente destinado para guardar sus cosas y esta carencia es parte de las preocupaciones de la joven:

> Entrevistadora: ¿Y estás cómoda?
> María: eh… No, en realidad no tanto, pero bueno.
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) A ver…
> María: Eh… lo que pasa es que al ser un cuarto solo… eh… con el nene no podemos estar (…) Yo sé que mi hijo necesita su lugar, su rincón, para que él pueda estar con sus juguetes, con sus cosas tiradas y todo ese tipo de cosas.

Las paredes de la casa de María son de madera; con su pareja las han pintado recientemente. Está ubicada en una planta alta a la que se accede por una escalera que, en su momento, le resultaba precaria e insegura. Esto ha sido motivo de discusión con quien le alquila la vivienda (teme por la seguridad de su hijo al subir y bajar) y un punto de referencia para negociar el pago del alquiler, tras acaloradas discusiones:

> La escalera esa la mandé a poner yo.[77] Porque había algo que se caía a pedazos. Y como yo lo tenía a él (su hijo), no podía estar así porque… Este es re inquieto… era… y en cualquier momento se me iba a volar para abajo. Varias veces, subía y bajaba solo y yo no podía creer en esa escalera que se caía a pedazos. Así que apenas pude, la puse y chau. Cuando quise arreglar con el viejo, me dijo que no, que no sé qué. Y dije, bueno… aunque sea… Me dice: "¿tenés la plata de este mes?" "No", le digo. "Si estuve juntando para la escalera y encima me está pidiendo que le pague el alquiler". Así que lo único que conseguí es que me perdone un mes de alquiler nada más.

[77] La señala. Estamos haciendo la entrevista en su casa.

En un espacio parecido contiguo (en cuanto al tamaño y materiales de fabricación), viven un hermano, una hermana y el papá de ambos (segunda pareja de su madre; no es el padre de María). Todas estas personas, más lxs vecinxs que viven en la planta baja del predio, comparten el baño. Éste es un cuarto de un metro y medio por uno aproximadamente, que tiene una ducha con calefón eléctrico y un inodoro (no hay lavatorio, ni bidet, ni muebles para guardar, por ejemplo, toallones).
Por su parte, Myriam vive en un barrio en la zona noroeste de CABA, en una casa heredada de su abuelo, de construcción antigua, y Jimena, al norte del GBA, en un pequeño departamento de dos ambientes construido detrás de la casa de su abuela, con fondos provenientes del Plan PROCREAR.[78] Ambas viviendas, si bien son de concreto, presentan problemas edilicios, entre los que señalo: grietas en las paredes, goteras en los techos, pintura deteriorada, pisos con baldosas rotas o con espacios donde las mismas faltan, y problemas de humedad.
En el caso de Myriam, además, debido a los deterioros edilicios, al menos dos habitaciones de la casa han quedado en desuso y, por ello, su cuarto es compartido por cinco personas (la joven, sus dos hijxs, la hija biológica de Karen y una hermana). Esta habitación tiene una superficie de cinco por tres, aproximadamente. Sus paredes dejan ver el revoque. Hay tres camas y un sillón-cama que se abre todas las noches para que duerma su hijo, dos armarios para guardar ropa y una mesa. La niña duerme con su madre. El baño (completo, es decir, con inodoro, bidet, bañera, lavatorio y un mueble para guardar productos de higiene y toallones), tiene el piso deteriorado: baldosas rotas, faltantes y con ondulaciones (como si hubiese filtraciones de humedad en el mismo, que emanan de abajo hacia arriba).
Por su parte, en la casa de Jimena, se ha implementado un sistema para dormir en las noches lluviosas: como el techo de la habitación tiene goteras, su madre y la joven trasladan dos colchones a la cocina comedor y allí duermen junto a la niña. Se trata de un espacio de seis por tres aproximadamente, donde hay una mesa, tres sillas, un sofá y un televisor (además de la mesada, la cocina y la heladera).
Conozco dicho sistema porque una de las entrevistas fue realizada una mañana de un día de lluvia y de muy bajas temperaturas. Al llegar a su casa, veo a la joven acomodando los colchones y las

[78] Política pública centrada en el otorgamiento de créditos hipotecarios accesibles para que las familias con problemas habitacionales puedan acceder a su casa propia, ya sea comprándola o construyéndola (ver más detalles en https://www.argentina.gob.ar/procrear/quees)

frazadas con las que habían pasado la noche anterior. Al preguntarle (off the record) qué estaba haciendo, me cuenta que ésa es la forma habitual en su casa para dormir cuando llueve.[79]

Asimismo, el baño (completo) de la vivienda de Jimena presenta problemas de humedad. La bañera está llena de cosas amontonadas. Me dio la sensación de que la usan como un armario para guardar trastos viejos y en desuso cuando no se están duchando.

Las calles donde están situadas las viviendas de María, Myriam y Jimena son asfaltadas. No he visto problemas relacionados con servicios tales como la recolección de basura. Pero sí vi, en el caso del barrio de María, baches que además de resultar peligrosos para el tránsito, devienen depósitos de agua que se junta con cada lluvia. Estos baches despiden mal olor y a todas luces se presentan como focos de infección y transmisión de enfermedades.

Ángeles y Fathu, por su parte, viven en dos villas situadas al sur de CABA (teniendo como referencia la Av. Rivadavia), a orillas del Riachuelo y del Río de la Plata respectivamente. Ambas jóvenes refieren haber sufrido inundaciones. En el caso de la segunda, lo dicho implicó la pérdida de muebles y artículos del hogar tales como el lavarropas. A su vez, se relatan dificultades para acceder al agua potable.

Como narra en su relato biográfico (ver Anexo 1) en el barrio de Ángeles han tenido lugar hechos delictivos que la tienen por víctima junto a su familia, descriptos como altamente violentos.[80]

Asimismo, las dos jóvenes narran estar atravesando procesos de urbanización. En el caso de Ángeles, en breve se mudará con toda su familia a un departamento en un complejo habitacional situado al sur de CABA, que, al momento del trabajo de campo, está en construcción. Se trata de un proyecto motorizado por el gobierno jurisdiccional con el objetivo de erradicar las villas. La compra de dicho inmueble es en cuotas de valor accesible para la comunidad a la cual está dirigido el plan (su familia ya está pagándolas). En el caso de Fathu, el proyecto de urbanización es parte de las iniciativas y reclamos hacia las autoridades gubernamentales jurisdiccionales que desarrolla una agrupación política con fuerte inserción territorial en su barrio.[81] Comparando la situación con la de Ángeles, el gobierno jurisdiccional no ha avanzado en acciones concretas para la urbanización del barrio de Fathu, al menos durante mi trabajo de campo. A su vez, esta iniciativa tampoco

[79] Cabe agregar que estas condiciones pueden redundar en enfermedades. Digo esto conforme a la propia experiencia. Cuando se desarrolla esta entrevista, como dije, estaba muy húmedo y frío. En los días siguientes padecí neumonía.

[80] Existe una relación entre vivir en barrios altamente precarizados y la posibilidad de ser víctima de actos delictivos que, si bien no es necesaria, resulta significativa (Kessler 2014; 2019).

[81] Dicha agrupación está fuertemente vinculada a la institución en donde la joven se escolariza. En el Capítulo 7 profundizo los nexos institución educativa-barrio.

comprende la posibilidad de mudanzas. Por el contrario, se trata de poner en valor las viviendas ya construidas a partir de acciones tales como: resolución de los títulos de propiedad, iluminación, recolección de residuos, acceso al transporte público, construcción de un polo educativo y cultural, y apertura y pavimentado de calles.

Esta última acción cobra un significado particular para el barrio de Fathu ya que varixs vecinxs que han sufrido problemas de salud y accidentes, no han podido ser atendidxs y/o trasladadxs a centros hospitalarios en ambulancias. Si bien esta imposibilidad se relaciona con varias prácticas discriminatorias del personal que suele ocuparse de estos menesteres, lo cierto es que el tamaño de las calles no permite el ingreso de este tipo de vehículos[82].

Por lo demás, este barrio cuenta con espacios de esparcimiento, deportes y desarrollo cultural. Por ejemplo, una cancha de fútbol y una biblioteca.

El barrio donde viven Isabel y Shecia (como ya he dicho, estas jóvenes son vecinas y compañeras de estudio), comparte con los de Ángeles y Fathu varias características: no cuenta con calles asfaltadas, tiene problemas con la recolección de la basura y está atravesado por cursos de agua contaminada a cielo abierto. Sin embargo, no se trata de una villa, sino de un vecindario que forma parte de un plan habitacional motorizado por el gobierno municipal en convenio con el Instituto de la Vivienda de la Provincia de Buenos Aires. Las casas que lo componen son muy humildes, algunas de material y otras prefabricadas. Por lo general, las edificaciones están sin terminar.

A su vez, a pocas cuadras de este barrio funciona una biblioteca popular, hay un servicio público para la atención de la salud y una plaza con juegos infantiles que está bien mantenida.

Como ya comenté, Isabel ha construido su casa tipo casilla en el terreno ubicado al fondo de la vivienda de una de sus madres. La misma tiene una superficie de no más de 16 metros cuadrados y cuenta con una cocina-comedor y dos habitaciones (no posee baño propio). En uno de estos cuartos duerme la joven y su pareja. En el otro, su niña. Ninguna de las dos habitaciones, en donde caben la cama y un pequeño mueble para guardar ropa, tiene luz eléctrica. Tampoco hay calefacción. En la cocina-comedor no se sufre frío porque, dado su tamaño (4 por 2 metros, aproximadamente), el anafe alimentado con garrafa, atempera el clima.

[82] Lo dicho toma un cariz dramático a partir de un accidente ocurrido unos meses antes del trabajo de campo: un adolescente de 13 años, vecino de Fathu, pierde su vida al caer en un pozo ciego sin haber sido rescatado a tiempo por los servicios de salud.

El uso del baño es compartido por la joven, su hija, cuatro de sus cinco hermanos, y su madre. Se encuentra en la vivienda de su mamá, que está, como he dicho, delante de la de la joven. Otro de los hermanos, construyó su casa arriba de ésta. Allí vive con su pareja y un hijo (no tengo registro de las condiciones materiales de esta casa; entiendo que también comparten el baño).

El patio es de tierra; no tiene baldosas, lozas ni pasto; solo hay un árbol que, a juzgar por su tamaño, es añoso. Allí, entre la casa de la joven y la de su madre, hay un pozo séptico de construcción precaria: no tiene una tapa que lo cubra completamente y despide hedor. En ese espacio suelen jugar Nadia, la hija de Isabel, y su hermanito menor.

Por su parte, la vivienda de Shecia es de una superficie que no supera los 30 mts. cuadrados. Las paredes externas son de concreto. Conforma un rectángulo en el que, a su vez, se ha hecho una subdivisión de dos metros por uno aproximadamente, con durlock. Allí tiene su cama el hermano de la pareja de la joven, padre de su segunda hija. Como ya mencioné, está ubicada en la parte de delante de la casa de su suegra.

El baño se encuentra en la parte de atrás de la edificación, contiguo a ésta, pero como si se hubiese añadido luego del armado de la vivienda y no en conjunto con la misma. Es de madera; el techo, la puerta y las paredes presentan problemas significativos de humedad (los hongos han corroído el material, malográndolo notoriamente).

La casa no tiene divisiones más que la mencionada. De este modo, en un mismo espacio hay una cama matrimonial pegada a una cama de una plaza en donde duermen Shecia, su pareja y sus dos hijas; dos cómodas para guardar ropa; una mesa redonda que tiene encima un televisor; algunas sillas; una pileta para lavar la ropa que la joven utiliza para lavar vajilla; una heladera; y una cocina. Por encima de las camas, colgando, hay cables energía eléctrica.

Si bien el hacinamiento, la precariedad material de las condiciones de vida y el riesgo que esto conlleva para la salud son situaciones que insisten en todas las biografías, comparto a continuación el detalle particular del caso de Shecia que realizo en la nota de campo correspondiente a nuestro encuentro del 7 de septiembre de 2016:

> Veo a la hija más grande de Shecia acostada en la cama de una plaza y por encima de su cabecita, cuelga un cable. Era el celular que estaba enchufado de manera peligrosa muy cerca de la nena, con riesgo de electrocución (…) En un momento Lautaro (su pareja) me cuenta que dibuja y me muestra sus ilustraciones *animé*, guardadas debajo del colchón de la cama de dos plazas, en una carpeta escolar, número 5. Según lo que me dice, decide guardar sus cosas de este modo porque no tiene un armario u otro mueble para ello (…)

La siguiente ilustración representa esta descripción.

Ilustración . Condiciones materiales de vida: hacinamiento y precariedad



Asimismo, en el cuadro que sigue, sintetizo las principales características barriales y las condiciones materiales de vida de las jóvenes entrevistadas.

Cuadro 4: Características de los barrios y viviendas de las jóvenes entrevistadas

Nombre	Barrios	Características de sus viviendas
María	Barrio popular. Zona sur del conurbano bonaerense	Conventillo; baño compartido; paredes de madera; en una misma habitación duerme el niño, su madre y la pareja de ésta. Provisión de gas a garrafa.
Myriam	Barrio de clase media. Zona norte CABA.	Casa heredada de su abuelo de edificación antigua. Hacinamiento y problemas edilicios (pisos incompletos, pintura y revoques de las paredes deteriorados).
Jimena	Barrio clase media media-baja. Zona norte del conurbano bonaerense	Casa construida atrás de la de su abuela. Problemas edilicios (filtraciones).
Isabel	Barrio popular. Zona sur del conurbano bonaerense	Casilla prefabricada construida atrás de la de su madre. Baño compartido entre todas las personas que viven en el predio. Problemas con cloacas. No cuenta con conexiones eléctricas en todas las habitaciones de su casa. Provisión de gas a garrafa.
Nombre	**Barrios**	**Características de sus viviendas**
Ángeles	Barrio de emergencia. Zona sur de CABA	Casilla. Hacinamiento. Problemas con cloacas. Provisión de gas a garrafa.
Princesita	Barrio popular. Zona sur del conurbano bonaerense	Casa de reciente construcción que, según su relato, no presenta NBI. Se ha mudado allí recientemente tras vivir en dos hoteles familiares y en un barrio de emergencia.
Shecia	Barrio popular. Zona sur del conurbano bonaerense	Casilla prefabricada construida delante de la de su suegra. Hacinamiento. Problemas estructurales de humedad y de cloacas. Precariedad en las conexiones eléctricas. Falta de espacios y muebles para guardar diferentes elementos. Provisión de gas a garrafa.
Fathu	Barrio de emergencia. Zona sur de CABA	Casilla. Problemas con cloacas y en la provisión de agua potable. Riesgo sistemático de inundación.

Fuente: entrevistas en profundidad, fotos de sus viviendas y notas de campo.

En cuanto a los ingresos en dinero que se perciben en sus casas, los mismos provienen de los trabajos remunerados de las jóvenes, de los empleos de diferentes miembros de sus familias, y del cobro de subsidios o planes estatales entre los que sobresalen la “Asignación Universal por Hijo”

(AUH);[83] el plan "Ciudadanía Porteña";[84] y las becas estudiantiles[85]. Estos cobros son percibidos por ellas mismas y/o por algún otro miembro del hogar.

En relación a sus trabajos remunerados, las jóvenes relatan que se han desempeñado o se desempeñan como meseras (María y Myriam), en el servicio doméstico (Ángeles, Shecia y Fathu), o como vendedoras de diferentes productos (cosméticos en el caso de Jimena, pan casero en el de María y Shecia, sin precisar en el de Ángeles, y anteojos en el Fathu). Las ventas se producen en el barrio y/o dentro de sus círculos familiares y de amistad (María, Ángeles, Jimena y Shecia), o en la vía pública a transeúntes desconocidxs (Fathu).

Además, Jimena, dado que está estudiando para ser esteticista, realiza servicios de peluquería y manicuría en su casa a diferentes mujeres que forman parte de su círculo íntimo (amigas de ella y de su madre); Ángeles, suele ir a trabajar a la verdulería donde están empleados su madre y su padre para colaborar en el despacho de la mercadería; y Shecia se ha puesto una feria americana en su casa, que atiende junto a su suegra.

Las actividades laborales descriptas son intermitentes y no se enmarcan en la normativa vigente (o, como suele decirse, en negro). Sin embargo, Isabel presenta una situación distinta. En sociedad con su pareja y su cuñada, han organizado un taller de sublimación, mediante el cual estampan, entre otros objetos, remeras, buzos y tazas. Las máquinas necesarias para la labor fueron compradas por el muchacho, quien, a partir de un trabajo estable en un comercio de sanitarios, contó con un resto

[83] Asignación Mensual que otorga el Estado Nacional a través de la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), a las personas desocupadas, trabajadores no registrados/as o personal del servicio doméstico, padres o madres de hijos/as menores de 18 años o con discapacidad (para más detalle, ver: https://www.anses.gob.ar/prestaciones/asignacion-universal-por-hijo-auh/; Kliksberg y Novacovsky, 2015)

[84] El programa Ciudadanía Porteña Con Todo Derecho brinda un subsidio mensual que mejora el ingreso de los hogares en situación de vulnerabilidad. Creado por la Ley Nº 1878 de la Ciudad de Buenos Aires, comenzó a funcionar en noviembre de 2005. "El subsidio se entrega a través de una tarjeta magnética precargada, emitida por el Banco Ciudad y Cabal, que se utiliza únicamente para la adquisición de alimentos, productos de limpieza e higiene personal, útiles escolares y combustible para cocinar." La titularidad es solo de mujeres y está asociado a dos programas complementarios: "Primeros Meses y "Estudiar es Trabajar". Dentro de sus requisitos, está la condición de atender la salud y escolarizar a lxs niñxs y adolescentes del hogar. Para más detalle ver https://www.buenosaires.gob.ar/desarrollohumanoyhabitat/ciudadaniaportena/ciudadania-portena-con-todo-derecho

[85] El Régimen de Becas Estudiantiles que rige en CABA fue creado por la Ley N º 2917/08. Está destinado a estudiantes regulares de nivel medio/secundario de escuelas de gestión estatal y de Bachilleratos Populares de la jurisdicción, que se encuentran en situación de vulnerabilidad socio-económica. Se otorgan por cada Ciclo Lectivo, de manera personal e intransferible a las alumnas y alumnos beneficiados (adolescentes, jóvenes y adultos). Por situación de vulnerabilidad socio-económica se entiende, entre otros ítems: a) pertenecer a un hogar cuyos ingresos no superan el monto de un salario mínimo, vital y móvil y medio, y presentan necesidades básicas insatisfechas; b) residir en Núcleos Habitacionales Precarios (NHP) o Transitorios (NHT); c) ser padre o madre adolescente o ser una adolescente embarazada. El monto de la Beca Estudiantil es igual a un salario mínimo, vital y móvil. El mismo se paga en dos cuotas a lo largo del del año.

de dinero que le permitió ahorrar para tal adquisición. El espacio en donde se ubica el taller fue cedido por su madre (suegra de la joven), quien prestó uno de los ambientes de su casa para tal fin. Esta actividad laboral cuentapropista resulta medianamente estable, dado que, si bien hay fluctuaciones en el caudal de pedidos, las mismas se relacionan, en principio, más a cuestiones estacionarias que a una falta de recursos económicos por parte de la clientela.[86] De todos modos, la condición de estable de la actividad laboral de Isabel, su pareja y su cuñada, no redunda en una ventaja económica que permita algo más que la subsistencia ni para ella ni para su hija.

En relación a los ingresos que perciben a través de otros miembros de sus familias, la pareja de María es empleado administrativo y contribuye económicamente a su hogar aunque, como he dicho, no se trate de una convivencia plena, sino más bien de compartir algunos días de la semana. A su vez, su padre (comerciante) le envía un aporte para abonar los aranceles de la carrera terciaria de gestión privada que está realizando (una tecnicatura en gastronomía).

Por su parte, el mayor ingreso monetario que perciben las personas que conviven en el hogar de Myriam (siete en total), proviene del empleo de su padre como chofer en un organismo estatal.

En el hogar de Jimena, la mayor parte de los ingresos económicos provienen de su madre, quien está empleada como mucama en la maternidad municipal. Sin embargo, cuando se le hace necesario solventar algunos gastos relacionados con la carrera de esteticista que está realizando (básicamente, la compra de materiales), recurre a su abuela, quien colabora con ella, a través de su jubilación.

En el caso de Isabel, los recursos económicos, además de los producidos con su trabajo en el taller de sublimación, se obtienen en su hogar a partir de la conjunción de las siguientes entradas: el pago en concepto de alimentos por parte del padre de su hija;[87] el trabajo doméstico de su madre (limpiando casas y cuidando a una anciana); y la AUH que ésta percibe por su hijo más chico;[88] y, por último, las colaboraciones que hace su pareja actual, quien, además de ser socio en el microemprendimiento, como comenté recién, trabaja en un comercio de sanitarios. En este caso, al igual que ocurre en la biografía de María, no hay una convivencia plena, pero si se comparten varios días a la semana y el muchacho aporta para diversos gastos.

[86] Por ejemplo, la cercanía de viajes o fiestas de egresados, aumenta la demanda.
[87] El joven trabaja como empleado en una PyME gráfica (Pequeña y Mediana Empresa), conforme la normativa vigente (esto es, como suele decirse, en blanco)
[88] Como el padre de la hija de Isabel trabaja en blanco, no percibe AUH en relación a la niña.

En el hogar de Ángeles (compuesto por quince personas), la mayor proporción de ingresos proviene del empleo en una verdulería de su padre y su madre. Al mismo se le suma el cobro de un plan de CABA que lleva por nombre, como mencioné anteriormente, Ciudadanía Porteña.

Este mismo plan es cobrado por la familia de Princesita. A esos ingresos se le suman los que provienen del trabajo de su madre (empleada doméstica), de la pareja de ésta (empleado en una fábrica de camperas), y, en menor medida, de su padre (chofer de taxi), quien aporta dinero de manera intermitente.

En el caso de la familia de Shecia, los ingresos que la joven percibe a través de la AUH, la venta de pan casero que realiza con su madre, y la feria americana que atiende con su suegra, se suman a los que genera el padre de su segunda hija y pareja actual, quien trabaja de manera intermitente como albañil. Al momento de la realización de las entrevistas, Lautaro estaba haciendo los trámites para incorporarse a la policía local del municipio.

Por último, el hogar que Fathu ha formado recientemente con el padre de su futurx hijx, se sostiene económicamente a partir de los ingresos que percibe el joven como miembro de una organización política abocada a proyectos de economía popular cooperativista.

En el Cuadro 5 sintetizo los datos que dan cuenta de los ingresos que se perciben en los hogares de las jóvenes que participaron de mi investigación, a través de sus propias fuentes de recursos y las de otros miembros de sus familias.

Cuadro 5: Fuentes de ingresos en los hogares de las jóvenes

Nombre	Fuentes de ingresos propias	Otras fuentes de ingresos.
María	AUH. Trabajos intermitentes como mesera. Durante sus estudios secundarios, cobró beca escolar.	Pareja: empleado administrativo. Padre (en Chile) comerciante.
Myriam	AUH. Beca escolar. Trabajos intermitentes como mesera.	Padre: empleado del estado nacional (chofer).
Jimena	AUH. Trabaja intermitentemente como esteticista en su casa. Venta de cosméticos.	Madre: empleada en maternidad municipal (mucama). Abuela: jubilada.
Isabel	Desarrolla un micro-emprendimiento con su pareja actual y su cuñada.	Padre de su hija: empleado "en blanco", en una empresa gráfica Pareja actual: empleado en un comercio y socio del micro-emprendimiento. Madre: empleada doméstica. AUH.
Ángeles	AUH. Trabaja intermitentemente en la verdulería en donde están empleados su madre y su padre. Se ha desempeñado como empleada doméstica y vendedora ambulante.	Madre y padre: empleados en una verdulería. La familia cobra el plan Ciudadanía Porteña.
Princesita	AUH. Beca escolar.	Madre: empleada doméstica. Pareja de la madre: empleado en una fábrica de camperas. Padre: taxista. La familia cobra el plan Ciudadanía Porteña.
Shecia	AUH. Atiende una feria americana que se ha puesto en su casa, junto con su suegra. Vende pan casero junto con su madre. Ha sido empleada doméstica.	Pareja: albañil, sin trabajo fijo. Al momento de las entrevistas, estaba haciendo trámites para ingresar a la policía local.
Fathu	Actualmente no trabaja fuera de su hogar. Ha sido empleada doméstica, niñera y vendedora ambulante.	Pareja: trabaja en proyectos de una organización política con eje en la economía popular.

Fuente: entrevistas en profundidad.

Estos ingresos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de las jóvenes y las de sus hijxs: "Gracias que tenemos para comer a fin de mes… Lo que pasa es que solamente labura mi viejo y somos muchos en mi casa" (Myriam). "(…) no alcanza (…) Nos tuvimos que ajustar un montón. La garrafa… este… de estar 90 pesos, aumentó a 180 pesos. Una barbaridad. Es un montón. Un montonazo" (Isabel).[89]

Estas condiciones materiales de vida y las fragilidades estructurales que representan dan cuenta de las constricciones elásticas que vertebran las experiencias de maternidad, escolaridad, juventud y

[89] Este comentario de Isabel hace referencia a uno de los incrementos de precios de los artículos de primera necesidad abismales que se produjo durante la presidencia de Macri.

sexualidad de las entrevistadas y, de acuerdo a lo argumentado páginas arriba, sus agencias y procesos de construcción de identidades.

3.3.2. Constricciones en clave de vulnerabilidad y desigualdades

Para una interpretación en clave de tensión y no solo como mera determinación de las constricciones que suponen lo descripto recientemente en torno a las experiencias de maternidad, escolares, juveniles y vinculadas a la relación materno-filial, propongo traer a colación y articular dos conceptos: vulnerabilidad y desigualdades. Entiendo que esta lectura dota a mi investigación de una lente potente para captar dinámicas y heterogeneidades en relación a los marcos vulnerables en donde desarrollan sus vidas las jóvenes entrevistadas.

Por vulnerabilidad sigo las reflexiones compartidas por Di Leo y Camarotti (2015), entendiendo dichas fragilidades a partir de una lente que articula tres niveles de análisis, a saber: [90]

- *Las trayectorias personales*: este nivel considera los diferentes acontecimientos que atraviesa una persona en su vida, enfatizando la posición que alcanza en este recorrido y los sentidos construidos en torno a ello, a fin de comprender sus prácticas y las vulnerabilidades a las que los mismos se asocian.
- *Vínculos e interacciones*: desde este nivel analítico es posible interpretar las vulnerabilidades que atraviesan los sujetos considerando sus interacciones con otras personas. Desde aquí, entre otras dimensiones, se analizan cómo se vinculan las posiciones que los diferentes individuos ocupan al interior de las relaciones intersubjetivas con sus vulnerabilidades. En este sentido, considerando mi objeto de estudio, este nivel de análisis me permite visualizar, por ejemplo, las vulnerabilidades atravesadas por mis entrevistadas en tanto hijas de sus madres, madres de sus hijxs, alumnas de sus docentes, y parejas mujeres de varones.
- *Los contextos socio-institucionales*: las instituciones y sus normas condicionan las prácticas y las relaciones entre sujetos. De este modo, pueden obturar o, por el contrario, potenciar el acceso a un conjunto de recursos materiales, simbólicos y afectivos que, a su vez, profundizan o bien amortiguan las vulnerabilidades.

[90] La idea de tres niveles de análisis, como digo luego, insiste en la literatura consultada para este apartado. En ninguno de los casos hay unidireccionalidad entre los niveles. La linealidad que supone el planteo que comparto aquí se vincula a la sistematización que implica la escritura, más que la idea de jerarquía entre los mismos, toda vez que acá también aplica la metáfora de la maraña mencionada más arriba.

Esta propuesta analítica en relación a las vulnerabilidades dialoga con mi perspectiva metodológica, toda vez que el enfoque biográfico, como señalo en el Capítulo 2, también contempla tres niveles de análisis: el macro, que refiere a las condiciones socio-históricas en donde las vidas de las personas se despliegan; el meso, que alude a sus vínculos interpersonales y grupales y recorridos e inscripciones institucionales; y el micro, que se vertebra a partir de las experiencias subjetivas y los sentidos construidos en torno a las mismas.

A su vez, la conceptualización alrededor de la vulnerabilidad que tomo como referencia dialoga con una problematización especifica en torno a la idea de *violencia* que también resulta potente para mi análisis. Por un lado, porque la conceptualiza en plural subrayando su costado histórico-social y relacional:

> (…) las violencias remiten a complejos procesos histórico-sociales en los que individuos, grupos o instituciones –por separado o simultáneamente– generan la reducción de seres humanos a la condición de objetos, es decir, se les niega su condición de sujetos, volviéndolos dependientes, sin autonomía y, en el extremo, negándoles las condiciones mínimas de existencia (Di Leo, 2011: 57)

Por otro, porque la presenta a partir de la conjunción de tres tipos de experiencias: las *violencias estructurales* (claves para la producción y reproducción de un orden social en términos materiales y simbólicos); las *violencias institucionales* (que aluden a las formas en que determinados sectores sociales controlan parte de la población, a los efectos de sostener el orden imperante); y las *violencias situacionales* (esto es, situaciones específicas que dan cuenta de las violencias estructurales e institucionales y de los múltiples y heterogéneos modos individuales de transitarlas) (Duarte [2005], citado por Di Leo, 2011).

En vínculo con lo dicho, las experiencias de vulnerabilidad son abordables considerando también la noción de desigualdad, toda vez que ambos conceptos, desde la perspectiva de esta tesis, incluyen lo socio-económico y las formas de distribución de los recursos en *stricto sensu* (por ejemplo, la inserción ocupacional, el nivel de NBI, o el nivel de ingresos en dinero), pero sin agotarse en ello. Por el contrario, esos aspectos se atan y están atravesados por otros tales como: los sentidos que legitiman la desigualdad propios y/o de la comunidad de la que se es parte (por ejemplo, la meritocracia); los modos disponibles de amortiguar la pobreza, exclusión e injusticia que la misma supone (entre otros, escolaridad, inserción en el mundo del trabajo, acceso a las políticas públicas); las particularidades biográficas (la maternidad); y/o las características propias del lugar de

residencia (acceso a ciertos servicios como el transporte público; la recolección de basura; la seguridad) (Kessler, 2014; Saraví, 2015; Bayón y Saraví, 2019).

La desigualdad no es unívoca (Kessler, 2014). Lejos de ello, las desigualdades (con "s") se presentan en tres planos: el individual (anudado a las "capacidades de los agentes"); el relacional (vinculado a las "interacciones asimétricas" que se dan en las instituciones haciendo que en algunas la desigualdad se perciba de manera más enfática que en otras); y el estructural (que refiere a las desigualdades entre los Estados nacionales). Estos niveles, y la tensión posibilidad-imposibilidad que los atraviesan, como ocurre con el concepto de vulnerabilidad, están en estrecha relación.

La concepción de desigualdades que adopta esta tesis incluye pensar a quienes las padecen (en mi caso, las jóvenes madres que participaron de mi investigación) como sujetos activos, con "margen de maniobra" (Kessler, 2014: 38). Es decir, agentes que, mediando soportes, dan cuenta de sus capacidades para reconocerlas, rechazar las descalificaciones que suponen e incluso desafiarlas, aunque esto no redunde en una superación completa de la experiencia de injusticia social que las desigualdades implican (Bayón y Saraví, 2019).

Este sujeto con margen de maniobra que en un doble movimiento, padece y puede desafiar las constricciones que suponen la experiencia de vulnerabilidad y desigualdad, por un lado, y la operacionalización insistente de esas nociones considerando tres niveles de análisis, por otro, remite a las reflexiones de Martuccelli (2006) en torno a un concepto clave de la sociología de la individuación para pensar la agencia. Me refiero a la noción *intra-mundo*.

Se trata de una herramienta interpretativa que da cuenta del carácter ontológico de la vida social: cimentada en *desacuerdos* y *malos entendidos* (es decir, la hipótesis de que el actor actúa, pero fundamentalmente, actúa de un modo diferente al esperado por el orden social), comprende, a la vez, una elasticidad susceptible de ser problematizada de acuerdo a la metáfora de los tres niveles de *estiramiento*: el sujeto y lo más cercano, los intra-mundos y las estructuras u orden social.

A medida que el elástico se estira, más resistencia encontrará, hasta *chocar* con el límite infranqueable que supone lo estructural. Sin embargo, esta elasticidad limitada de los intra-mundos y agencias se anuda también a otras cualidades dadas por la articulación *texturas-coerciones*, que nuevamente la tensiona e interroga.

Las texturas refieren a los desacuerdos y muestran el lado *mil hojas* de las elasticidades. Esto es, sus heterogeneidades intrínsecas, superpuestas y almacenadas, que se anudan a la condición fundante del orden social antes dicha: los actores actúan, pero fundamentalmente, actúan de otro

modo al esperado. Por su parte, las coerciones se relacionan con las regulaciones del orden social, evidenciando a la vez sus costados intermitentes, lábiles e irregulares. Las dinámicas entre las texturas y las coerciones muestran que los límites son porosos y suponen diferenciales y múltiples declinaciones biográficas, sin dejar de existir como tales.

3.4. A modo de recapitulación

La concepción en la que me apoyo para realizar esta tesis, considera nociones específicas alrededor de la identidad, la agencia, la vulnerabilidad y la desigualdad.

Las mismas, como argumento en este capítulo, al tiempo que me permiten sostener un debate teórico con los paradigmas deterministas sobre la maternidad antes de los 20 años insistentes en varios análisis y diseños de políticas públicas, cobran significatividad para la configuración de mi objeto de estudio en un marco de diálogo con la convergencia entre los abordajes feministas que se preguntan por la maternidad; las problematizaciones centradas en las juventudes; las investigaciones alrededor de las escolaridades por la escuela secundaria; y el enfoque biográfico.

Desde allí, como he dicho, devienen instrumentos interpretativos potentes que aportan a las discusiones que me propongo desarrollar en esta investigación.

PARTE 2

ANÁLISIS BIOGRAFICOS DE LOS RELATOS DE JOVENES ALUMNAS-MADRES VULNERABILIZADAS DIMENSIONES SOCIO-HISTORICAS, INSTITUCIONALES Y VINCULARES

Capítulo 4.

Maternidades en números, normativas y políticas públicas.

Análisis biográficos a nivel macro y socio-institucional

Este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero focalizo en la evolución de algunos indicadores cuantitativos de la maternidad juvenil, fundamentalmente el *número de nacidos vivos por edad de la madre,*[91] en el período 2016-2020 a nivel nacional, en CABA, y en el Conurbano Bonaerense, esto es, los dos espacios geográficos y de administración político-gubernamental en los que las jóvenes entrevistadas viven, maternan, trabajan y/o se escolarizan, durante el momento de mi trabajo de campo. Además, me detengo en las heterogeneidades en relación a la maternidad entre los 15 y 19 años que estas áreas presentan hacia su interior.

Por último, como adelanto en el Capítulo 1, en este apartado abordo una hipótesis insoslayable de los estudios socio-demográficos sobre maternidad antes de los 20 años: existe una relación cuantitativa entre esta experiencia, la dimensión territorial y las condiciones materiales de vida. La misma se sintetiza en la siguiente fórmula: los barrios o municipios del AMBA ubicados al sur,[92] (que, a la sazón, son los espacios en donde viven, estudian y crían hijxs la mayoría de las jóvenes entrevistadas) presentan una mayor proporción de población de sectores bajos y/o con dificultades para cubrir sus necesidades básicas, y una mayor cantidad de casos de maternidad en la adolescencia. Por el contrario, los que se encuentra en el área norte (que corresponde a una sola de las biografías construidas en campo), presentan una mayor parte de su población en los sectores altos y medio, con necesidades básicas satisfechas, y un menor número de hijos nacidos de madres menores de 20 años.

Esta vinculación, desde la perspectiva de esta tesis, es significativa pero no causal, en tanto que, sin dejar de reconocer una fuerte asociación entre las experiencias de maternidad juvenil, la vulnerabilidad en relación a las condiciones materiales de vida y residir en barrios empobrecidos, interpreta que una experiencia no determina ni conduce inexorablemente a la emergencia de las otras. En tal caso, se presentan dinámicamente imbricadas dando cuenta de la díada imposibilidad-

[91] Por nacido vivo se entiende: "la expulsión o extracción completa del cuerpo de la madre prescindiendo de la duración del embarazo, de un producto de la concepción que, después de tal separación, respire o manifieste cualquier otro signo de vida, tal como el latido del corazón, pulsaciones del cordón umbilical, o movimiento efectivo de músculos voluntarios, haya o no haya sido cortado el cordón umbilical y esté o no unida la placenta; cada producto de tal alumbramiento se considera nacido vivo" (DEIS, 2019: 21). Si bien, este es el indicador que más tengo en cuenta en este análisis, como se verá más adelante, en algunas ocasiones los triangulo con la *Tasa de Fecundidad Adolescente* y con la *Edad de la madre en la primera gestación* (CABA).

[92] Tomando como referencia la Av. Rivadavia

posibilidad propia de la acción social y la agencia, que en esta temática en particular se hace visible cuando se incorpora al análisis la descripción de ciertas normativas y políticas públicas que también intervienen en esa relación.

Considerando estos nexos tan significativos como multívocos, en el segundo apartado de este capítulo abordo el plexo normativo y las políticas públicas motorizadas en los últimos años con eje en la efectivización de derechos sexuales y educativos, deteniéndome en una iniciativa diseñada con el propósito explícito acompañar institucionalmente las escolaridades de alumnas-madres: el Programa de Retención Escolar para alumnxs en situación de maternidad o paternidad de CABA. Opto por describir al Programa porque es mencionado en el conjunto de entrevistas realizadas con las jóvenes escolarizadas en CABA, sus docentes y la madre de Myriam en particular. Entiendo que este tipo de políticas, así como la descripción de los guarismos arrojados en los últimos años en relación a la maternidad adolescente, aportan elementos que dan cuenta del *espíritu de época* (Kessler, 2014; Kormblit y Sustas, 2014) de las experiencias de maternidad y escolaridad de las jóvenes que participaron de mi investigación. Un espíritu que, en principio, reconoce como un problema social la maternidad antes de los 20 años y su convergencia con la prueba escolar; presenta un nutrido plexo normativo relacionado con derechos sexuales, educativos y juveniles; y propone estrategias de intervención específica mediante el diseño e implementación de políticas públicas centradas en la temática (De Bono et. al., 2017; ENIA, 2020).

4.1. Maternidad entre los 15 y los 19 años en números y desigualdades territoriales

Teniendo en cuenta el indicador hijos nacidos vivos, la maternidad en la franja etárea 15-19, aún representando un problema social que requiere atención por parte de la política pública, no es un fenómeno que haya aumentado significativamente en los últimos años en Argentina. Como se expresa en el cuadro que comparto a continuación, en términos generales su evolución cuantitativa presenta un descenso leve en el período 2016- 2020. Este comportamiento estadístico está en línea con lo que ocurre alrededor del número total de nacimientos en ese lustro, al tiempo que, con respecto a éste último número representa una proporción muy significativa, toda vez que supera el 10 % del mismo, para cada uno de esos años.

Cuadro 6. Número de nacidos vivos de madres de entre 15-19 años en la República Argentina, total y porcentaje, según años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020

Años	Nacidos vivos registrados de madres de entre 15-19	Total	%
2016	96.905	728.035	13,31%
2017	91.586	704.609	12,99%
2018	84.768	685.394	12,36 %
2019	69.773	625.441	11,15%
	53.620	533.299	10,05%

Fuente: Estadísticas vitales. Información básica (Dirección de estadísticas e información en salud, DEIS, 2017; 2018; 2019; 2020; 2021)

Se trata de una evolución descendente en términos generales que va en línea con el comportamiento de la tasa de fecundidad adolescente del lustro anterior. Desde aquí, entiendo que responde a un descenso que, aunque leve, se percibe a lo largo de una década, mediante diferentes indicadores (ENIA, 2020). Asimismo, esta baja ubica a la Argentina por debajo del promedio para América Latina y el Caribe y por encima del promedio mundial (Binstock, 2016; ENIA, 2020). Por último, también se aprecia al focalizar la atención en el AMBA, es decir, el ámbito específico en el que desarrollo mi investigación. En esta línea, en el cuadro siguiente, sintetizo los datos relacionados con el número de hijos nacidos vivos de madres entre 15 y 19 años, distinguiendo CABA de los Partidos del Conurbano Bonaerense.

Cuadro 7. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020 por CABA y Partidos Conurbano Bonaerense. En números y porcentajes en relación al total.

Años	15-19 años CABA	Total CABA	% de nacidos vivos de madres de 15 a 19 años sobre total de nacimientos	15-19 años Partidos Conurbano Bonaerense	Total Partidos Conurbano Bonaerense	% de nacidos vivos de madres de 15 a 19 años sobre total de nacimientos
2016	2.134	40.136	5,31%	17.955	171.000	10,5%
2017	1.859	35.840	5,18%	18.575	164.380	11,30%
2018	1.505	35.467	4,24%	16.566	156.283	10,60%
2019	1.152	33.981	3,39%	13.858	141.408	9,80%
2020	882	28.103	3,13%	11.217	132.479	8,47%

Fuente: Estadísticas vitales. Información básica (DEIS, 2017; 2018; 2019; 2020; 2021)

En vínculo con el comportamiento del fenómeno a nivel nacional, este cuadro muestra un descenso general leve de la maternidad entre los 15 y 19 años tanto en CABA como en los Partidos del Conurbano Bonaerense en el período 2016-2020, solo alterado en ésta última área, entre 2016 y 2017, por un alza de más de un punto. Se trata de un momento que coincide con un aumento de la

pobreza y la indigencia medida por ingresos (Vera y Salvia, 2019),[93] que contribuye a la hipótesis que anuda este fenómeno con la maternidad adolescente.

A su vez, al comparar estos valores en porcentaje con los del cuadro anterior, se aprecia que los números de la Provincia de Buenos Aires se acercan más a las mediciones que valen para la totalidad del país que para las de CABA, al tiempo que aporta una tercera parte del total de nacimientos de mujeres entre 15 y 19 años, a nivel nacional. En ese sentido, el distrito porteño es el área más rica y con la tasa de fecundidad adolescente más baja en relación a las otras jurisdicciones, acercándose a los registros que presentan varias sociedades europeas sobre el particular (Binstock, 2016).

Sin embargo, la evolución del número de hijos de madres entre 15 y 19 no es homogénea hacia el interior de CABA. Por el contrario, se visualizan aquí tres espacios territoriales diferenciados socio-económicamente que presentan un correlato con los números relacionados con la maternidad antes de los 20 años.

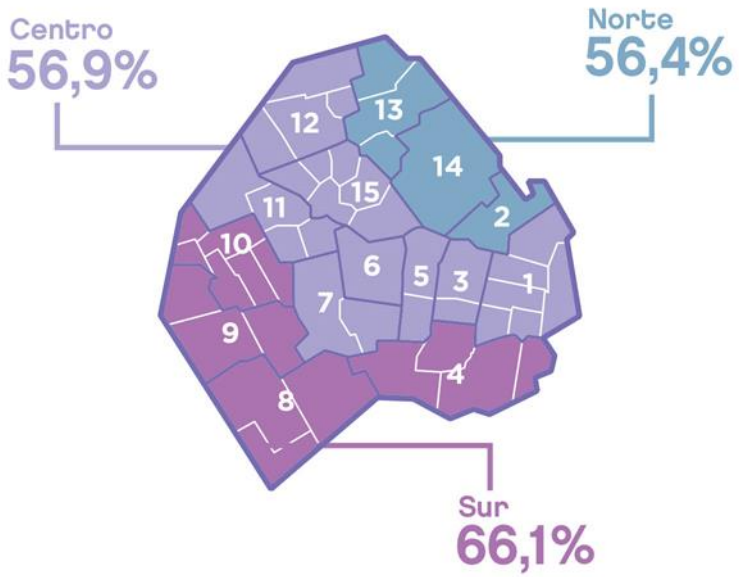
Por un lado, la zona sur (Comunas 4, 8, 9 y 10), con una importante proporción de la población de estratos bajos medidos por NBI y/o LP. Se trata del área en donde viven dos de las jóvenes que participan de mi investigación (Ángeles y Fathu), y se escolarizan tres (María, Ángeles y Fathu). En el polo social y territorial opuesto, está la zona norte (Comunas 2, 13 y 14), cuya población pertenece predominantemente a los sectores altos y medios-altos. Ninguna de las jóvenes entrevistadas vive, materna y/o se escolariza aquí. Por último, el área que abarca las Comunas 1, 3, 5, 6, 7, 11,12 y 15, que presenta una estructura más heterogénea, con importantes sectores medios y bajos (Dirección General de Políticas de Juventud, 2016).[94] En esta área solo vive una de las jóvenes entrevistadas (Myriam) y se escolarizan dos (Myriam y Princesita).

[93] La pobreza medida por ingresos se vincula a la noción *Línea de Pobreza* (LP). Se trata de un concepto y método de análisis de la situación socio-económica en términos estadísticos, que capta la escasez de recursos monetarios (ingresos) que, en un período de tiempo estipulado (por lo general, un mes), impide a amplios sectores de la población alcanzar "un conjunto de bienes y servicios básicos necesarios para la subsistencia de sus miembros" (Vera y Salvia, 2019: 4). Hacia el interior de los sectores considerados pobres por LP, se visualizan, por un lado, la *pobreza extrema* o *indigencia*, y, por otro, la *pobreza*. La primera comprende a quienes cuyos ingresos no alcanzan a cubrir una Canasta Básica de Alimentos (CBA). La segunda, a las personas que sí logran cubrirla, pero sin alcanzar la Canasta Básica Total (CBT), es decir, la que incluye alimentos más bienes no alimenticios.

[94] La zona norte, Comunas 2, 13 y 14, comprende los barrios de Recoleta, Belgrano, Núñez, Colegiales y Palermo. El área centro, Comunas 1,3,5,6, 7,11,12 y 15, abarca Retiro, San Nicolás, Puerto Madero, San Telmo, Montserrat, Constitución San Cristóbal, Balvanera, Almagro, Boedo, Caballito, Flores, Parque Chacabuco Villa Gral. Mitre, Villa Devoto, Villa del Parque, Villa Santa Rita, Coghlan, Saavedra, Villa Urquiza, Villa Pueyrredón, Chacarita, Villa Crespo, Paternal, Villa Ortúzar y Agronomía. Por último, la zona sur, Comunas 4,8,9 y 10, que incluye a La Boca, Barracas, Parque Patricios, Nueva Pompeya, Villa Soldati, Villa Riachuelo, Villa Lugano, Parque Avellaneda, Liniers, Mataderos, Villa Real, Monte Castro, Versalles, Floresta, Vélez Sarsfield y Villa Luro.

A esta diferenciación de los sectores socio-económicos en CABA, le corresponde la siguiente distribución de la maternidad adolescente, medida en esta ocasión por la edad en la que se produjo la primera gestación: "mientras que en las zonas norte y centro el porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que tuvieron su primer embarazo antes de los 20 es del 56,4% y 56,9% respectivamente, es 10 puntos mayor en la zona sur de la ciudad (66,1%)" (Dirección General de Políticas de Juventud, 2016: 7). En el mapa que presento a continuación se ilustra esta relación entre territorialidad-sectores sociales-maternidad en la adolescencia.

Mapa zona norte, centro y sur CABA, porcentaje de mujeres que tuvieron su primer embarazo antes de los 20 años



Fuente: Dirección General de Políticas de Juventud, 2016

De esta forma, existe una correlación estadística entre la maternidad antes de los 20 años, la territorialidad y las condiciones socio-económicas en CABA, que ubica el fenómeno con más recurrencia cuantitativa en las áreas más empobrecidas, esto es, la que se ubican al sur de la Av. Rivadavia, y con menos frecuencia en los sectores geográficos menos desfavorecidos socialmente, hacia el norte de esa arteria. Entendiéndola más como condicionante que como determinante, encuentro que esta asociación permite dar cuenta de las constricciones y elasticidades que a nivel macro social intervienen en el fenómeno maternidad juvenil como prueba y experiencia biográfica.

Esta correlación también se presenta en el siguiente cuadro. El mismo focaliza en el número de nacidos vivos de madres entre 15 y 19 años, según comuna (distinguida aquí por colores), por cada año del lustro 2016-2020:

Cuadro 8. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según comuna de CABA, por años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020. En números[95]

Comuna	2016	2017	2018	2019	2020
Total	2.062	1.822	1.463	1.137	872[96]
1 (centro)	265	252	168	144	111
2 (norte)	15	8	10	16	5
3 (centro)	118	103	109	70	55
4 (sur)	364	334	275	200	159
5 (centro)	64	54	43	51	23
6 (centro)	25	30	23	31	17
7 (centro)	253	220	192	126	91
8 (sur)	415	405	292	207	193
9 (sur)	149	96	92	76	52
10 (sur)	102	79	56	45	39
11 (centro)	59	53	36	31	26
12 (centro)	46	48	36	37	19
13 (norte)	33	29	27	22	17
14 (norte)	36	26	29	15	13
15 (centro)	84	66	62	36	40
Ignorado	34	19	13	30	12

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda y Finanzas GCBA, 2021). Estadísticas vitales.

Este cuadro presenta guarismos que van en línea con las hipótesis que se vienen sosteniendo. En efecto, en el período 2016-2020 se visualiza un descenso total significativo del número de hijos de nacidos vivos de madres de entre 15 y 19 años en CABA toda vez que ese número en 2020 representa un poco más de un 40% con respecto al que inicia el lustro. Acercando la lupa por comuna, se detecta que, si bien hay un alza en la 2, 5 y 6, entre 2018 y 2019, y en la 14, entre 2017 y 2018, el número vuelve a descender al año siguiente también de manera contundente. Asimismo, son las comunas del sur, es decir las más empobrecidas y vulnerabilizadas, las que presentan una mayor cantidad de hijos nacidos vivos de madres menores de 20, para cada uno de esos años.

[95] Como se aprecia con facilidad, la distinción con colores da cuenta de las áreas geográficas de la CABA.

[96] Como puede apreciarse, se visualizan diferencias en relación a los guarismos sistematizados por el Ministerio de Salud nacional para los números totales de hijos de nacidos vivos, durante el lustro 2016-2020. A los fines del análisis que se pretende hacer aquí, centrado en la relación maternidad juvenil-vulnerabilidad en las condiciones materiales de vida-territorialidad, esta diferencia no es significativa.

Estableciendo una distinción geográfica que está en línea con lo dicho para CABA, al interior del Conurbano Bonaerense, se visualiza un comportamiento de las variaciones del número de hijos de nacidos vivos también diferenciado por área territorial. Tomando como referencia datos que comprenden el período 2016-2019,[97] en el siguiente cuadro sistematizo lo dicho:

Cuadro 9. Nacidos vivos de madres de entre 15-19 años, según años 2016, 2017, 2018 y 2019, por Partidos Conurbano Bonaerense del norte, oeste y sur. En números

Años	Partidos del norte	Partidos del oeste	Partidos del sur
Total	5.089	29.949	29.966
2016	1.405	7.975	9.038
2017	1.475	8.706	7.784
2018	1.213	7.627	7.251
2019	996	5.641	5.893

Fuente: Estadísticas vitales. Información básica (DEIS, 2017; 2018; 2019; 2020)

En vínculo con los argumentos compartidos más arriba, el Conurbano Bonaerense también presenta un correlato socio-económico entre la maternidad previa a los 20 años y territorialidad, toda vez que se registran menos hijos nacidos vivos de madres comprendidas en esa franja etaria en el conjunto de municipios ubicados al norte del área que, a la vez, son los menos desfavorecidos en términos socio-económicos. Se trata de la zona en donde solo vive, cría y se escolariza una de las jóvenes entrevistadas (Jimena).

Por el contrario, hay un número más elevado de casos en las zonas oeste y sur, es decir, con mayores vulnerabilidades materiales. Esta última es el área del Conurbano Bonaerense donde viven cuatro de las jóvenes que participaron de mi investigación (María, Isabel, Princesita y Shecia) y se escolarizan dos (Isabel y Shecia).

Por lo demás, la evolución a lo largo del período considerado en el Conurbano Bonaerense, como se viene argumentando, presenta en general descensos, menos el área norte y oeste, de 2016 a 2017, un año en el que subieron sensiblemente los índices de pobreza medida en términos estadísticos por NBI y por LP (Vera y Salvia, 2019).

Los datos compartidos permiten visualizar una vinculación entre la *desigualdad reproductiva* (Binstock, 2016) y las *desigualdades territoriales* (Kessler, 2014). La primera noción refiere al diferencial de posibilidades de las madres adolescentes de cubrir sus necesidades básicas, de atender su salud y acceder a servicios educativos de calidad, en comparación con las madres no

[97] No se encontraron en las fuentes estadísticas disponibles este desagregado para el año 2020. Entiendo que esto obedece a que el análisis de los mismos está aún en proceso al momento de escribir esta tesis.

adolescentes y las adolescentes que no son madres. Por su parte, la segunda noción alude a los diferenciales también centrados en el acceso a la salud y la educación, añadiéndole otros aspectos como el nivel de inseguridad, la posibilidad de ser víctima de delitos, el acceso al transporte público y las condiciones medioambientales. Como se desprende de lo dicho en el Capítulo 3, y puede verse particularmente en los relatos de Ángeles y Fathu (ver Anexo 1), las situaciones de violencia e injusticia a las que se asocian estos diferenciales son dimensiones insoslayables para dar cuenta de las vulnerabilidades que, en términos macro-sociales, vertebran las biografías de las jóvenes entrevistadas, condicionándolas elásticamente.

4.2. Maternidad, normativas y políticas públicas

Como digo en varios pasajes de esta tesis, mi proceso de investigación y las etapas que lo vertebran, se despliegan en un momento socio-histórico caracterizado por el reconocimiento legal de derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud en un nutrido número de normativas, que si bien presenta antecedentes en las décadas de 1980 y 1990,[98] se acrecienta de forma contundente con la entrada al nuevo siglo.

Este conjunto de normativas incluye las siguientes leyes:

- Ley 25.273/2000. Régimen de Inasistencias para alumnas embarazadas.
- Ley 25.673/2002. Salud Sexual y Procreación Responsable.
- Ley 25.808/ 2003. Prohibición a los directivos de escuelas públicas o privadas impedir u obstaculizar el despliegue de la escolaridad de estudiantes grávidas, madres y padres.
- Ley N° 25.929/2004. Derechos en el Nacimiento.
- Ley Nº 26.061/2005. Protección integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes.
- Ley Nº 26.130/2006. Régimen para las intervenciones de contracepción quirúrgica.
- Ley N° 26.150/2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- Ley N° 26.206/2006. Educación Nacional (particularmente, Artículo 81 que establece que las autoridades jurisdiccionales garantizarán el acceso y permanencia de las alumnas gestantes y con hijxs en la escuela).

[98] Con iniciativas tales como la Ley de Patria Potestad Compartida, sancionada en 1985; la Ley de Divorcio de 1987; y la Ley de Cupo de1991 (Trebisacce, 2018; Maffeo, 2020)

- Ley Nº 26.485/2009. Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales, y su modificatorias, Ley 27.501/2019 y Ley 27.533/2019.
- Ley Nº 26.529/2009. Derechos del paciente en su relación con los profesionales e instituciones de la salud, y su modificatoria, Ley Nº 26.742/2012.
- Ley N° 26.618/2010. Matrimonio Civil.
- Ley Nº 26.705/2011. Reforma al Código Penal: Delitos contra la integridad sexual de menores.
- Ley Nº 26.743/2012. Derecho a la Identidad de Género.
- Ley Nº 26.701/2012. Modificación del Código Penal. Consideración del femicidio como agravante en materia de crímenes contra las mujeres.[99]
- Ley Nº 26.877/2013. Representación Estudiantil. Centros de Estudiantes.
- Ley Nº 27.234/2015. Violencia de Género. "Educar en igualdad: Prevención y erradicación de la violencia de género".
- Ley Nro. 27.452/2018. Régimen de Reparación Económica para las niñas, niños y adolescentes, Ley Brisa.
- Ley Nro. 27.206/2019. Respeto a los tiempos de las víctimas de delitos contra la integridad sexual.
- Ley Nº 27.610 /2020.Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo
- Ley N° 27499/ 2021. Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. "Micaela".
- Ley Nº 27.636 /2021. Promoción del Acceso al Empleo Formal "Diana Sacayán- Lohana Berkins".[100]

[99] El femicidio es el crimen contra una mujer por el hecho de serlo. Es importante aclarar que "Esta modificación no incorpora en el Código Penal la palabra femicidio, aunque sí se aplican agravantes en las penas de los homicidios de mujeres o sujetos feminizados, en razón de su identidad sexual, y se agrega la orientación sexual como un motivo de crimen de odio. Con lo cual, la figura penal de femicidio o feminicidio no está incorporada en el CP argentino (como sí lo está en México, por ejemplo), aunque los tribunales pueden enmarcar sus fallos con este concepto, como se ha hecho en los fallos contra represores de la última dictadura cívico-militar, con el concepto de genocidio" (Maffeo, 2020: 77)

[100] Al momento de escritura de esta tesis se está discutiendo la extensión de los períodos de licencia laboral por maternidad y paternidad.

A la sanción de este conjunto de leyes, que distingue a la Argentina de otras sociedades del mundo, le añado como dos dimensiones insoslayables del espíritu de época que abonan el análisis macro de las biografías construidas en campo. Por un lado, la reforma del Código Civil que reconoce la autonomía progresiva de las personas adolescentes; su derecho a ser escuchadxs, a que sus opiniones sean tenidas en cuenta; y a ser consideradxs como adultxs en relación a las prácticas e intervenciones médicas que atañen a su propio cuerpo, a partir de los 16 años (ENIA, 2020). Por otro, la emergencia del Movimiento Ni una Menos (NUM) como expresión emblemática de la lucha contra las violencias fundamentadas en aspectos sexo-genitales y genéricos (Trebisacce, 2018; Alcaraz, Frontera y Paterlini, 2019; Fiol, 2019; Muñoz Cabrejo, 2019; Margues, 2019; Maffeo, 2020).[101]

Ese plexo normativo se relaciona con al menos tres fenómenos. Por un lado, es impensable sin las luchas de una significativa parte de la población, que logra poner en la arena pública la necesidad de dicho reconocimiento legal y de acciones del Estado concretas a fin de superar injusticias. Esto no es un dato menor ya que la participación popular y militante ocupando *la calle* para alcanzar estas conquistas también es parte del espíritu de época que acompaña las biografías de las jóvenes entrevistadas (Faur, 2018 a; 2018b).[102] Por otro lado, estas leyes crean varias políticas con el fin de efectivizar los derechos que sancionan. Algunas de estas líneas de intervención y gestión gubernamental son: el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable; el Programa de Salud Integral en la Adolescencia; el Programa de Educación Sexual Integral; el Programa Nacional de Extensión Educativa "Abrir la escuela"; los Centros de Actividades Juveniles; la Oficina de Violencia Doméstica de la Corte Suprema de Justicia de la Nación; la implementación del 114 y el

[101] La emergencia y consolidación del Movimiento Ni una Menos (NUM), como expresión militante de denuncia de malos tratos recibidos por mujeres y personas no binarias teniendo como fundamento el género, la genitalidad y las prácticas sexuales, y en favor del "derecho a una vida sin violencia"(Fiol, 2019), se emparenta con el devenir de otros colectivos políticos entre los que menciono la Campaña Nacional por el Aborto Legal, Seguro, y Gratuito, la Colectiva Actrices Argentinas, el Encuentro Nacional de Mujeres, el movimiento liderado por Susana Trimarco contra la trata; Docentes x el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, la organización del Paro Internacional de Mujeres, y el Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias. Asimismo, se relaciona con luchas por los derechos humanos, económicos y sociales que, desde la década de 1990 se vienen dando tanto en Argentina como en otros lugares del mundo, como por ejemplo Me Too (Alcaraz, Frontera y Paterlini, 2019; Fiol, 2019). Por último, su envergadura y difusión se vincula al desarrollo de las tecnologías de comunicación.

[102] En efecto, el reconocimiento legal de derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud ha sido y es un proceso de disputa. La misma deviene su condición necesaria y característica inherente. En otras palabras: esos derechos no existen sin las luchas y contradicciones que les dan lugar. Desde allí, en el despliegue de estos procesos se visualizan conflictos por su inclusión en el plexo normativo, primero, y, una vez incorporados, por la interpretación de sus alcances y sujetos involucrados, y el desarrollo de políticas públicas para su efectivización (Faur, 2018a; 2018b; Llobet, 2020).

137, líneas telefónicas para la asistencia inmediata ante agresiones en el ámbito familiar, y a nivel jurisdiccional, el Régimen de Becas Estudiantiles, en CABA (Kormblit y Sustas, 2014; De Bono, 2017; Gogna, 2017; Alcaraz, Frontera y Paterlini, 2019; Maffeo, 2020). Estas intervenciones gubernamentales no garantizan *per se* el fin de las desigualdades sociales ni de las fundamentadas en la condición genital o genérica de quienes las padecen (Feldfeber y Gluz, 2012; CTERA, 2016; Vera y Salvia, 2019). Lejos de ello, se presentan como una de las condiciones necesarias, pero no suficiente para dicha efectivización. Por último, estas normativas tienen un anclaje de carácter internacional toda vez que se vinculan a los tratados que la Argentina suscribe con organismos de derechos humanos supranacionales y a los movimientos políticos y sociales de otras latitudes del mundo que abogan por esos derechos (Kessler, 2014; Bisntock, 2016; Gogna, 2017; Faur, 2018a; 2018b; Llobet, 2020; Maffeo, 2020).

Es en este espíritu de época donde se diseñan y comienzan a motorizarse diferentes políticas públicas destinadas particularmente a jóvenes gestantes o madres con el fin de acompañarlas en sus escolaridades. Entre las mismas, menciono como ejemplo el Plan ENIA (Plan Embarazo No Intencional en la Adolescencia); el Programa Salas Maternales; y el Programa de Retención Escolar para alumnxs en situación de maternidad o paternidad de CABA.

En tanto políticas públicas propias de la época en la que desarrollo mi investigación, como vengo sosteniendo a lo largo de este capítulo, permiten dar cuenta del nivel analítico macro en donde se despliegan las biografías de las jóvenes entrevistadas; de algunas de las formas que adoptan sus constricciones y agencias; y de los posibles soportes que se pueden poner en juego para atravesar la prueba que implica la convergencia entre sus maternidades y escolaridades. Como propongo a continuación, la existencia de estas políticas, al tiempo que habilita la emergencia y despliegue de dicha convergencia, no la asegura necesariamente.

A continuación, describo particularmente al Programa toda vez que es la única intervención gubernamental que emerge de las entrevistas construidas en campo.

4.3. Programa de Retención Escolar de Alumnas madres, embarazadas y Alumnos padres[103]

Los orígenes del Programa se remontan hacia mediados de la década de 1990 cuando las profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales propias de la segunda modernidad en

[103] Fundamento este apartado considerando los trabajos de Mariana Vera (2013), Eduardo Langer, Camila Ríos Fernández y Lucía Schiariti (s/f), S. Vázquez (2014) y Malena Saguier (2018)

su versión local, comienzan a evidenciar la crudeza de sus efectos sobre los sectores sociales más vulnerabilizados.

En este marco y con el propósito de evitar la interrupción de los estudios de las numerosas alumnas gestantes y con hijxs que se escolarizaban en una institución media del sur de CABA, su directora y un grupo de profesionales convocado *ad honorem*, empiezan a organizar allí talleres de reflexión en torno a la fusión de dos dimensiones inescindibles en las vidas de esas jóvenes: las maternidades y la escolaridad secundaria. Esos talleres, en principio, se destinan a las alumnas en situación de maternidad para, al poco tiempo, hacerse extensivos a los estudiantes varones padres.

En este sentido, y en línea con lo que se expresa en la literatura de referencia (De Bono et. al., 2017), el origen informal y vinculado a la necesidad de construir una respuesta institucional con el fin de evitar interrupciones, hacen del Programa un antecedente directo de las otras políticas mencionadas más arribas: Plan ENIA y las Salas Maternales.[104] Desde ahí, configura un elemento más de las experiencias sociales dinámicamente anudadas entre sí que atraviesan el espíritu de época en el que se despliegan las biografías de las jóvenes madres entrevistadas.

Entre 1998 y 1999, el Programa pasa a estructurarse en la zona del sur de la ciudad como parte de la política educativa, al integrarse al Programa Zona de Acción Prioritaria (ZAP), una iniciativa socio-educativa gubernamental que atiende a los distritos escolares de Villa Lugano, Villa Soldati, La Boca y Barracas. Esto es, de acuerdo a lo dicho anteriormente, a las poblaciones estudiantiles residentes en los barrios de las comunas más empobrecidas y vulnerabilizadas de la jurisdicción.

En 2001 el Programa, ahora sí reconocido como política, extiende su área de acción a todas las escuelas secundarias estatales de CABA que requieran su intervención y pasa a depender orgánicamente de la Dirección de Educación Media y Técnica de la cartera educativa porteña.

Como dije anteriormente, el Programa, es la única estrategia de acompañamiento y retención para estudiantes madres y padres que aparece en los relatos. De las cinco jóvenes escolarizadas en CABA (María, Myriam, Ángeles, Princesita y Fathu) lo nombran tres. A su vez, Valeria (docente de Myriam) ha sido referente institucional, y Mecha (preceptora de Princesita), lo es al momento del trabajo de campo. Por último, Karen (madre de Myriam) también lo menciona.

[104] De Bono et. al. (2017) describen la experiencia de implementación del proyecto Salas Maternales en una escuela muy cercana al barrio en donde Isabel y Shecia viven, estudian y crían sus hijas, que reconoce como antecedente directo la existencia del Programa.

El Programa se inscribe en un proceso de sanción de instrumentos legales jurisdiccionales que, en vínculo con las normativas nacionales, los acuerdos de alcance internacional y el clima de época, refieren a derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud.

Del conjunto de estos instrumentos normativos señalo cuatro:

- Artículo N° 38 de la Constitución porteña de 1996 que, entre otras dimensiones, refiere al derecho de las mujeres a su permanencia en el sistema educativo independientemente de su edad y condición en relación a la maternidad;
- Ley N° 114/1999, de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, particularmente el Artículo N° 29 que refiere a los derechos educativos.
- Ley N° 709/2001 que reconoce, entre otros derechos, un régimen especial de inasistencia y el diseño de mecanismos de apoyo, seguimiento, recuperación y evaluación especiales para lxs estudiantes en situación de maternidad o paternidad, a aplicarse tanto en escuelas de gestión estatal y como de gestión privada; y
- Ley N° 898/2002 que hace obligatorio el nivel secundario en CABA.

El equipo de trabajo del Programa motoriza múltiples actividades, entre las que señalo: propuestas de formación y capacitación para docentes, tutores,[105] equipos de conducción y referentes; organización y desarrollo de grupos de reflexión para lxs estudiantes padres, embarazadas o madres; y gestión para la apertura de jardines maternales cercanos a las instituciones medias en las que estudian o bien, salas maternales en las mismas instalaciones.

Dado que, como dije anteriormente, Valeria ha sido y Mecha es referente institucional del Programa, cabe detenerse en este rol.

Lxs referentes institucionales son docentes de aula o preceptores, elegidxs por la escuela en la que interviene el Programa, y especialmente formadxs por su equipo coordinador para el desarrollo de la tarea. Una de sus responsabilidades es articular entre estudiantes padres, madres y embarazadas; directivos, profesores, tutores, instituciones barriales, sanitarias y comunitarias, y los equipos coordinadores que operan a nivel distrital y ministerial, para resolver dificultades pedagógicas,

[105] Se trata de unx profesorx que acompaña pedagógica e institucionalmente al conjunto de estudiantes de un curso específico.

administrativas o vinculadas a la salud, en pos de garantizar el acceso y permanencia de esxs jóvenes en la escuela.[106]

Además, difunden información sobre las normativas vigentes en torno a la temática y relevan y sistematizan datos relativos a la continuidad, permanencia, deserción y reinserción de lxs estudiantes padres, madres y gestantes.

De todos modos, el siguiente recorte del relato de Valeria permite acercarse a la complejidad específica del rol considerando su propia experiencia:

> [Las tareas de lxs referentes del Programa son] acompañamiento pedagógico y seguimiento académico de las chicas. Que no se limita solo a eso. [Porque] si viene una piba y me dice: "No, Vale, no estoy viniendo porque no tengo plata para cargar la SUBE".[107] ¿Qué le voy a decir? "Ah, bueno… ¿Lo lamento?" Nada… tratar de gestionar de alguna manera institucionalmente que se le pueda cargar la SUBE a la piba y que venga. O que venga una vez a la semana, se lleve trabajos prácticos y que pueda sostener la escolaridad. Digo, no es tan sencillito. Implica un montón de cosas que, por ahí, no se ven. Te implica mucho tiempo.

Desde aquí, como puede apreciarse, la labor destinada a sostener la escolaridad comprende tareas tradicionalmente asociadas con lo pedagógico (entre otras, seguimiento de aprendizajes y organización de los tiempos de cursada) y otras novedosas, como la tramitación específica de medios para garantizar el acceso (tramitación del pasaje del transporte público).

Por su parte, en el siguiente recorte, Mecha enfatiza en la capacidad de escucha que unx referente del Programa debe desarrollar en el marco de su tarea:

> El trabajo es muy contenedor. Es un trabajo lindo (piensa) ¿Cómo podría explicarte? Es así muy… muy… No es aconsejar a la alumna. (Insiste) No es aconsejar a la alumna. Para nada. Si no, es escucharla. Acompañarlas en el transcurso del ciclo lectivo para que continúen. Escucharlas… Lo más importante es que no aconsejamos. Siempre, en los cursos de referentes,[108] nos dicen: "no aconsejás, si escuchás". Y escucharlas, y acompañarlas (…) Lo más importante, lo más importante es acompañar porque, muchas veces la familia no lo sabe. No tienen al papá del nene, no saben quién es, y están decididas a continuar con su embarazo… Entonces, bueno… Y también, siempre respetar su decisión. Porque, hay veces que no quieren seguir con su embarazo.

[106] Como dice el material bibliográfico de referencia: "Frente a períodos de ausentismo prolongado –por indicación de reposo por embarazo de riesgo, parto, enfermedad de los hijos- (…) lo que los referentes hacen es solicitarle a los docentes del curso que elaboren trabajos prácticos, guías de ejercicio o alguna clase de actividad que pueda ser realizada fuera de la escuela, y que amigos o familiares puedan llevar y traerlos. Para esto, se articula con los tutores del curso, que colaboran en la gestión y organización (Langer, Ríos Fernández y Schiariti, s/f: 3)

[107] SUBE es el medio de pago habilitado para el transporte público de pasajerxs en el AMBA. En el momento de la entrevista, aún regía para lxs estudiantes secundarios el pago de la tarifa común. Luego, se sancionó un sistema que, sin declarar la gratuidad total, redujo significativamente su valor.

[108] Se refiere a las capacitaciones organizados desde la gestión ministerial del Programa.

Como se desprende de estas palabras y se argumenta en la bibliografía de referencia, esta escucha atenta es uno de los elementos claves de los talleres de reflexión y condición necesaria para la construcción de vínculos de confianza con lxs estudiantes madres, padres y gestantes. Un aspecto que, a su vez, deviene central para el propósito fundante del Programa: evitar el abandono escolar. Desde allí, en estos espacios institucionales, además conversar sobre los vínculos de las estudiantes con sus familias y padres de sus futurxs hijxs, se abordan ciertas emociones[109] que atraviesan la experiencia de maternidad, que, según las docentes entrevistadas, también pueden obstaculizar la escolaridad. En palabras de Mecha: "muchas veces hay miedos"; "(nombre de alumna embarazada) resulta que no está viniendo al colegio, justamente ahora, porque le da vergüenza".[110]

Por lo demás, así como lo hace Valeria en su propio relato y se expresa en la normativa nacional y jurisdiccional vigente, Mecha describe la articulación que realiza con otrxs docentes de la institución para contribuir al sostenimiento de la escolaridad: "si [una alumna] no está viniendo porque tiene un embarazo de riesgo y está haciendo reposo, combinamos con los profesores, que se lleven trabajos prácticos y que sigan estudiando en las casas". Esta articulación, como se desprende de lo dicho, también es un elemento clave de la tarea del referente.

[109] En esta tesis, cuando digo emociones contemplo la problematización de Le Breton (1998). Desde ahí, considero que, lejos de ser fenómenos meramente biológico-fisiológicos y/o irracionales, se inscriben en matrices de sentido sociales y culturales. En palabras del autor: "Los sentimientos o las emociones, desde luego, no son de ningún modo fenómenos puramente fisiológicos o psicológicos, y no están librados al azar o a la iniciativa personal de cada actor. Su emergencia y expresión corporal responden a convenciones que no están muy alejadas de las del lenguaje, pero, con todo, se distinguen de ellas. Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores. Arraigadas en una cultura afectiva, se inscriben a continuación en un lenguaje de gestos y mímicas en principio reconocible (a menos que el individuo disimule su estado afectivo) por quienes comparten sus raíces sociales. La cultura afectiva brinda esquemas de experiencia y acción sobre los cuales el individuo borda su conducta según su historia personal, su estilo y, sobre todo, su evaluación de la situación. La emoción sentida traduce la significación dada por el individuo a las circunstancias que repercuten en él. Es una actividad de conocimiento, una construcción social y cultural que se convierte en un hecho personal a través del estilo propio del individuo" (Le Bretón, 1999: 11 y 12). Asimismo, en esta tesis las emociones se anudan conceptualmente a las sensaciones y los deseos. Desde ahí, estas dos dimensiones, al tiempo que se configuran socialmente al establecer vínculos con otrxs, dan cuenta de las subjetividades de quienes las vivencian.

[110] Esta escucha atenta como dimensión clave para la construcción de vínculos de confianza con lxs estudiantes en situación de maternidad y paternidad y, desde allí, la efectivización de su derecho a la educación, deviene un elemento común que insiste en otras políticas educativas destinadas específicamente a estudiantes padres, madres y gestantes. Por ejemplo, los ya mencionados Plan ENIA, y Salas Maternales. Desde aquí, esta escucha atenta deviene un rasgo que se añade a los aspectos distintivos del espíritu de época de las biografías aquí analizadas. Esto es, escuchar con atención y respeto es una de las tareas específicas de quienes motorizan estas políticas, establecidas desde su diseño.

Por otra parte, en consonancia con los procesos de reconocimiento legal de derechos educativos, sexuales y juveniles mencionados más arriba, el Programa ha participado activamente en la elaboración y gestión para la aprobación de las siguientes normativas jurisdiccionales:

- Resolución 949/2005 y Disposición 015/2006: por medio de estos instrumentos normativos, se permite, en ocasiones excepcionales y transitorias, a lxs alumnxs padres y madres concurrir a la escuela con sus hijxs
- Resolución 1.729/2006: a través de esta resolución, lxs hijxs de estudiantes menores de 20 años tendrán prioridad en el otorgamiento de las vacantes en los jardines maternales y de infantes dependientes del Área de Nivel Inicial, cercanos a las escuelas en las que cursan sus estudios secundarios.
- Resolución 4.799/2007: en caso de problemas de salud de sus hijxs, esta normativa permite a sus madres y padres retirarse de la escuela anticipadamente o ingresar una vez iniciado el horario escolar.
- Resolución 5.337/2007: reglamenta artículo 6 de la Ley 709, disponiendo mecanismos especiales de apoyo, recuperación y evaluación de aprendizajes en caso de períodos prolongados de ausentismo.

El Programa y su pretensión de garantizar el derecho a la educación de lxs estudiantes padres, madres y gestantes, más allá de sus intenciones y propósitos (y tal como ocurre con el Plan ENIA y las Salas Maternales), no se materializan linealmente. En este sentido, su derrotero, desde su creación hasta el momento, presenta al menos dos situaciones críticas.

Por un lado, en 2008, el Programa se transfiere desde la Dirección de Educación Media de la cartera educativa jurisdiccional a la Coordinación de Inclusión Escolar. Este cambio de área de dependencia resulta una incongruencia con sus criterios originarios y evidencia las tensiones que a partir de ese año comienzan a producirse con la cúpula gubernamental de la ciudad.

Se trata de un momento clave en términos políticos toda vez que cambia el signo partidario e ideológico del gobierno porteño en el medio de una profunda crisis vinculada, a su vez, a la masacre de Cromañón: un incendio durante un espectáculo musical que dejó casi 200 personas (en su gran mayoría jóvenes) muertas. Esta tragedia, sucedida en diciembre 2004, entre otras situaciones, provoca en diciembre de 2007 el remplazo de Aníbal Ibarra como jefe de gobierno, por Mauricio

Macri, quien arriba al poder adscribiendo a una filosofía de corte neoliberal, que no armoniza con los criterios fundantes del Programa.[111]

En esta línea, el cambio de dependencia del Programa, al tiempo que es coherente con la ideología del nuevo gobierno, lo interpela directamente en sus bases toda vez que correrlo de la Dirección de Educación Media hacia el área de inclusión desdibuja uno de sus criterios fundantes: la defensa y promoción del derecho a la educación de lxs jóvenes alumnxs padres, madres y gestantes, desde una perspectiva universal e integral. Porque, sin dejar de reconocer que sus escolaridades requieren un acompañamiento específico, quienes motorizan esta política advierten que las intervenciones basadas en la inclusión, al emparentarse con la focalización, consolidan y profundizan el fenómeno de la fragmentación. Esto es, la configuración de circuitos escolares diferenciados según las condiciones sociales y relacionadas con la sexualidad de quienes las transitan.[112]

Hoy en día, según la página oficial del Ministerio de Educación porteño, el Programa de Retención Escolar de Alumnas madres, embarazadas y Alumnos padres forma parte del área de Educación Sexual Integral jurisdiccional, dependiente de esa cartera. Encuentro que esta inscripción es más armónica con sus criterios fundantes.

Por otro lado, la segunda situación de crisis que registra el Programa es simultánea a la realización de mi trabajo de campo y a un cambio en las personas que detentan el poder gubernamental en la ciudad, pero no de su signo político.[113] Asimismo, se vincula con una característica propia del rol de lxs referentes: la labor, al no enmarcarse en el Estatuto Docente, presenta una precariedad que impacta directamente en las condiciones de contratación y en su reconocimiento económico. Así lo dice Valeria:

> (…) nos pagan módulos institucionales, el año pasado fueron dados de alta desde el 30 de agosto al 30 de noviembre (…) 500 pesos por mes de agosto a noviembre, cuando el laburo es

[111] Se trata del posicionamiento político partidario hegemónico en la Ciudad desde ese momento hasta la actualidad, que se refrenda en las urnas en cada proceso eleccionario. A su vez, se trata de la fuerza política que alcanza la primera magistratura y el gobierno de la Provincia de Buenos Aires, al momento del trabajo de campo.

[112] Brevemente, la literatura que desarrolla el concepto de inclusión educativa, subraya su vínculo estrecho con la idea de exclusión. Se trata de una díada inescindible. En otras palabras, la historia del sistema educativo escolar demuestra que cada vez que se puso en marcha una política centrada en la inclusión, hubo procesos expulsores que dejaron a muchxs destinatarixs de esa iniciativa afuera de la misma. Estas situaciones se anudan a que la inclusión implica focalización. Esto supone, entre otros aspectos, un detalle específico de las características de la población destinataria que devienen requisitos ineludibles para poder ser alcanzada por la política, al tiempo que tensionan la idea de universalidad, un criterio rector, a su vez, de la noción de derecho. Asimismo, se trata de procesos que dan cuenta de la fragmentación educativa. Para más detalle, considerar la metáfora del colador abordada anteriormente.

[113] En 2015 el gobierno de CABA pasa a Horacio Rodríguez Larreta. Su Ministra de Educación es Soledad Acuña. Se trata de referentes políticos de la misma fuerza partidaria que Macri.

> de febrero a febrero. Estás en las vacaciones de verano y estás llamando a las pibas: "che (risas) ¿nació Fulanito?, ¿está todo bien?"[114]

Estas dificultades relacionadas con su escaso y a destiempo reconocimiento económico gubernamental, se profundizan al volver a subrayar las complejidades del trabajo en sí:

> Entrevistadora: ¿Cómo es el trabajo de una referente de Alumnas madres?
> Valeria: ¡Ay! Es cansador. Es lindo, es gratificante. (Acentúa con la voz) ¡Es súper gratificante! Pero es constante. No es que te podés desprender. No hay un momento en que vos digas: "este es mi momento de Alumnas madres, entonces, me voy a poner a laburar con alumnas madres"… No… ¡Laburás todo el tiempo! Porque, por ahí, es tu momento de almuerzo, y surgió algo con una piba y te tenés que encargar. No le puedo decir: "no, esperá que mi horario de referente de alumnas madres es martes de 3 y media a 4 y media". ¡Una locura!

Estas consideraciones en torno al Programa coinciden con la sanción de la Resolución 1.746/2015 y la prescripción de una serie de pasos administrativos para la designación de referentes institucionales que dificultan su tramitación. Entre los mismos, se destacan la exigencia de realizar las gestiones mediante un programa informático específico; la necesidad de contar con aprobaciones de diferentes unidades del Ministerio que hasta el momento no existían, y el requisito de 10 horas cátedra y una antigüedad no menor a dos años en la institución para acceder al cargo.

De acuerdo a la bibliografía que fundamenta este apartado, no resulta sencillo satisfacer institucionalmente estas exigencias. Al tiempo que redundan en una burocratización del proceso de designación de referentes que borronea sus dimensiones pedagógicas (claves, como dije, para esta política desde sus orígenes), conducen a una pérdida de autonomía por parte de las instituciones escolares. Considerando esa literatura, no siempre lxs docentes con posturas más acordes al espíritu del Programa cumplen con los requisitos. Desde allí, los puestos quedan vacantes o son asumidos por profesores que no comprenden cabalmente de qué se trata esta política.

A la vez, al interponer pasos administrativos que no existían hasta 2015, se retrasan los nombramientos, con una considerable pérdida para los cobros ya que no se reconocen retroactivos. De este modo, por ejemplo, si la escuela empieza los trámites en febrero, pero logra completarlos en junio, los haberes se perciben desde ese mes, aun, como dice Valeria, desarrollando tareas desde el momento mismo en que comienza el año escolar e, incluso, antes.

Estos cambios, a su vez, coinciden con un recorte concreto del presupuesto del Programa que tiene su correlato tanto en lo que hace a las remuneraciones de lxs referentes como a sus capacitaciones.

[114] Este recorte de entrevista corresponde a un encuentro realizado el 25 de abril de 2017.

De este modo, por ejemplo, en las escuelas en donde había dos docentes afectados a esa labor, ahora solo se permite designar unx; y, en caso de licencia, renuncia o jubilación, no se cubren los cargos o, si se lxs cubre, se presentan trabas para sus formaciones específicas en la tarea.

Estas acciones, si bien fueron resistidas mediante denuncias a la justicia, redundan en un debilitamiento de la política que está presente tanto en el relato de Valeria, como en la bibliografía que refiere al Programa. Desde allí, empieza a emerger el voluntarismo de lxs docentes como un elemento necesario para su concreción, una situación que, desde mi lectura, tensiona su encuadre en tanto política pública.

De este modo, estos procesos de desfinanciamiento y burocratización son dos de los obstáculos que se visualizan para la efectivización del propósito fundante del Programa: la retención escolar de estudiantes padres, madres y gestantes, con eje en lo pedagógico, y como parte de un posicionamiento de respeto institucional a sus derechos educativos y sexuales.

La literatura de referencia también menciona como obstáculo institucional para el pleno despliegue de esos criterios, la resistencia de algunxs docentes a su implementación.

Se trata de un aspecto que también emerge en los relatos de Valeria y Mecha. Como ejemplo, comparto un recorte de la entrevista realizada con la última docente, quién, como puede apreciarse, relaciona la resistencia de algunxs colegas con un cuestionamiento al hecho mismo de la maternidad juvenil:

> Entrevistadora: Y ¿cómo es la respuesta de los profesores cuando les planteás [que tienen que preparar un trabajo para que lxs estudiantes padres y madres hagan en sus casas cuando no pueden asistir a clases]?
> Mecha: Y, hay de todo. Hay de todo.
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) A ver
> Mecha: Se escuchan muchas barbaridades, muchas barbaridades… "que se arruinan la vida, ¿para qué, tan chiquititas?" Y "¿A vos te parece? Dejan el estudio o lo va a terminar criando la mamá [al hijo]"

Estos cuestionamientos docentes sobre la experiencia misma de la maternidad juvenil preocupan al Programa y a las docentes entrevistadas porque pueden obstaculizar los vínculos de confianza y respeto que se requiere construir con lxs estudiantes a fin de que sostengan su escolaridad, o bien horadarlos cuando ya se establecieron. Un recurso que Mecha pone en juego para que eso no suceda (o para amortiguar los efectos de que algo así ocurriese), conforme lo propone esta política, es articular con lxs profesores tutorxs:

> Entrevistadora: Pero… O sea, finalmente, ¿estxs profes se avienen a hacer lo que vos les decís, digamos?

> Mecha: Si, sí. Y se van… eh… se van empapando en el tema. El trabajo con los tutores, yo hablo mucho con los tutores. Entonces, si tengo algún profesor que… ¿viste?... sí dice: "no", lo hace igual.

Al mismo tiempo, encuentro en ciertas frases que Mecha señala como parte de sus conversaciones con las alumnas madres de su escuela, elementos que dan cuenta de la persistencia del modelo hegemónico de madre adecuada abordados anteriormente: "yo les digo: para mí, un hijo es el mejor tesoro de nosotras, las mujeres"; "una bendición"; "un milagro".[115]

Si bien Mecha aclara que "en esto me salgo un poquitito del proyecto" (dado que la coordinación general del Programa insiste en no juzgar las maternidades y paternidades juveniles de lxs estudiantes desde las propias nociones adultas, religiosas, políticas, etc.), estas formas escolares específicas que atraviesan la implementación de la política, expresan obstáculos para acompañar sus escolaridades, toda vez que, como dije anteriormente, tensionan y pueden llegar a horadar la posibilidad de construir vínculos de confianza.

Por último, cabe señalar que esta política, aunque coadyuva a ello, no es garantía de retención también desde un punto de vista cuantitativo. Para el año 2017 (último registro disponible),[116] el porcentaje de estudiantes gestantes, madres y padres alcanzadxs por el Programa que lograron finalizar ese ciclo lectivo, fue de un 86%. Si bien no es una cifra menor, no da cuenta de la universalidad que, según interpreto, está en su horizonte político-pedagógico a alcanzar.

4.3 A modo de recapitulación

Este capítulo se detiene en diferentes aspectos que permiten realizar un análisis a nivel macro de los relatos de vida de las jóvenes entrevistadas conforme lo propone el enfoque biográfico; y a nivel socio-institucional, de acuerdo a los estudios sobre vulnerabilidad. Desde ahí, dan cuenta del espíritu de época que constriñe y al mismo tiempo habilita la convergencia maternidad-escolaridad en el nivel secundario.

Dichos aspectos son, básicamente, la evolución estadística de la maternidad antes de los 20 años medida por el número de hijos nacidos vivos de madres entre 15 y 19 años; la configuración de un plexo normativo centrado en derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud; y el

[115] Lo dicho también se visualiza en la literatura sobre el Plan ENIA y las Salas Maternales, otras dos políticas destinadas a jóvenes estudiantes padres, madres y/o gestantes.

[116] Cuando comencé el proceso de análisis de datos, me comuniqué con la coordinación del Programa a fin de obtener guarismos en torno a la tasa de retención más actualizados. En esa ocasión se me informó que el Ministerio de Educación porteño había prohibido la circulación de los mismos. Desde allí, solo tengo a mi alcance datos hasta 2017.

diseño y puesta en marcha de políticas públicas con el fin de efectivizarlos, enfatizando en el Programa de Retención Escolar de alumnxs madres, padres y gestantes, de la CABA.

Considerando estos fenómenos como parte del espíritu de época que constriñe elásticamente las biografías de las jóvenes entrevistadas, entiendo que las mismas se despliegan en un momento histórico de grandes transformaciones societales. Entre otras dimensiones, este proceso se caracteriza por un descenso leve de la maternidad juvenil en el período 2016-2020 que, al tiempo que sigue siendo significativo (el número de hijos de nacidos vivos de madres menores de 20 años no baja del 10% con respecto al total), presenta fuertes vínculos con situaciones de vulnerabilidad en las condiciones materiales de vida.

Dicha asociación maternidad juvenil-vulnerabilidad social se expresa en, por ejemplo, el diferencial de casos de jóvenes madres según área el geográfica de residencia. De acuerdo a lo dicho aquí, en las zonas más desfavorecidas y que más pobreza presentan ya sea por NBI como por LP, hay un mayor número de maternidades antes de los 20 años. Se trata de los ámbitos donde casi la totalidad de las entrevistadas, sus madres y sus docentes viven, estudian, trabajan y maternan.

Asimismo, en el momento histórico en donde se despliegan las biografías analizadas, se consagran legalmente una serie de derechos educativos, sexuales y relacionados con la juventud. Este reconocimiento normativo se alcanza tras diferentes luchas populares y en sintonía con lo que ocurre a nivel internacional, al tiempo que se vincula al diseño y puesta en marcha de varias políticas públicas.

Dentro de este conjunto de políticas públicas se destaca el Programa de Retención Escolar para estudiantes en situación de maternidad y paternidad por emerger en varias de las entrevistas. Desde ahí, encuentro que esta política es parte del espíritu de época de las biografías de las jóvenes que participan de mi investigación, anudándose a sus posibilidades y constricciones.

Esta política, el conjunto de las intervenciones gubernamentales centradas en los derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud, y el plexo normativo que las encuadra, aun dando cuenta de la atención gubernamental alrededor de la compatibilidad maternidad-escolaridad en el nivel secundario, presentan dificultades y obstáculos para efectivizarlos plenamente.

Como digo más arriba, específicamente en términos cuantitativos, el Programa no garantiza la escolaridad del ciento por ciento de lxs estudiantes en situación de maternidad o paternidad en el ámbito de la Ciudad. Al mismo tiempo, si bien sus criterios rectores se expiden explícitamente sobre la necesidad de no reproducir *estereotipos* de género, no presenta registros de acompañar

maternidades o paternidades de alumnxs sexualmente no binarixs.[117] Por último, como he dicho anteriormente trayendo a colación el relato de Mecha, es posible que en las formas específicas que adopta a nivel institucional, se reproduzcan dichos criterios al cargar la experiencia de gestar y maternar de sentidos que la esencializan.

Por lo demás, el Programa nace a partir de una experiencia informal en la escuela que le da origen, frente a la necesidad de dar una respuesta institucional de acompañamiento pedagógico a las estudiantes embarazadas y/o madres vulnerabilizadas. Su estatus institucional como política educativa fue y es producto de un complejo derrotero que incluye crisis significativas.

Desde una lectura que enfatiza el nivel analítico macro del enfoque biográfico y socio-institucional que proponen los estudios sobre vulnerabilidades, la vinculación estadística maternidad juvenil-vulnerabilidad material, el plexo normativo que reconoce derechos sexuales y educativos, y la política aquí abordadas, dan cuenta de las elasticidades que atraviesan y vertebran las biografías de las jóvenes madres que participan de mi investigación y, desde allí, del espíritu de época en el que las mismas se despliegan.

[117] Al decir estereotipos hago referencia al "proceso cotidiano de reificación de las diferencias entre individuos y/o grupos dirigido a marcar una distancia simbólica y, en algunos casos, física, entre el yo/nosotros y los otros". La estereotipación implica discriminación. Ésta, a su vez, "responde a una lógica elusiva, dirigida a esquivar o saltarse las propias insuficiencias para denostar a los otros, adhiriendo a tipos sociales construidos culturalmente, a los que se les adscriben como naturales ciertos rasgos socialmente negativizados y justificando, directa o indirectamente, diversos tipos de violencias sobre aquellos que los poseen" (Di Leo, 2011: 69). En este caso, como he dicho, los estereotipos, las discriminaciones y las violencias asociadas, tienen como fundamento los aspectos genitales y relacionados con la sexualidad (prácticas, vínculos y expresiones)

Capítulo 5.

Procesos de vulnerabilidad y el soporte madre-hija

En el capítulo introductorio propongo como una de las hipótesis de esta tesis que la relación madre-hija deviene uno de los soportes clave que le permite a las alumnas madres entrevistadas transitar las pruebas biográficas y sociales anudadas a la maternidad, la escolaridad y la juventud. En este capítulo problematizo un conjunto de experiencias que, desde mi lectura, contribuyen a comprender cabalmente dicho soporte.

En efecto, la lectura atenta de los relatos de las jóvenes y de las entrevistas con las cuatro madres, hace visible la insistencia de una idea: existen ciertos encuentros entre ellas que implican, por un lado, dar y recibir dinero y, por otro, requerir y otorgar tiempos y energías para el desarrollo de diferentes actividades, entre las que están las tareas domésticas, el cuidado de sus hijxs, la escolaridad, y la diversión.

Estos encuentros madre-hijas emergen en los relatos de las jóvenes bajo el término "ayudas" y, por lo general, se anudan a una descripción de sí mismas que las presenta en el lugar de la demanda. En otras palabras, son ellas quienes insistentemente las piden de modos más o menos explícitos a fin de compatibilizar sus maternidades con otras actividades relacionadas a sus escolaridades y sus juventudes como, por ejemplo, cumplir con el requisito escolar de la presencialidad (concurrir a clases) y organizar planes con amigxs.

Estas "ayudas" exigen por parte de las jóvenes lo que denomino contrapartidas, es decir un conjunto de compensaciones por las colaboraciones recibidas que, en la mayoría de los casos, se relacionan con el cumplimiento de obligaciones escolares (básicamente, asistir diariamente a la escuela y aprobar las materias) y con la realización de tareas domésticas (entre otras, atención de los miembros más pequeños de la familia y limpieza del hogar). La no observancia de estas contrapartidas provoca controversias en el vínculo madre-hija que suelen profundizar tensiones y disputas ya existentes.

Asimismo, los relatos proponen un conjunto de experiencias relacionadas con el soporte vínculos materno-filiales que varias veces se presentan a partir de un emergente que denomino separaciones. Se trata de momentos en los que María (chilena), Ángeles (salteña) y Fathu (paraguaya) se vieron alejadas de sus madres por los procesos de migración que éstas emprenden cuando las jóvenes son

pequeñas, que, al cabo de varios años (tres, quince y siete respectivamente), se superan al producirse en CABA la re-vinculación materno-filial.[118]

Como abordo aquí, en otros capítulos y se desprende de sus relatos biográficos, la experiencia de verse separada de un otro significativo se produce en varias ocasiones. Las que refieren a la relación con el padre de sus hijxs (abordadas en el Capítulo 6) son, junto a las que aluden al vínculo madre-hija, las separaciones que más insisten. Sin embargo, éstas últimas se distinguen de las otras por presentarse recurrentemente como ajenas a su voluntad.

Desde ahí, en términos generales, las visualizo como acontecimientos clave que, a diferencia de lo que ocurre con lxs jóvenes padres de sus hijxs, las jóvenes terminan por aceptar con resignación.

Este capítulo se divide en dos secciones. En la primera, abordo las "ayudas" y las contrapartidas y, en la segunda, las separaciones. A lo largo de esta argumentación sostengo, por un lado, que esas dimensiones, dando cuenta del soporte vínculo materno-filial, refieren a la relación dinámica y compleja entre las pruebas biográficas y sociales que implican la maternidad, la escolaridad y la juventud, esto es, la tríada de experiencias que vertebra mi objeto de estudio. Por otro, que problematizarlas coadyuva a la reflexión sobre las elasticidades y agencias (imposibilidades y posibilidades) que vertebran las biografías de las jóvenes que participan de mi investigación. Por último, que habilitan el análisis meso propuesto por el enfoque biográfico y de los vínculos e interacciones planteado por los estudios centrados en las experiencias de vulnerabilidad toda vez que, precisamente, hace foco en el vínculo materno filial sostenido con la propia madre.

5.1. Ayudas y contrapartidas

Como dije, se visualizan en los relatos, dos tipos de "ayudas". Una se relaciona con el dinero. La otra, con el cuidado de sus hijxs, cuando están abocadas a otras actividades. Problematizo ambas dimensiones a continuación, considerando las contrapartidas exigidas por las mismas.

5.1.1 "Un tema de plata"

Varias de las jóvenes relatan situaciones vividas con sus madres donde el dinero emerge como un elemento significativo. Se trata, en general, de ciertos aportes económicos que reciben por parte de ellas, que les permiten resolver algunas necesidades suyas o de sus hijxs.

[118] Princesita (peruana) también atravesó una experiencia de migración. Sin embargo, no da cuenta de procesos de separación en relación a su mamá.

Dichos aportes también pueden darse de manera indirecta a través de la compra de productos tales como ropa (Princesita), el pago de cuestiones relacionadas con sus estudios (Jimena) y, como en los casos particulares de Isabel y Shecia ya abordados, la cesión de una parte del terreno propio para que las jóvenes construyan allí sus viviendas.

La necesidad de estas "ayudas" se relaciona, entre otras dimensiones, con las condiciones de vulnerabilidad y desigualdad material en las que viven las jóvenes. Es decir, con los magros ingresos que obtienen a través de trabajos precarios y el cobro de diferentes programas y subsidios (ver Capítulo 3). Los mismos, de por sí escasos para solventar las propias necesidades agudizan su carácter insuficiente con la llegada de lxs hijxs (S. Vázquez, 2014).

Para dar cuenta de estas "ayudas" dinerarias, presento a continuación unos extractos de una de las entrevistas hechas con Ángeles. Como puede apreciarse, aquí la posibilidad de percibir dinero va unida a la contrapartida realización de tareas domésticas, presentada anteriormente. La misma, en este caso en particular, si bien se hace mención a los estudios, está relacionada fundamentalmente al cuidado de los miembros más pequeños de la familia:

> Ángeles: Sí. Trabajaba en una empresa de limpieza. Después, salí de ahí y… Trabajaba en Belgrano, en un local de ropa, limpiando (…) Me llevaba bien con las chicas. Pero, igual, no me gustaba mucho. Trabajaba porque tenía que comprarle las cosas para mi hija, nada más. Y, bueno, ya mi mamá me dijo: "vos ocupate de las cosas de los chicos que yo te voy a pagar por eso". Por mis hermanos más chiquitos (…) Y, entonces, ella me dijo: "bueno, ocupate de los chicos y de Facundo (su hijo mayor) y estudiá y yo te voy a dar por lo de los chicos (…)"
> Entrevistadora: ¿Tu mamá suele ayudarte económicamente?
> Ángeles: Sí.
> Entrevistadora: Ah… ¿vos sabés que eso…? Porque yo fui leyendo la entrevista anterior,[119] ¿no?... eh… Y una de las cosas que hablaste es de tu mamá y decís (leo textual): "yo la ayudo, ella me ayuda" … eh… ¿no?
> Ángeles: Sí.

Estas "ayudas", como ya adelanté, presentan insistentemente a las jóvenes como las que requieren ser "ayudadas". De este modo, dadas las escasas elasticidades de sus condiciones materiales de vida y las propias dinámicas familiares, suelen pedirlas y recibirlas, porque, tomando particularmente las palabras de Shecia, "no queda otra".

Sin embargo, el relato de María aporta un contrapunto en relación a dicha insistencia que, al tiempo que la distingue del conjunto de las jóvenes, deviene un emergente relacionado con el vínculo madre-hija que amerita ser abordado. Como desarrollo a continuación, lejos de presentarse

[119] Acá hago referencia a la dinámica metodológica abordada en el Capítulo 2. Una investigación inscripta en el enfoque biográfico implica realizar varios encuentros con cada persona que participa de la misma. Luego de desgrabar cada entrevista, entre otros aspectos, se identifican temas que requieren ser profundizados en el encuentro siguiente.

insistentemente como la "ayudada" por su mamá, despliega un rol más activo en el vínculo que sostiene con ella cuando de dinero se trata.

En esta línea, y como primer paso de la descripción de mis hallazgos, a continuación abordo una propuesta laboral que su madre le ha hecho para desarrollar juntas que supone el reparto del dinero obtenido en partes iguales. Como puede apreciarse, sus palabras dan cuenta a su vez de algunas de las tensiones que atraviesan las relaciones que las unen:

> María: ahora que estoy con ella todos los días, ¿viste?
> Entrevistadora: ¿Todos los días se están juntando?
> María: eh… Casi todos los días. Porque, en realidad, ahora estamos haciendo pan casero. Lo hacemos martes, miércoles y viernes. Y los domingos ella hace para quien le encargue. Eh… De lo que le encarguen ella hace, no más. Ella hace… eh… siempre le encargan igual y yo voy a ayudarla a repartir, ¿viste? Voy en la bici. Y generalmente yo la ayudo. Igual, estamos ahí. Toda la tarde. Y la ayudo… eh… Pero… Eso, nada… Y ahora la tengo que aguantar… eh… porque, de repente, le digo: "mirá que hoy voy a hacer otra cosa". Y ahora está esperándome. Yo le dije: "mirá que yo tengo mis cosas planeadas. No me hinchés las pelotas."[120]

De este modo, en la organización del proyecto, su madre es la encargada de cocinar el pan y tomar los pedidos, y María de repartirlo entre los clientes. Como emerge del extracto de su relato que presento a continuación, se trata de una "ayuda" que, más que recibir, la joven brinda de manera condicionada:

> Entrevistadora: Bueno, pero están en mejores relaciones.[121]
> María: Sí. Igual, igual ella quiere que armemos tipo una [sociedad] Bueno, y tenía que hablar con ella. Porque… Yo no quiero armar algo con ella así. Sí, no tengo problemas en ayudarla, en apoyarla para que ella arme. Pero yo no quiero estar metida con ella en el tema plata. Siento que se va a pudrir todo. Que no da, no da, no da. Porque sé que no voy a estar conforme y sé que va a terminar en peores problemas. Entonces, también, no quiero dejarla así, de bando. Entonces, quiero aclararle las cosas de entrada. (Como si hablara con su madre) "Mirá: yo te ayudo. Te apoyo en lo que más pueda. Pero no voy a armarlo con vos. Yo voy por otro camino. No voy para quedarme en eso. Es lo que yo siento. No, no es lo que yo quiero".
> Entrevistadora: (como pidiéndole que profundice) ¿Otro camino?
> María: Sí. Como te había hablado el otro día.[122] No sé. Voy a trabajar en un restaurant, en otro lado. Ganar experiencia en otra cosa. No así. O sea, no es que me quejo porque lo hago. Pero no es lo que yo busco tampoco. Lo hago ahora porque… bueno… Nada, para entretenerme, ¿qué voy a hacer? La ayudo y a la vez… ¿qué sé yo? Si ahora no estoy trabajando yo. Así, no tengo nada fijo (…) Entonces, le doy una mano. No tengo problema. Pero quiero que sepa también que, si a mí me sale una buena oportunidad, la voy a aprovechar.

[120] Acá María refiere a nuestro acuerdo para desarrollar el proceso de escritura colectiva del relato biográfico.
[121] María, como Myriam, Ángeles, Isabel y Fathu, suelen tener conflictos con sus madres (en el caso de Myriam e Isabel, con la madre biológica). Aluden mucho a los mismos, a veces en contexto de entrevista y otras *off the record*. En esta ocasión estoy haciendo referencia a comentarios sobre discusiones compartidas por fuera de la grabación.
[122] En línea con lo dicho anteriormente, y con lo problematizado en el Capítulo 2, María está refiriéndose a otras conversaciones sostenidas en el marco del proceso de escritura colectiva de su relato biográfico.

De esta forma, María presta su "ayuda" mientras que no se presente otro proyecto laboral más acorde con sus intereses, es decir, "una buena oportunidad" de trabajo en un restaurant, que le permita poner en práctica lo aprendido a lo largo de sus estudios postsecundarios para ser chef, y ganar, en sus propias palabras, "experiencia" en ese sentido. Lo dicho, según interpreto, configura una condición de la colaboración que está dispuesta a dar.

Asimismo, brindar dicha "ayuda" se anuda a ciertos temores relacionados con las tensiones propias del vínculo que la une a su mamá. En torno a esto, la joven añade:

> María: [Es que] yo siempre trato de esquivarla, ¿viste? Esquivar, esquivar, esquivar. Porque yo encuentro que es la única manera de llevarla a mi mamá así… eh… por la personalidad que ella también tiene. Porque yo encuentro que en muchas cosas somos muy parecidas (…) En el sentido de que enseguida, si hay algo que no nos gusta, enseguida te lo voy a decir. Y a lo mejor, lo dice de mala manera. Y yo también digo las cosas de mala manera. Y a veces es como que no se puede hablar con ella porque es como que al toque te va a discutir. Entonces, está todo bien, yo la dejo, le dejo pasar un montón de cosas. Pero no me quiero inmiscuir con ella más allá de otra cosa. No. No, no, no. Y hasta mi novio también me dice: "ya está bueno, porque si no, ya vas a tener problemas", me dice (risas). Porque él la conoce también cómo es mi vieja. Entonces, no. No me conviene a mí. No me conviene porque si estoy bien con ella, ¿para qué? Al pedo me voy a meter con un tema de plata, ¿viste?
> Entrevistadora: Es como que el tema plata es conflictivo.
> María: Si, es conflicto. No sé. No es la persona con la que yo invertiría plata. No… Porque a mi mamá parece que le quema la plata en las manos. Se le hace humo, así (gesto, como si el dinero se le evaporase).
> Entrevistadora: (risas)
> María: Y vos le preguntás: "¿qué hiciste?" "No sé", te dice. No, entonces, no me conviene (risas de ambas) A mí no me conviene.
> Entrevistadora: ¿Vos sos más organizada con el tema del dinero?
> María: Yo sí. Yo sí. Soy de guardar, de ahorrar. De acá… esto es para acá, esto es para allá, ¿viste? Siempre tengo mi canuto yo (…) Eso siempre le digo a mi mamá: "el que guarda siempre tiene".

De esta forma, al tiempo que María acepta la propuesta de trabajo de su madre hasta tanto se produzca otra oferta laboral más conveniente para ella, intenta dejar pasar (en sus palabras, "esquivar") dos rasgos de su carácter que no son de su agrado: la forma que tiene de manifestar sus enojos y el manejo que hace del dinero.

Así, el vínculo madre-hija-dinero que describe la joven, posee ciertas particularidades que resultan potentes para pensar el soporte que toma forma en la relación materno-filial: María no se presenta como una mera receptora de la "ayuda"; evalúa situaciones considerando los conflictos que pueden llegar a presentarse; y condiciona esa relación teniendo en cuenta sus propios intereses.

Desde allí, como ya mencioné, emerge cierta especificidad que, al tiempo que da cuenta de sus agencias, la distingue del conjunto de las jóvenes en relación al dinero. Éstas, por lo general, cuando

se trata de contar con ese recurso para resolver las propias necesidades y/o las de sus hijxs, toman una posición más retraída.

Sin embargo, dicha posición tampoco está exenta de conflictos. Como emerge de los recortes que comparto a continuación, los aportes en dinero por parte de las madres, reunidos con mucho esfuerzo físico y escasos en sí mismos, representan tensiones y malestares, sobre todo si en el reparto de esos magros recursos están incluidos sus hermanxs:

> Cuando llego a la casa de Isabel, nos encontramos con uno de sus hermanos en el patio. Me lo presenta. Luego me comenta que ha habido problemas con él, su mamá y sus otrxs hermanxs. Ocurre que el muchacho está sin trabajo, no estudia y sufre depresión. Está todo el día en su casa, acostado en su cama. Creo que se trata de un hermano que tiene 23 años.
> La situación económica está muy dura y, a raíz de ello, su madre está sobrecargada de trabajo (como empleada doméstica en limpieza y cuidando a una señora anciana de noche). Parte del dinero que logra reunir con este gran esfuerzo, se lo da este hijo. Según la joven, "lo mantiene". Todxs lxs otrxs hermanxs, incluida Isabel, están enojadxs con el muchacho porque ven en su actitud algo injusto para con su mamá, dado que comparte la misma casa y no hace aportes económicos. Por el contrario, según la narración, "vive" de lo que le da ella.
> La señora sufre de delgadez extrema y fuma mucho. Hay un malestar generalizado que alcanza a toda la familia. Isabel teme por la salud de su mamá.
> A raíz de todo esto, se quiere ir de donde vive actualmente (el fondo de la casa de su madre). Están ahorrando con Tomás, su pareja actual, para construir una casa prefabricada en el terreno del fondo de su suegra. Cree que esto se va a realizar hacia fines de año (Nota de campo correspondiente a un encuentro con Isabel el 29 de julio de 2016)

> Entrevistadora: contame cómo fue el primer cumpleaños [de tu hija].
> Shecia: el primer cumpleaños lo hicimos con el padrino [mi hermano]… otro chanta más porque… todo salía de mi mamá.
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) A ver… ¿Qué significa eso?
> Shecia: Porque se supone que había cosas que, ¿qué sé yo?, la gaseosa y todo eso, lo pagaba el padrino. Pero le terminó sacando la plata a mi mamá [para pagar esas cosas]. Porque mi hermano todavía no trabajaba.

Como he dicho, visualizo en estas *escenas* (Paiva, 2018) tensiones y malestares familiares que, según las entrevistadas, se anudan al "aprovechamiento" que sus hermanos hacen de los aportes económicos de sus madres.

En sus relatos estas situaciones emergen relacionadas con ciertas justificaciones toda vez que "sacarle plata" a la mamá se vincula a estados de depresión y/o falta de trabajo. Al mismo tiempo, según las narraciones, estas experiencias no redundan en una merma del sostén económico que sus madres representan para ellas. Sin embargo, el enojo insiste en la intención de mudarse de Isabel o en el calificativo de "chanta" con el que Shecia se refiere a su hermano, porque, según interpreto de sus palabras, ven en ello algo injusto, que no concuerda con lo que "se supone" debería suceder.

5.1.2. “Me ayuda con mi hija”

La gran parte de las jóvenes entrevistadas (Myriam, Jimena, Isabel, Ángeles, Princesita y Shecia), relatan pedir “ayuda” cuando, por diversos motivos (entre los que están las obligaciones escolares y los planes de diversión), no pueden dedicarle tiempo y energía a sus hijxs. Si bien en algunas ocasiones son otros miembros de sus familias quienes se encargan, en general señalan preferir a sus madres para tareas tales como darles de comer o ir a buscarlos al jardín de infantes. A modo de ejemplo, propongo algunos extractos de las entrevistas realizadas con Princesita y Shecia:

> (3er. entrevista)
> Princesita: 5 y media se puede retirar a la nena [del jardín].
> Entrevistadora: ¿Quién la va a buscar?
> Princesita: Mi mamá, mi mamá. Como es cerca de ahí, la retira cuando sale del trabajo (…) En mi mamá siempre confié.
>
> (4ta. entrevista)
> Princesita: [Mi mamá] Me ayuda con mi hija. La cuida, le da de comer (…)
> Entrevistadora: Vos me contaste que eso era importante para vos…
> Princesita: Si…
> Entrevistadora: Digamos… Como que le tenías confianza para eso.
> Princesita: (con seguridad) Si, eso sí.
>
> Shecia: (en relación a una experiencia de interrupción de los estudios, cuando sólo tenía a su primera hija) Claro. Aparte, no tenía con quien dejarla (…) Bah… Tenía con quien dejarla. Podía dejarla con mi abuela y todo. Pero… soy muy desconfiada. No, no, no. Conmigo y… (silencio)
> Entrevistadora: ¿Siempre estuvo con vos la nena?
> Shecia: Sí.
> Entrevistadora: ¿Nunca la cuidó otra persona?
> Shecia: Más que mi mamá, no.
> Entrevistadora: ¿Y en qué situaciones la cuida tu mamá?
> Shecia: A veces, cuando hace mucho frío. Que no la podía llevar al colegio. Pero, si no, estaba siempre conmigo.
> Entrevistadora: (retomando sus palabras, con tono de voz que pide que profundice) ¿Sólo confiás en tu mamá?
> Shecia: Claro. Se quedaba con mi mamá, no más (…) siempre fui así. Nunca la dejé. Una sola vez, porque estaba embarazada [de mi segunda hija] y me sentía mal. Me fui hasta acá [a la salita] Quedó… Se la dejé a la madrina. Pero, no, no. Nunca quedó con más nadie que no sea mi mamá (…) soy muy desconfiada. Más que con mi mamá, nunca la dejé.

Así como ocurre con los intercambios de dinero abordados anteriormente, esta “ayuda” expresa una de las dimensiones del soporte vínculos materno-filiales que hace posible transitar las pruebas de la maternidad, la escolaridad y la juventud, y su amalgama. Como se desprende de las palabras

de Princesita y Shecia, esta arista se anuda a dos emergentes relacionados: la "confianza" y el "cuidado".[123]

En relación a la "confianza", la insistencia de las jóvenes en torno a preferir a sus madres para ocuparse de sus hijxs cuando ellas no pueden hacerlo, se anuda a una certeza: estas mujeres son sus reemplazantes más idóneas para dichos menesteres dado que han adquirido una experticia específica en la tarea, tras haber criado a sus hermanxs y a ellas mismas. En este sentido, sus relatos remiten a las reflexiones que Laurence Cornu (1999) ofrece tomando como referencia a Simmel, y considerando tres nociones vinculadas: *apuesta*, *relación* y *desconfianza*.

Con respecto a la primera dimensión, la confianza es "una hipótesis sobre la conducta futura del otro" (Cornu, 1999: 19), que no necesita ser probada porque se fundamenta en acciones desplegadas cotidianamente y, desde ahí, permite transitar una posible emergencia del riesgo, lo no esperado, o lo desconocido. En esta línea, este concepto se vincula a la *expertese*, al *certificado*, y a la *reputación* de la persona a la que se le pide "ayuda" (en este caso, la madre). O, en otras palabras, las *garantías* con las que se cuenta antes de emprender dicho pedido. En el caso de las jóvenes entrevistadas, se trata de la certeza antes mencionada, relacionada a la idoneidad de sus madres para cuidar a sus hijxs.

Asimismo, la confianza se expresa en estructuras específicas de relación. No pre-existe a éstas al tiempo que se tiene "con alguien por alguna cosa, un punto, un aspecto, pero no para todo y de cualquier manera" (Cornu, 1999: 22). Desde aquí, se anuda a las relaciones interpersonales que vertebran el soporte materno-filial, y, particularmente, a la "ayuda" que emerge cuando las jóvenes recurren a sus madres para que atiendan a sus hijxs, cuando ellas no pueden hacerlo.

Por último, la confianza se relaciona con la desconfianza, en tanto que ambas dimensiones ponen en juego una "idea que se tiene del otro" (Cornu, 1999: 22), más allá de lo verificable que ésta sea o no. En este sentido, cobran importancia las palabras de Shecia dado que evidencian que, para ocuparse de su hija cuando ella no puede hacerlo, solo confía en su madre y en la relación que sostiene con ella, independientemente de lo que haga en sí, o de lo que pudiese hacer otra persona.

Como dije más arriba, la confianza se anuda al cuidado, un emergente vinculado al trabajo doméstico no remunerado que ha sido abordado particularmente por la perspectiva feminista, dando cuenta de las desigualdades fundamentadas en los condicionantes genitales, sexo-genéricos

[123] Escribo entrecomilladas estos términos porque, en esta ocasión en particular, dan cuenta de forma literal lo dicho por las entrevistadas. Pero, como se verá a continuación, forman parte de un instrumental teórico problematizado en varios trabajos.

y socio-económicos que subyacen al mismo, como parte de la división sexual del trabajo que impone el patriarcado (Esquivel, Faur y Jelin, 2012; De Bono et. al., 2017; Faur y Pita, 2020). En el apartado que sigue abordo en detalle la particularidad de esta dimensión.

5.1.3. Cuidados: género y dimensiones socio-económicas

Eleonor Faur y María Pita (2020) proponen la siguiente reflexión:

> Algunas de las discusiones más profundas en torno al cuidado lo comprenden como una disposición que, lejos de ser instintiva o "natural", se aprende, se practica y se perfecciona en su mismo ejercicio. Se trata de una actividad que incluye cuidados físicos, emocionales y sociales, indispensables para el bienestar humano en la medida que permiten mantener y reparar nuestra propia vida, nuestros vínculos y nuestro entorno… Mitificados como actividad femenina (y "maternal"), la responsabilidad de cuidar fue tempranamente asignada a los hogares (y, dentro de éstos, a las mujeres). En estos días, como nunca antes, la agenda urgente de los feminismos reclama su reconocimiento, su redistribución y su socialización (…) Imprescindibles como son, los cuidados arrastran desigualdades de género que necesitamos desandar (…) [Existe una] sinonimia madre=cuidado que fortifica/fortalece y provee a todos los lugares comunes que glorifican la maternidad como lugar de abrigo, alimento y protección. Asociación que no ha hecho más que desvalorizar la tarea de cuidado y desprestigiar a quienes la realizan (Faur y Pita, 2020: s/d)

Desde aquí, las "ayudas" centradas en el trabajo femenino que relatan las jóvenes entrevistadas se vinculan a las relaciones de poder fundamentadas en el sexo-género que ubican a las mujeres en el interior de sus hogares, identificándolas como responsables por antonomasia de las tareas domésticas y de crianza. Este criterio — inherente al paradigma que asocia feminidad con la supuesta cualidad natural de desarrollarlas satisfactoriamente, propia de las personas nacidas con vagina, útero, ovarios y mamas (ver Capítulo 1)— condiciona las prácticas familiares, haciendo difícil que emerja la posibilidad de responsabilizar a un varón del cuidado de lxs más pequeñxs.

La cita de Faur y Pita da cuenta del múltiple proceso conceptual y político que vertebra la noción cuidados, al subrayar que se trata de una actividad no natural (en sus palabras, "se aprende, se practica y se perfecciona"). Desde aquí, aunque se reduzca a lo doméstico, esto es, el ámbito privado, el cuidado es social porque da cuenta de la organización económica de una sociedad en un momento determinado; es político, porque se vincula a las relaciones de poder fundamentadas en la genitalidad-sexualidad que vertebran dicha sociedad; y es institucional, porque está relacionado con la posibilidad o no de recurrir a instituciones que gestionan socialmente el cuidado (salas maternales y jardines de infantes, en relación a lxs más pequeñxs; geriátricos, para adultxs

mayores; espacios para internaciones prolongadas, para personas enfermas y/o que conviven con alguna discapacidad), o bien, de contratar de manera privada dichos servicios.

Desde ahí, el Estado interviene (o no) mediante políticas públicas para que la responsabilidad alrededor de los cuidados de lxs más pequeñxs, ancianxs y personas enfermas o con discapacidades, tensione las relaciones de poder sexo-genéricas que la sustentan o bien las profundice.

En esta línea, resultan fértiles los aportes de Silvia Federici (2011) en torno al trabajo doméstico para pensar el concepto cuidado, desde una perspectiva que lo historiza, a partir de una lectura feminista crítica del marxismo ortodoxo y la filosofía foucaultiana.

Para la autora, se trata de una actividad productora y reproductora de la fuerza de trabajo proletaria, una mercancía central del capitalismo, cuyo origen se vincula a otros procesos constitutivos del sistema como son el colonialismo; el tráfico de esclavos (África/América); la caza de brujas; la separación social de las esferas productivas y reproductivas; la jerarquización de las primeras por sobre las segundas; y la acumulación originaria. Estos fenómenos, propios del siglo XVI y XVII, además de dar cuenta del nacimiento y configuración del sistema de explotación capitalista, se anudan al origen de un nuevo orden patriarcal. Asimismo, como se condensa en la siguiente cita de la autora, es preciso considerar su carácter naturalizado y silenciado para su comprensión cabal:

> (…) el trabajo no pagado de las mujeres en el hogar fue el pilar sobre el cual se construyó la explotación de los trabajadores asalariados (…) así como también ha sido el secreto de su productividad [Se trata de un] sistema social que no reconoce la producción y reproducción de [ese] trabajo como una actividad socio-económica y como una fuente de acumulación del capital y, en cambio, lo mistifica como un recurso natural o un servicio personal, al tiempo que saca provecho de la condición no-asalariada del trabajo involucrado (Federici, 2011: 13)

A la vez, el trabajo doméstico invisibilizado como actividad productiva central del capitalismo y su vínculo con una nueva forma del patriarcado, guarda relación con una concepción particular del cuerpo femenino:

> (…) la categorización jerárquica de las facultades humanas y la identificación de las mujeres con una concepción degradada de la realidad corporal ha sido históricamente instrumental a la consolidación del poder patriarcal y a la explotación masculina del trabajo femenino (…) en la sociedad capitalista, el cuerpo es para las mujeres lo que la fábrica es para los trabajadores asalariados varones: el principal terreno de explotación y resistencia, en la misma medida en que el cuerpo femenino ha sido apropiado por el estado y los hombres, forzado a funcionar como un medio para reproducción y la acumulación del trabajo (Federici, 2011: 27 y 29).

Añadiendo argumentos a estas reflexiones, traigo a colación otra conceptualización sobre cuidado y trabajo doméstico que, además de estar en línea con lo dicho, entiende que "la opción de delegar

tareas y adquirir servicios de cuidado está determinada por el poder adquisitivo" (Basso, 2020). Desde ahí, las mujeres de sectores sociales más favorecidos socio-económicamente, recurren al trabajo ahora sí asalariado de otras mujeres que no lo son, o a servicios estatales o privados de salas maternales y jardines de infantes, para resolver las tareas de cuidado requeridas en sus hogares dando cuenta de las desigualdades que las posibilidades de delegar o no este trabajo implican.

En este sentido, encuentro que la biografía de María una vez más marca un contrapunto con lo que se viene argumentando en torno a las "ayudas", dado que, ante esa necesidad, lejos de pedírsela a su madre a raíz de las tensiones que caracterizan el vínculo que sostiene con ella ya descriptas, opta por una institución de atención de la primera infancia para resolver los cuidados que su hijo requiere siendo bebé, mientras trabaja y cursa sus estudios secundarios. Esta decisión, está en relación directa con la gestión que la referente en su escuela del Programa de Retención Escolar de Alumnas madres, embarazadas y Alumnos padres realiza alrededor del otorgamiento de la vacante, en cumplimiento con las responsabilidades que le caben por ese rol (ver Capítulo 4).

A su vez, Isabel hace un comentario acerca del acuerdo alcanzado con sus compañeras madres de la institución en donde cursa sus estudios secundarios, en torno a "juntar plata entre todas" para pagarle a una vecina del barrio para que cuide y "entretenga" a sus hijxs, mientras ellas están en clase. Esta idea, que también se distingue del conjunto de decisiones que sobre el particular toman la mayoría de las jóvenes entrevistadas, no implica un distanciamiento espacial (ya que dicha vecina realiza las tareas encomendadas en el edificio escolar) y se implementa con escasa sistematicidad, es decir, de manera esporádica, dado que, por otros compromisos laborales de quien oficia de niñera, no siempre puede ser realizada.

Por último, en el marco de estas excepciones, vuelvo al recorte del relato compartido recientemente de Princesita y menciono a Myriam, dado que sus hijxs son cuidadxs de manera repartida tanto en un jardín como por sus propias madres, cuando las jóvenes no pueden abocarse a ello.[124]

Estas singularidades permiten pensar que no necesariamente, en todo momento y en todo lugar, se recurre a la "ayuda" de las madres cuando no es posible ocuparse de los hijxs, aunque sí a un trabajo femenino relacionado con el cuidado: maestras y "la chica que los cuida". Desde aquí, los relatos

[124] Esta combinación entre trabajo doméstico e institucional en relación al cuidado de sus niñxs tiene algunas particularidades. En el caso de Princesita, se produce porque la propia madre trabaja fuera del hogar. Si no fuera así, cuidaría a su nieta tiempo completo. En el caso de Myriam, solo su hijo mayor está escolarizado en el nivel inicial ya que, según relata Karen, no han conseguido vacantes para la niña.

van en línea con un argumento clave de los estudios sobre el cuidado: la responsabilidad alrededor de estas tareas recae insistentemente en mujeres.

5.1.4. El soporte vínculo madre-hija en los relatos de Karen y Myriam

Teniendo en cuenta el conjunto de relatos, encuentro ciertas referencias en las entrevistas hechas con Myriam y Karen que resultan particularmente potentes para reflexionar sobre las especificidades que atraviesan las "ayudas" pedidas y dadas cuando se hace necesario cuidar a lxs hijxs porque sus madres están abocadas a otras actividades. A continuación, las abordo en detalle.

5.1.4.1. "La forma de decir las cosas"

La llegada de Karen, esposa del padre de Myriam y considerada como su propia mamá, a su casa, significó para la joven, entre otras dimensiones, la posibilidad de compatibilizar su maternidad con la exigencia escolar de presencialidad: "me ayuda cuidando a los pibes, haciendo en la casa todo lo que necesito cuando estoy en la escuela".

Como comenté anteriormente, esta "ayuda" emerge junto a la exigencia por parte de Karen de al menos dos contrapartidas: que la joven desarrolle su escolaridad satisfactoriamente — "en lo que va del estudio, la tengo un poco corta"— y que realice algunas tareas del hogar. En relación a esto último, recorto a continuación un extracto de su entrevista en el que se puede apreciar como Myriam, según Karen, no satisface este requerimiento tal como espera:

> (Como si le hablara a la joven) "¡Nada hacés! ¡Nada! (…) Te levantás 12 menos cuarto del mediodía. Ya tenés la comida lista para los chicos. Les calentás la comida. Te vas. Venís a las 7 y te echás a mirar televisión y computadora. Total yo hago todo. Yo limpio, yo barro, yo… ta, ta… (Onomatopeyas, como si gritara enojada) Ni los platos lavás" (…) A los dos minutos me siento mal. Pero es como que necesito sacarlo porque si no, me presiona y me pone mal. "No. Tenés razón, tenés razón, tenés razón", dice. No… (Como si le contestara a Myriam) "Los platos son tuyos. Lavá los platos". La única tarea que tiene adentro de la casa es lavar los platos. Nada más.

La no realización de las tareas domésticas encomendadas o la realización insuficiente de las mismas conforme lo esperado, es el eje en el que se centran las discusiones que ambas presentan en sus respectivos relatos. Las mismas, sumen a Karen en un estado emocional que oscila entre el enojo (manifestado a través de gritos, reproches y retos) y el sentirse "mal" por haber levantado la voz y haber perdido la paciencia. En los recortes que siguen, se visualiza lo dicho añadiendo un detalle que hace al vínculo que las une: la capacidad de Karen de "pedir perdón":

> Las cosas malas que tiene Karen es que te va diciendo, muy mala, a veces… Y tiene… O sea, no se da cuenta, pero la forma en que te lo dice… Y después, como que lo pensó y, después, te termina pidiendo perdón por cómo lo dijo. Pero uno ya sabe que es así. Y yo lo acepto que sea así (Myriam)

> (…) a pesar de [que Myriam es] una escorpiana, con un carácter muy fuerte, yo pego un grito y se calla la boca. Se calla. Y, después me doy cuenta que grito. Porque yo soy muy de "¡Ah! ¡Ah!" (onomatopeya, como si estuviese gritando, gesticula). Después me doy cuenta y pido disculpas. Y Myriam (como si le contestase) "No, está bien. Porque si vos me gritás es porque sabés que… Lo que me gritás, me lo decís porque sabés que tenés razón, sino no me lo decís" (Karen)

Dialogando con lo que narra María en relación a su mamá que comparto más arriba, Myriam comenta aquí que uno de los rasgos del carácter de Karen que más le desagradan se vincula a su modo "malo" de decir las cosas. Sin embargo, en este caso, en vez de combinar un "dejárselas pasar" con intentar "esquivarla", la joven opta por "aceptarla" porque "ya sabe que ella es así".

Encuentro que estas diferencias se relacionan, entre otras dimensiones, con la capacidad de pedir disculpas que presenta Karen ante las controversias que se van suscitando cotidianamente. Dicha capacidad, según interpreto, habilita el reconocimiento de los propios límites y dificultades que atraviesan el soporte vínculo madre-hija, al tiempo que abre la posibilidad de superarlos para que esta relación continúe su curso, sin profundizar ni agravar enojos. Consideraciones de esta naturaleza están ausentes en las entrevistas de María. Por el contrario, como ya mencioné, en su relato predomina la opción de "esquivar" a la madre. Se trata de una estrategia fundamentada en experiencias previas para que los conflictos que pueden terminar en "peores problemas", ni siquiera se produzcan.

Por último, se presenta otra diferencia: mientras que María reconoce que ella también dice las "cosas de mala manera" (lo que implica, según interpreto, acrecentar las posibilidades de confrontaciones con su mamá), Karen dice que Myriam, frente a un grito suyo, "se calla la boca". De este modo, entiendo que la joven, en principio, manifiesta una actitud más bien pasiva en relación a la autoridad que expresa su mamá.

Interpreto que esto último está relacionado con las lógicas adultocéntricas abordadas en el Capítulo 1, toda vez que el llamado brusco al silencio por parte de Karen y la aceptación de esta exigencia sin réplica de Myriam, se anudan a una dinámica en donde la persona considerada adulta establece qué hay que hacer, y la posicionada en el lugar de menor, acata sin mayores cuestionamientos.

Sin embargo, esa dinámica adultocéntrica que, en principio, caracteriza el vínculo madre-hija está atravesada por tensiones que adoptan un cariz específico al suscitarse una experiencia particular: el viaje de egresadxs de Myriam. A continuación, exploro este momento.

5.1.4.2. "El viaje de egresados"[125]

El año en que estuve haciendo el trabajo de campo en la escuela de Myriam, lxs estudiantes de 5to. tuvieron la posibilidad de ir a la Unidad Turística Embalse Río III, Córdoba, como viaje de egresadxs. Estas instalaciones, dependientes del Ministerio de Turismo de la Nación, junto a la Unidad Turística Chapadmalalal a las afueras de Mar del Plata, son centros de turismo popular. Al ofrecer alojamiento y comida a precios mucho más económicos que otros hoteles, e incluso gratis para públicos con escasos recursos, son un destino frecuentemente elegido por lxs jóvenes que, como Myriam y sus compañerxs, desean realizar un viaje de ese tipo.

Viajar a través de propuestas escolares resulta muy importante para lxs estudiantes en general, ya sea mediante viajes de egresadxs, viajes de voluntariado a escuelas de frontera, o campamentos. Se trata de experiencias "especialmente valoradas por los jóvenes, tanto por la posibilidad de conocer otros lugares y personas como, especialmente, por compartir [momentos] con sus pares y docentes fuera del marco escolar tradicional" (Di Leo, 2008: 160). En palabras de Mecha, en relación a lo ocurrido en su escuela:

> Hice campamentos educativos. Ahora no se hacen más. Era muy importante hacer esos campamentos. Los chicos venían fascinados. Un Proyecto, un trabajo de dos años, con 2do. y 3er. año (…) Los chicos piden. Son chicos que, a lo mejor, no salen de su barrio. Entonces, necesitan salir un poco de la escuela y conocer, conocer, y pasar un día al aire libre, con sus compañeros. Salir un poco de la escuela.

Lo cierto es que la organización familiar para que Myriam participara de su viaje de egresadxs ha sido una experiencia muy movilizante en cuanto a lo emocional tanto para la joven como para su

[125] El viaje de egresadxs como experiencia relacionada con la juventud y la escolaridad es un tema escasamente problematizado hasta el momento, y más aún si se consideran los sentidos construidos alrededor de la misma por parte de lxs jóvenes y sus familias. Silvia Tapia (2022) lo aborda considerando la tríada *movilidades- condiciones socioeconómicas de vida-restricciones de acceso al turismo*, entrevistando a estudiantes de 5to. año de una escuela ubicada en un barrio vulnerabilizado de CABA. Una de sus hipótesis es que existen desiguales oportunidades de accesibilidad al turismo estudiantil recreativo para jóvenes de distintos sectores sociales. Dichas desigualdades, en este caso, están relacionadas con las condiciones socio-económicas de vida y son insistentemente difíciles de sortear, a menos que se pongan en marcha políticas públicas como la anunciada por el gobierno de la Provincia de Buenos, a partir de la pandemia, para fomentar el turismo estudiantil dentro de esa jurisdicción. En esta tesis, como se verá en este apartado, esas dificultades se anudan a la experiencia de maternidad.

mamá. A continuación, propongo algunos recortes de sus entrevistas, en el que ambas describen las vicisitudes a las que dicha organización estuvo anudada.

Por un lado, la joven:

> Myriam: Y agarré y les pregunté [sí podían cuidar a Santiago y a Luciana mientras yo estaba en el viaje de egresados]…
> Entrevistadora: ¿A quiénes?
> Myriam: A Karen y a mi papá… que a mi papá yo ya no le pregunto nada. O sea, no le estaba preguntando a él. Le estaba preguntando a Karen porque él no los cuida nada, porque él nunca está. Entonces… Nada… Le pregunté a Karen y me sacó a hablar sobre el tema de (como si Karen le hablara) "vos y todo lo que te pasó. Porque ellos (sus hijxs) no están acostumbrados a estar tanto tiempo sin vos" y bla, bla, bla… Bueno un discurso que no tenía por qué decírmelo, porque me terminé poniendo mal por un discurso que me dio de lo que me pasó,[126] en vez de decirme: "no". Entonces, nada, le dije: "bueno, está bien, ok". Y me fui a bañar. Y mientras me bañaba, me trataba de concentrar en… o sea… terminar de convencerme yo misma de que no iba a poder viajar porque tenía dos hijos y todo lo que quería hacer yo en mi vida, no lo iba a poder hacer porque tenía dos hijos y siempre tenía que depender de ellos, qué podía hacer y qué no. Salí de bañarme y agarró y me dijo mi viejo que los deje pensar. Que lo iban a pensar y que después me lo iban a decir. [Después] mi papá la convenció a Karen. Y nada, al otro día Karen me habló y me dijo que se puso re mal por cómo me lo dijo y bla, bla, bla. Y, entonces, me dijo que sí. Que sí, que podía ir pero que si [mis hijos] se ponían mal, yo me tenía que volver.
> Entrevistadora: (como pidiéndole que me aclare) ¿Los nenes? ¿Si te extrañaban?
> Myriam: Sí. Pero sí, me pueden extrañar en el momento y hasta que yo vuelvo, no me extrañan más (risas). Así que no creo que vuelva… Bueno, sí, volver, vuelvo, pero dentro de una semana.

Por otro, su madre:

> Karen: Me pasó a mí. Porque yo fui madre soltera. Entonces, yo sé todo lo que está viviendo. Lo que pasa es que yo lo viví con 35 años, mucho más adulta. Y ella lo agarró con… en plena adolescencia. El viaje de egresados… No sé si te lo contó,[127] pero la hice padecer toda una noche.
> Entrevistadora (como pidiéndole que se explaye): A ver…
> Karen: Sabía que venía el viaje (…) me parece que, si es el viaje de egresados, al viaje de egresados no se va (…) le digo: "no. No Myriam. Vos ya no sos una adolescente. Vos sos madre. Primero, madre y después, sos mujer. Primero, están tus hijos. Tus hijos te necesitan. Tus hijos tienen 2 años y 3 años" (…) Le digo: "si llegan a llorar, ¿qué hacés?, ¿qué?, ¿me los voy a aguantar todo el día llorando? No" (gesto y onomatopeya; imita a Myriam enojada). Y yo, después que digo las cosas, a veces me siento mal. Porque digo: "¡la pucha!, se está perdiendo el viaje de egresados, que no lo va a tener nunca más en su vida. Hay cosas que no la podés llegar a vivir. Si es un viaje de vacaciones con tus amigas, si no lo hacés este año, lo hacés el año que viene. Pero no te vas a volver a juntar con tus compañeras". Me fui a la cama, lloraba. (Como si el papá de Myriam le hablase) "¿Qué te pasa? Bueno, entonces, pará, que le digo que lo vas a pensar y qué sé yo…" (…) No dormí en toda la noche.
> Entrevistadora: Pero, ¿qué sentías?, ¿culpa?

[126] Acá se está haciendo referencia a una situación de violencia vivida con el padre de sus hijxs. Abordo la misma en el Capítulo 6.

[127] La entrevista con Karen se produce luego del encuentro con Myriam en el que relata esta situación. De ese modo, yo sabía lo que había pasado, pero en versión de la joven. Obvié el comentario haciéndome la distraída porque quería conocer la versión de su mamá y por el respeto al criterio de confidencialidad.

Karen: Sí. Si. Porque lamentablemente, sé que, si yo no se lo hago, no se lo hace nadie.
Entrevistadora: ¿Qué?, ¿quedarse con los chicos?
Karen: Sí.

Estos recortes dan cuenta del soporte vínculo madre-hija a partir de la emergencia de, una vez más, una necesidad de "ayuda" anudada al cuidado de lxs hijxs que debe garantizar la madre-abuela, mientras la madre-hija está abocada a otras actividades. En este caso, se trata del viaje de 5to. año de Myriam y una demanda concreta que, en un primer momento, Karen se niega a satisfacer, inquietándola e inquietándose "toda una noche", porque, entre otras cuestiones, no quiere "aguantar" a Santiago y Luciana si extrañan a su mamá.

Los argumentos que esgrime en relación a su negativa (y que la joven intenta aceptar, procurando "convencerse a sí misma" de que, dada su condición de madre, tiene vedadas ciertas experiencias), por un lado, dan cuenta de la sinonimia capitalista-patriarcal mujer=maternidad=trabajos domésticos y cuidado argumentadas más arriba. Por otro, se vinculan con el modelo de madre adecuada presentado en el Capítulo 1, en tanto que la maternidad es incompatible con el despliegue de otras actividades como pueden ser la realización de un viaje, al tiempo que debe ser puesta por delante del hecho de ser mujer. Porque, como se desprende de las palabras de Karen, viajar al terminar la secundaria es propio de la adolescencia, una etapa que Myriam, según ella, debió haber superado al momento de nacer sus hijxs.

Sin embargo, la evocación emocional que produce la experiencia compartida de haber vivido una maternidad sin el padre de la criatura al lado, la incomodidad que emerge ante la posibilidad de obturar un deseo tan importante para la joven, y la mediación de su pareja y padre de Myriam, hacen que Karen revise su posición y acceda a "ayudarla". Desde esta reconsideración, entonces, entiendo que no existe una linealidad taxativa en el "yo grito y ella se calla la boca" materno relatado más arriba, sino que, por el contrario, las relaciones de poder centradas en la edad que atraviesan sus vínculos son multívocas.

Asimismo, subrayo en esta revisión de la decisión de Karen la mediación que realiza su esposo y padre de Myriam, quien deviene un actor clave para el cambio de idea, al tiempo que emerge en el relato de la joven como una persona con escaso protagonismo en este tipo de "ayudas" ("él no los cuida", "él nunca está"). Desde aquí, su participación en la posibilidad de cuidado queda reducida a una suerte de rol arbitral masculino y paterno que interviene en la disputa entre madre e hija, reforzando, desde mi lectura, la sinonimia mujer=trabajos domésticos.

Por lo demás, abonando aún más la idea de no linealidad mencionada, Myriam deja ver que existen (¿certeras?) posibilidades de que no cumpla con la contrapartida exigida por esta "ayuda": volver a casa, en caso de que sus hijxs la extrañen.

A partir de lo dicho visualizo en el vínculo materno-filial que une a estas dos mujeres, la convergencia de tres tensiones dinámicas e inescindibles. Por un lado, Myriam es tan obediente como capaz de poner en entre dicho la autoridad adulta. Por otro, Karen es tan intransigente como capaz de solidarizarse, disculparse y revisar sus posiciones. Por último, el padre de la joven emerge como un actor con poca incidencia y participación cuando se trata de cuidar a sus nietxs, pero con capacidad de arbitrar en sus conflictos cuando de estos cuidados se trata. Desde allí, deviene una persona clave para dar cuenta de ese vínculo.

La coexistencia de estas tres aristas permite argumentar, como desarrollo en el Capítulo 1, que las maternidades son experiencias que no se definen a priori, sino que, por el contrario, se construyen con las prácticas, suscitan diversas emociones, involucran a varios actores y tienen anclajes institucionales y sociales.

Me he detenido en este relato porque encuentro que condensa con nitidez un argumento clave de esta tesis: el soporte vínculo madre-hija, plurívoco y dinámico, con sus "ayudas" y tensiones, les permite a las jóvenes entrevistadas transitar las pruebas biográficas y sociales relacionadas con sus maternidades, juventudes y escolaridades. Por lo demás, los recortes compartidos dan cuenta de la amalgama inescindible de agencias, elasticidades, posibilidades e imposibilidades que vertebran sus biografías; ilustran la sinonimia mujer=madre=cuidado que prescribe el modelo de madre adecuada; y, por último, permiten desplegar el análisis a nivel meso que propone el enfoque biográfico y de los vínculos e interacciones, planteado por los estudios sobre vulnerabilidad.

5.2. Separaciones: migraciones y el vínculo madre-hija

María nace en Chile y comienza a vivir en CABA a los 3 años. Ángeles es oriunda de Salta, provincia del norte argentino, y se muda a esta ciudad, cuando cumple 15. Por su parte, Fathu nace en Paraguay y se radica en la Argentina a los 7. Las migraciones de sus madres, nacidas todas en esos lugares respectivamente, se anudan, en principio, a problemas económico-laborales, y, en el caso de la primera y la tercera de las jóvenes, a las rupturas de las parejas que las unía a sus padres. Para las tres, la separación implicó que sus madres las "dejaran" al cuidado de personas de confianza: una vecina amiga en la biografía de María; sus abuelxs, en la de Ángeles y Fathu. En

todos los relatos, los traslados a CABA y las re-vinculaciones materno-filiales, se producen cuando sus madres logran cierta estabilidad laboral. Es decir, cuando Irina (madre de María) se emplea en un comercio de ropa; Mirta (madre de Ángeles) empieza a trabajar en una verdulería; y Emilia (madre de Fathu) consigue un trabajo como empleada doméstica.

En los casos de María y Fathu, son Irina y Emilia las que vuelven a sus lugares de origen a buscarlas (Ángeles no da detalles sobre el particular). Este acontecimiento, en los relatos de esas dos jóvenes, se anuda, además, al establecimiento de otras parejas con las que sus madres tienen más hijxs.

Del conjunto de las jóvenes se distingue María porque no se detiene exhaustivamente a describir dicha experiencia de migración ni las emociones que la separación y posterior reencuentro con Irina supusieron. Sin embargo, por comentarios hechos por fuera de situación de entrevista, sé que, durante una etapa previa al proceso de construcción de su relato biográfico, le ha reprochado a su madre, entre otras cuestiones, el hecho de haber sido "dejada" al cuidado de una señora amiga.

Por su parte, Ángeles y Fathu, como dije recientemente, tienen en común haber sido "dejadas" con sus abuelxs. Ambas narran profusamente estos momentos dando cuenta de las particularidades que los atraviesan. A continuación, describo algunos pormenores de cada una de esas experiencias.

5.2.1. "Cada vez que me portaba mal, mi abuela me metía una cachetada o me pegaba con un cinto"

Como ya comenté, Ángeles es oriunda de Salta y vive en la capital de esta provincia los primeros 15 años de su vida. Queda bajo el cuidado de sus abuelxs maternos, cuando su papá y su mamá, una pareja de adolescentes al momento de su nacimiento, se trasladan a CABA, en búsqueda de mejoras laborales. En esta ciudad, la pareja tiene más hijxs (en total, nueve), logran estabilizarse empleándose ambxs en una verdulería y, luego de vivir varios años en hoteles familiares de la zona céntrica, se instalan en una villa del área sur de esa ciudad. La joven describe esta etapa de separación aludiendo a la posición familiar que ocupó en relación a su madre: "Era yo nada más en la casa de mi abuela. Era como que, de ser la hija de mi mamá, era como que era la hermana".

Al mismo tiempo, si bien no expresa enojos ni tristezas por la separación en sí, subraya en más de una oportunidad que esta experiencia implicó una convivencia con su abuela atravesada por

múltiples situaciones de violencia que la tuvieron como víctima, que sí le generaron muchos dolores físicos y emocionales.[128]

La violencia sufrida por parte de su abuela que narra Ángeles se manifiesta por medio de golpes: "cada vez que me portaba mal… me metía una cachetada o me pegaba con un cinto", pero también comprende otro tipo de agresiones y vejámenes relacionados con lo sexual. Estos malos tratos, como se aprecia a continuación, se agudizan a medida que la joven crece:

> (…) si ella tenía que entrar al baño junto conmigo para ver si me estaba bajando [la menstruación], lo hacía. Y si tenía que ir y revisar la toallita lo hacía. Siempre había mucha desconfianza de parte de ella hacia mí, desde el primer momento en que yo empecé a menstruar. De ahí, todo cambió. [Cuando] era chica, ¿qué sé yo?, era mala si tenía que ser mala conmigo. Pero, cuando yo empecé a menstruar, es como que ahí empezó a cambiar. Cambió todo ya. Porque sabía que me empecé a desarrollar. Que ya iba a tener novio… Hay muchas cosas que me hacía y que me decía que me dolieron mucho.

Interpreto que estas palabras expresan un intento por parte de la abuela de Ángeles de disciplinar su deseo (posible o certero) en torno a mantener relaciones sexuales dado que las mismas pueden conducir a una maternidad adolescente por fuera de un matrimonio. De ahí su insistencia en controlar sus menstruaciones, a fin de chequear por sus propios medios que dicha maternidad no se produjo. Esa intención de disciplinamiento, como se desprende del último recorte, se relaciona con una "desconfianza" por parte de su abuela para con ella, que comienza a hacerse sentir de un modo contundente a partir de su menarca, al tiempo que le genera "mucho dolor" que, entiendo, es tanto físico como emocional.

En este sentido, reemerge la tensión confianza-desconfianza señalada más arriba, en tanto que, dando cuenta de su arista relacional y situada, se pone en juego una mirada en torno al otro (en este caso, Ángeles), por parte de quien desconfía (su abuela), sobre su conducta que, más allá de lo que haga en sí, opera como certeza. En palabras de la autora: "No es porque el otro es bueno o malo,

[128] El concepto violencia que tomo aquí retoma lo problematizado en el Capítulo 3, añadiéndole reflexiones aportadas por el feminismo. Desde allí, la violencia alude a la coerción que ejerce una persona sobre otra, a partir de agresiones físicas que dejan marcas en el cuerpo de ésta y/o insultos y descalificaciones que dejan heridas emocionales, con el propósito de obligarla a hacer algo que no forma parte de sus deseos ni intereses (S. Vázquez, 2017; 2019). Dichas marcas y heridas, además de generar profundos dolores físicos y psíquicos en quienes padecen violencias (víctimas), operan como recordatorios amenazantes en torno a lo que puede llegar a pasar si se desobedece o se intenta desobedecer, a quienes las ejercen (victimario o victimaria). Esta violencia tiene un fundamento genérico-sexual, en donde quienes la ejercen adoptan una posición masculina, y quienes la padecen, femenina, independientemente de la genitalidad de las personas en cuestión (Segato, 2003).

es porque uno cree que es bueno o malo, que va a transformarse en bueno o malo, y esto es decisivo en los fenómenos que conocemos" (Cornú, 1999: 22).

Esta violencia cesa cuando Ángeles comienza a vivir con su madre, su padre y sus hermanxs, a partir de una decisión tomada por su abuela, debido a que la joven no estaba desarrollando sus estudios conforme lo esperado (se ausentaba de la escuela sin permiso y no aprobaba materias), y se había puesto de novia con el padre de su primer hijo, un joven rechazado por su familia en general, y su abuela en particular.

Por otra parte, como emerge a continuación, según los comentarios de su propia madre, las agresiones ejercidas por su abuela se relacionan con su lugar de nacimiento (zona rural de la provincia) y con los trabajos que ha desarrollado allí desde muy pequeña:

> (…) mi mamá siempre me contaba que mi abuela siempre trabajó toda su vida. Porque ellos desde muy chicos que trabajaban. De chicos, mi abuela y mi abuelo. Entonces, ella está criada de otra forma, la gente del campo. Hasta que ellos fueron a Salta, allá, a la ciudad, siempre se dedicaron a trabajar y darle lo mejor a mi mamá y a mis tíos. Y… y debe ser por eso [que se enojaba tanto] (…) Creo yo que por eso. Nunca le pregunté. Era lo que ella siempre me decía.

A partir de estas palabras, interpreto que el lugar de origen (el "campo"), haber sido "criada de otra forma" (es decir, de una manera diferente a los modos de crianza que se despliegan en las ciudades), y la exigencia de trabajar desde muy chica son en sí mismas experiencias que, sin justificar el proceder de su abuela y a partir de los dichos de su madre, le otorgan a Ángeles algunas claves para explicar la dureza de su carácter y la violencia ejercida contra ella.

Encuentro en lo abordado hasta aquí alrededor del relato biográfico de Ángeles, la emergencia de una suerte de *rueda espiralada* como característica sobresaliente del vínculo que la ha unido a su abuela durante su pubertad que, a medida que va girando, agrava el nivel de maltrato con el que se mueve. De este modo, sintetizando lo dicho, la joven hace algo que la abuela no puede controlar o bien desconfía de que va a hacerlo (entre otras cuestiones, crecer, menstruar o no, ausentarse de la escuela sin permiso, reprobar materias y/o ponerse de novia con un joven que no es de su agrado); ésta la reta, invade la intimidad de su nieta y la agrede verbalmente; la joven la confronta respondiéndole "mal"; finalmente, con el objetivo de imponerse, su abuela la golpea.

Desde allí, esta rueda espiralada, que logra cortarse cuando la joven se traslada a Buenos Aires, dialoga estrechamente con las nociones de agencia, elasticidad y la tensión posibilidades-imposibilidades toda vez que el relato presenta a una joven tan víctima de violencia como con capacidad de respuesta a la misma, aun exponiéndose a la profundización de la agresión. A la vez,

da cuenta de las declinaciones que asume la prueba relación materno-filial en un nivel analítico biográfico meso (imposible de ser pensado, en este caso, sin la figura de la abuela); y permite enfatizar en los vínculos e interacciones tal como lo proponen los estudios sobre vulnerabilidad.

5.2.2. "A mi abuela, le digo abuela mamá"

Fathu nació en Villa Rica, una zona rural de Paraguay. Cuando era una beba de 11 meses, su madre se trasladó primero a Asunción, capital de ese país, y, desde allí, a CABA, en búsqueda de mejoras económicas, "dejándola" al cuidado de sus abuelxs maternxs. Esta decisión, en principio, se anuda a los problemas laborales que estaba atravesando en su lugar natal y a que había sido abandonada por el padre de la joven.

Para Fathu su abuelo y su abuela siempre fueron su padre y su madre. Nunca nadie de su familia le dijo nada en relación a su identidad, hasta que toma conocimiento de su verdadera filiación a los 7 años, cuando su mamá la va a buscar a Paraguay, la lleva a CABA, y rearma allí su familia junto a ella, su nueva pareja y el hijo que tuvo con la misma:

> Fathu: yo no sabía que mi mamá era mi mamá (…) le vía cada Navidad y Año Nuevo que ella venía... me trae siempre ropa, regalos... eh… eh, le manda plata a mi mamá, a mi abuela, digamos (…) cuando yo cumplí los 7 años... ella me trajo, ella, mi mamá, ya estaba juntada y tuvo a mi hermanito con mi padrastro, mi hermano era chico todavía (…) Pero ahí yo lloraba y lloraba porque no quería venir, porque yo decía que ella no era mi mamá.
> Entrevistadora: ¿Querías quedarte con tu abuela?
> Fathu: Si… porque tenía 7 años y me dice que no es mi mamá... no sé... eso te hace sentir mal. Yo lloraba porque... como cada Año Nuevo y Navidad le veía a ella pensando que era mi tía... yo le...le decía "tía", y hasta hoy en día jamás a ella le dije "mamá" … nunca le dije "mamá" … nunca.
> Entrevistadora: Y qué, ¿cómo le decís? ¿Por el nombre?
> Fathu: Le llamo por el nombre. Eh... no, "tía" no le puedo decir porque no es mi tía (risas)
> Entrevistadora: Y a tu abuela, ¿le seguís diciendo "mamá"?
> Fathu: A mi abuela, sí, "abuela mamá", le digo, o a veces me sale "abuela", porque mi mamá se pone mal cuando yo le digo "mamá", y cuando ella no está ahí al lado yo le digo "mamá".

Como se desprende de estas palabras, la separación del vínculo madre-hija implica, por un lado, hacer de éste una relación tía-sobrina y, por otro, convertir el vínculo abuelos-nieta, en una relación filial. A la vez, como dice Fathu, la experiencia de migración comprende visitas esporádicas en las que su madre ("tía") le lleva regalos, al tiempo que aporta económicamente a su crianza.

Asimismo, la re-vinculación materno-filial y la configuración de una nueva familia en CABA es para la joven un acontecimiento que vive con mucha desazón. Como se puede leer del recorte anterior y emerge en el que cito a continuación, el desconocimiento en torno a su verdadera

identidad (que insiste en la frase “me mintieron”) y su profundo y desoído deseo de quedarse con su abuela, fundamentan los enojos y tristezas que vertebran el vínculo con su mamá:

> (Habla pausado, recuerda) nunca acepté que ella era mi mamá… pero bueno, eh, ahora ya... eh, sí, pero... no... Yo tenía 14 años y… y… todavía yo no aceptaba que ella era mi mamá, pero bueno, como ahora ya soy más grande, bueno, ya está... es mi mamá... pero... pero... eh, no, no sé... eh, es como que... me agarró ese... eh, no sé, eh ese odio también por ella, porque me mintieron, ella por lo menos cuando venía a verme me hubiese dicho que era mi mamá., pero nunca me dijo nada. Eh, yo siempre le llamaba “tía” y nunca me dijo nada y después... eh, cumplo los 7 años, me quiere traer acá y me dice que es mi mamá… yo todo el camino en el colectivo lloraba, cuando venía... eh, llegué acá llorando, llorando, llorando... yo seguía llorando porque quería ir con mi abuela, eh, no quería ir con mi mamá... no, eh, todo el camino… lloraba… y bueno, así.

Encuentro en estos enojos y tristezas una expresión de la agencia elástica de la joven toda vez que dan cuenta de los malestares que suscitan la imposición del viaje y enterarse de su verdadera filiación. Porque, si bien se desprende cierta resignación de sus palabras ante la prueba que le toca transitar, la misma se articula también con la posibilidad de expresar abiertamente las emociones que suscita.

Ahora bien, el reencuentro entre madre e hija, y el armado de una nueva familia en CABA al que se anuda, también está relacionado con un acuerdo realizado entre su abuela y su madre cuando la joven aún era muy pequeña:

> Mi mamá me decía… Porque le pregunté por qué me dejó con mi abuela. O sea, ahí ella me contó que era porque no podía trabajar conmigo. Entonces, por eso habló con mi abuela, me dejó con ella y el trato fue que, cuando pudiera a mi llevarme con ella, lo iba a hacer. Y llegó, cuando yo tenía los 7 años, y ya podía traerme con ella (…) Mi abuela no podía hacer nada. Mi abuela no quería, pero eso era lo que ellas quedaron, me tuvo que dejar ir. No quería, pero eso era lo que habían quedado, lo que habían hablado. Ellas discutieron, todo. Pero mi mamá le dijo: “pero eso es lo que nosotras quedamos” (…) Yo antes no creía que era así. Pero mi abuela también me dijo.

De este modo, las emociones de la joven ante lo que considera una mentira y la obligación de migrar, encuentran cierta explicación en el “trato” hecho entre su abuela y su madre.

Este tipo de acuerdos también emerge en el relato de Isabel (ver Anexo 1). Pero, a diferencia de Fathu, involucra a su madre adoptiva y tía, a su madre biológica y a su abuela, y no se vinculan a una situación de migración, sino más bien con la incompatibilidad de congeniar su crianza con la de un hermano y el trabajo. Asimismo, añadiendo una distancia entre las biografías de Ángeles y Fathu, señalo que no emerge en la narración de ésta última haber padecido situaciones de violencia

(ni física ni verbal) por parte de su abuela. Lejos de eso, ha sido y continúa siendo, según sus propias palabras, su "consentida" y "nieta preferida".

Por lo demás, encuentro necesario aclarar que la experiencia de migración no forma parte de las preguntas que originan esta tesis ni de sus objetivos. Desde allí, mi acercamiento a la misma es en tanto prueba inherente a los acontecimientos biográficos claves de varias de las jóvenes entrevistadas y al vínculo materno-filial, emergente del proceso de construcción de los relatos.

Si bien son varios los estudios que problematizan las migraciones en la región (entre otros, Caggiano, 2007; Alcaraz, 2012; Malimacci, 2012; Bologna y Falconi, 2016; Jelin, Motta y Costa, 2020), y con énfasis en las escolaridades y juventudes (González, 2020), en esta argumentación tomo como referencia en particular el aporte de Marcela Cerrutti (2017) toda vez que sus reflexiones, basadas en datos empíricos, dan cuenta de las situaciones relacionadas con la migración femenina desde países limítrofes y Perú hacia la Argentina; de las agencias que se juegan en el acto de migrar; y de algunas particularidades de la experiencia de maternidad de estas mujeres migrantes. Es decir, de tres aspectos que forman parte de mis hallazgos en campo.

En relación a la primera dimensión, Cerrutti observa que, si bien las dificultades sociales, económicas y laborales, y contar con una red de contactos ya establecida en el país son aspectos fuertemente anudados a la decisión de migrar, pueden estar acompañadas además de una ruptura de pareja. Esto es, según relatan las hijas, la situación de Irina y Emilia. De este modo, la migración no solo se relaciona a la vulnerabilidad material, sino que también puede comprender una experiencia emocional y vincular. Desde ahí, se visualiza la segunda dimensión propuesta por la autora, toda vez que la decisión de distanciarse de personas y situaciones que provocan insatisfacción e, incluso, violencia, expresa agencia y, con ello, un margen de elasticidad por parte de las mujeres migrantes.

Con respecto a sus maternidades, Cerrutti encuentra que la experiencia puede implicar "dejar" a lxs hijxs con otras mujeres en el lugar de origen;[129] el establecimiento de acuerdos con ellas alrededor de los cuidados; visitas esporádicas; y el envío de dinero para su manutención y/o regalos. Es decir, hallazgos que coinciden con lo que relatan María y Fathu.

Se trata de prácticas que pueden implicar confrontar el estigma de mala madre (ver Capítulo 1, y, particularmente, Palomar Verea 2004), tanto para la mujer migrante como para su familia. Es decir, una madre abandónica, reñida con los criterios que cimientan el paradigma de la maternidad

[129] La autora utiliza la misma categoría emergente de los relatos de las jóvenes entrevistadas: "dejar"

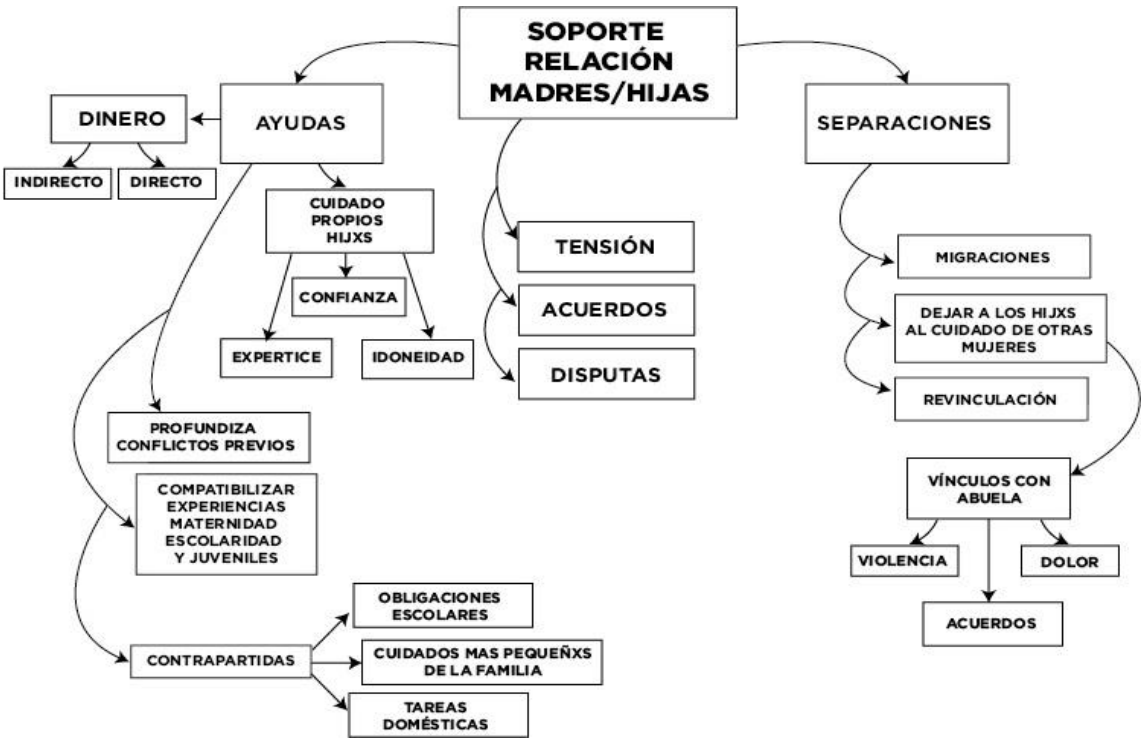
adecuada. Desde allí, se anuda a emociones tales como la vergüenza y, con ello, a una necesidad de silenciarla y ocultarla.

Tomando el relato de Fathu, sobre todo el dolor provocado por lo vivido como una "mentira" en torno a su filiación, colijo que la decisión de su madre y su abuela de contarle lo sucedido recién a los 7 años, se vincula a dicha vergüenza y estigma.[130] A la vez, encuentro un nexo estrecho entre estas vicisitudes y las formas desiguales de organizar el cuidado abordadas más arriba.

5.3. A modo de recapitulación

Las jóvenes entrevistadas ponen en juego soportes específicos para transitar los desafíos que suponen las pruebas biográfico-sociales de la maternidad, la escolaridad y la juventud. Una de las formas que adoptan los mismos se concretiza en el vínculo materno-filial que sostienen con sus propias madres. Sintetizo la problematización que hice en este capítulo sobre el particular, en el siguiente diagrama.

Diagrama 4. La relación madre-hija como soporte



[130] Lo dicho se fundamenta más en las reflexiones de Cerrutti que en la empiria. Como no he entrevistado a Emilia, no tengo forma de corroborarlo.

Como se desprende del diagrama, la noción "soporte relación madre-hija" alcanza el estatus de categoría central en términos de la teoría fundamentada, al tiempo que "ayudas" y separaciones, devienen categorías emergentes.

Las "ayudas" son generalmente prestadas por las madres y demandadas por las hijas. Se materializan en el dinero que aquellas les brindan para la compra de artículos de primera necesidad (como es el alimento o el vestido), y en el cuidado que hacen de sus nietxs, cuando las jóvenes madres están abocadas a otras actividades como, por ejemplo, la asistencia a clase o la diversión.

En el caso particular del cuidado, se trata de un trabajo que insume tiempo y energía, que suele desvalorizarse socialmente y naturalizarse como actividad femenina por antonomasia.

El otorgamiento de ambas modalidades de "ayudas", a su vez, exige contrapartidas que, en la mayoría de las biografías, se relacionan con el buen desempeño escolar y/o la realización de tareas domésticas. La no resolución de lo dicho por parte de las jóvenes, ocasiona conflictos en la relación materno-filial que, muchas veces, profundiza controversias pre-existentes.

Para referirme a las particularidades que adoptan las "ayudas", en este capítulo me detuve en las biografías de María y Myriam, toda vez que dan cuenta de sus márgenes elásticos de agencia. La primera porque, al contrario de los otros relatos, presenta a una joven que realiza esfuerzos por correrse del lugar de la pura demanda en relación a su madre. La segunda, porque expresa la posibilidad de revertir negativas cuando la "ayuda" es negada. En este caso en particular, la presencia y actuación del padre, es un elemento central que media en el soporte materno-filial.

Para la problematización de las "ayudas" vinculadas a los cuidados de los hijxs de las jóvenes cuando ellas no pueden hacerlo, consideré diferentes dimensiones. Por un lado, confianza, en tanto categoría emergente y concepto abordado teóricamente que enfatiza la certeza en torno a la conducta del otrx, y, desde allí, el aspecto relacional de la misma. Por otro, trabajo doméstico, una arista problematizada por la perspectiva feminista con el propósito político-teórico de desnaturalizar las actividades productivas que el sistema capitalista-patriarcal ubica en la esfera de la reproducción, desde su configuración como tal hasta la actualidad. Por último, cuidado, una tarea que, como la anterior, se relaciona estrechamente con la estructura desigual del patriarcado.

Por su parte, las separaciones se anudan a experiencias migratorias que redundan en momentos de distanciamientos en la relación madre-hija, seguidos de re-vinculación, y atravesados por situaciones de violencia, dolores y vulnerabilidades.

Para analizar esta experiencia de separación del vínculo madre-hija anudada a la de migración, me detuve en las narraciones de Ángeles y Fathu y en las relaciones sostenidas con sus abuelas, en tanto personas que quedaron como responsables de sus cuidados, cuando sendas madres partieron rumbo a CABA, en el caso de la primera, y a Asunción y, luego a esta ciudad, en el caso de la segunda. Para Ángeles, esto supuso ser víctima de violencia; para Fathu, una negación de su identidad filial. Para ambas, mucho dolor.

Por último, subrayo nuevamente la fertilidad de estas problematizaciones sobre el vínculo materno-filial para el análisis a nivel meso del enfoque biográfico; y para el abordaje de los vínculos e interacciones que proponen los estudios sobre vulnerabilidad. Estas lupas posibilitan visualizar el juego de las agencias elásticas, o díada posibilidades-imposibilidades de las jóvenes entrevistadas.

Capítulo 6.

Relaciones de pareja: una prueba biográfica y social

Como emerge claramente en y desde el proceso de construcción de los relatos biográficos, la maternidad representa para las jóvenes entrevistadas un acontecimiento parte aguas en sus vidas, inescindible del vínculo de pareja sostenido con los jóvenes varones, padres de sus hijxs.[131] Desde aquí, en diálogo con otras reflexiones alrededor de las relaciones sexo-afectivas (Araujo y Martuccelli, 2012; Di Leo, Guelman y Sustas, 2018), entiendo que dichos vínculos devienen pruebas estructurales biográficas y sociales.[132]

Se trata de relaciones que, en la mayoría de las biografías en estudio, se anudan al padecimiento de situaciones de malos tratos (todas las jóvenes, menos Princesita y Shecia),[133] que permiten visualizar dos dimensiones insoslayables para esta tesis:

- dan cuenta de una de las formas que adopta la relación materno-filial toda vez que, preocupando emocionalmente a sus madres, las muestran como soportes que habilitan transitar la prueba que dichos padecimientos representan; y
- se relacionan con la escolaridad dado que se anudan a obstaculizaciones para dar cumplimiento al requisito de la presencialidad, a situaciones de repetición, de interrupción temporaria de los estudios y, en el caso particular de Isabel, de dificultades para retomarlos.

En este capítulo problematizo estos vínculos de pareja considerando, en primer lugar, diferentes situaciones que expresan *sufrimientos físicos* y *prohibiciones.* En el segundo apartado, me detengo en ciertas prácticas que visualizo como de *resistencia* por parte de las jóvenes a esos malos tratos. Por último, en el tercero abordo dichos padecimientos, pero enfatizando en la sexualidad.

Como vengo argumentando a lo largo de esta II parte de mi tesis, propongo este ejercicio interpretativo desde una perspectiva que articula el nivel analítico meso del enfoque biográfico que hace hincapié en las relaciones inter-personales, con el énfasis en las interacciones de los estudios

[131] Ninguna de las jóvenes entrevistadas relata desplegar o haber desplegado una sexualidad no hetero-cis.

[132] Sociales, porque dan cuenta de los imperativos sociales alrededor de la familia en tanto desafío común, y la división sexo-genérica de la sociedad. Biográfica, porque, como toda prueba, se declina individualmente, pone en juego soportes y está en estrecha articulación dialéctica con las interacciones sostenidas con otros sujetos, y los encuadres institucionales y socio-históricos.

[133] Estos malos tratos se ajustan a la definición de violencia fundamentada en aspectos sexo-genéricos que aporta la Ley 26.485/2009, particularmente en sus artículos 5 y 6.

sobre vulnerabilidad, con la convicción de que esta convergencia teórica permite visualizar las agencias y elasticidades que la experiencia de la maternidad juvenil vulnerabilizada supone.

6.1. Los padres de sus hijxs: golpes y prohibiciones

María, Myriam, Jimena, Isabel, Ángeles y Princesita, al momento del trabajo de campo, no están en pareja con los padres de sus hijxs.[134]

María e Isabel, como describo en el Capítulo 3, han formado nuevas relaciones que incluyen días de la semana en los cuales conviven. Myriam, Jimena, Ángeles y Princesita no están en pareja y viven con sus familias de origen. Shecia convive con el papá de su segunda niña (se separó del padre de su primera hija a los cinco meses de gestación y, desde entonces, no volvió a verlo). Y Fathu, por su parte, vive con su novio desde un tiempo antes de la noticia de embarazo.

A la hora de dar cuenta de estas relaciones, visualizo diferentes situaciones de malos tratos que agrupo conforme dos conjuntos de sentidos que adoptan el status de categorías emergentes: los que refieren a sufrimientos físicos; y los que aluden a prohibiciones.

En relación al primer grupo de experiencias, María, Myriam, Jimena y Ángeles describen relaciones de pareja con los padres de sus hijxs en las que sufrieron golpes. Como ejemplo emblemático por la gravedad que reviste, comparto un recorte de una entrevista con Myriam, en el que se explaya sobre el particular:

> (…) fui víctima de violencia de género por el papá de mis nenes… Ellos han estado presentes en muchos casos. Ahora el susodicho tiene restricción hacia mí y hacia mis hijos por los hechos que ha cometido…[135] Con mi primer nene estuve internada porque se me había fisurado la bolsa. [Cuando] salí de estar internada, [estuve] viviendo con él. Pasó un mes, tuve un episodio de violencia y me fui a mi casa. O sea, a donde estoy ahora. Y ahí me quedé…[136] Volví otra vez con él y me volví a separar siempre por lo mismo. Tuve a la nena. Me volví a separar [porque] me dejó internada… Si. Me golpeó y me dejó internada. (Myriam)

Como se desprende del recorte compartido, la joven narra el padecimiento sufrido considerándolo como "violencia", un término que, a partir de los procesos que vertebran el espíritu de época abordados en el Capítulo 4 (ampliación del plexo normativo que reconoce y protege derechos

[134] María, al igual que Isabel, se casó legalmente con el padre de su hijo. Formalmente, al momento del trabajo de campo, el estado civil de ambas es separada.

[135] Lo dicho remite a la Ley 26.485/2009. A partir de su sanción, se posibilita la denuncia y el pedido de prohibición de acercamiento del agresor (Maffeo, 2020)

[136] Se refiere a la casa que comparte con su padre, Karen, una de sus hermanas, la hija biológica de Karen, y sus hijxs.

sexuales y la emergencia del NUM), empieza a estar cada vez más presente en las formas sociales de relatar estas experiencias, como un modo de clave para poder combatirlas (Elizalde, 2015).

En este marco, es significativo que, si bien Myriam no se detiene a detallar el suceso en sí, da cuenta de haber iniciado acciones legales contra el padre de sus hijxs. Es decir, de haber recurrido a instrumentos específicos previstos en las leyes vigentes ante estos casos. Entiendo que sin la identificación de la experiencia como "violencia" dichas acciones no habrían podido producirse.

En este sentido, encuentro una distancia significativa con el campo realizado para mi investigación de maestría, que tuvo lugar tan solo cinco años antes de la doctoral. Teniendo como eje la misma temática y un punto de partida teórico y metodológico similar (sociología de la experiencia, sociología de la individuación, estudios locales sobre maternidades juveniles y enfoque biográfico), en aquella oportunidad, participaron seis jóvenes madres y tres gestantes de entre 17 y 22 años, escolarizadas en una institución de nivel secundario de gestión pública de CABA.

Los relatos construidos en esa ocasión mostraron la insistencia de experiencias parecidas a la que narra Myriam y las demás entrevistadas durante mi tesis doctoral. Esto es, todas las jóvenes describen situaciones en las que sufren diferentes agresiones por parte de los padres de sus hijxs, pero, a diferencia de lo que ocurre ahora, sin expresar de manera nítida su padecer nombrándolo como violencia, si no como un suceso que, al tiempo que provocaba sufrimiento, era inexorable.[137]

Entiendo que, una de las dimensiones que media en esta distancia, clave para el acceso a derechos (en este caso el derecho a vivir una vida libre de violencias), es un espíritu de época caracterizado por luchas populares y de gran participación feminista y juvenil contra las mismas, expresado de forma insoslayable con la configuración del NUM, en 2015, año en que comienzo mi tesis doctoral.

En este sentido, me resulta insoslayable mencionar que, entre los malos tratos recibidos por parte del padre de su hija, Jimena señale la amenaza de "meterla en una bolsa". La aparición sistemática de cadáveres de mujeres (fundamentalmente, de mujeres jóvenes) en bolsas de residuos y/o arrojados a basurales, fue y es un acto de extrema violencia sistemáticamente denunciado en la arena pública, en las redes sociales y en los medios masivos de comunicación por el NUM.

[137] Un ejemplo nítido de esta inexorabilidad se expresa en el siguiente intercambio que tuve con Paula, una de las jóvenes participantes del trabajo de campo de mi tesis de maestría, quién, a la sazón, estaba atravesando un proceso de separación del padre de su hijo. Frecuentemente ella sufría agresiones verbales que, en algunas oportunidades, fueron seguidas de golpes. En ocasión de un encuentro en dónde él intenta convencerla para que re-piense su decisión de separarse, tienen relaciones sexuales. Paula no lo desea, pero accede a su presión. La joven cierra el relato sobre esta experiencia diciendo: "y… bueno… pasó lo que tenía que pasar… yo no quería, pero… bueno" (el subrayado es mío). Entiendo que la frase "pasó lo que tenía que pasar" da cuenta de una mirada sobre ciertas situaciones de violencia vividas que, al tiempo que producen dolores y malestares, se las percibe como inevitables, indefectibles y forzosas.

Por otro lado, lo vivido por Myriam también es relatado por Karen:

> (…) estuvo dos meses y [el padre de lxs chicxs] no la dejaba venir porque, claro, cada vez que se venía, se quedaba. Cuando nos dice que va a venir, fue el feriado del 24… del 25 de mayo. Fue ese feriado largo… Dijo que venía. Me manda un mensaje de que no puede venir y de que me avisa después. Dije: "ummmm, algo pasó". No lograba saber qué. Pero algo había pasado. Cuando llega, llega con unos anteojos negros, así (gesto, quiere decir que le cubrían gran parte de la cara para que no se viesen los moretones). No quería sacárselos (…) Bueno, y ahí apareció con sus cosas… Y lo único que le pedí fue: "vos de acá no te vas más. Vos no volvés más con él" (Se emociona, se le llenan los ojos de lágrimas, silencio, piensa, continúa) Le dije muchas cosas: "No es un hombre ¿Es lo que vos querés para vos y tus hijos?" Porque, hasta ese momento ella nos había dicho que los chicos no habían visto nada. Y los chicos habían visto todo. Y los chicos cuentan todo. (Como si hablara con Myriam) "No tenés que volver (…) Ya está, ya vas a encontrar a alguien. Ya vas a salir. Ahora lo vas a ver todo mal. Pero es preferible que vos estés acá, con tus hijos".

Visualizo en este pedido expreso de Karen un gesto de protección para con Myriam y, desde allí, una de las formas que adopta el soporte vínculo materno-filial, toda vez que la casa de la familia de origen ofrecida por la madre, insiste en ambos relatos como espacio seguro ante los padecimientos, emergiendo, con ello, como un modo de coadyuvar a transitar la prueba biográfico-social que estas violencias suponen. Experiencias que van en este sentido se aprecia tanto en las entrevistas de Jimena, como en la de su mamá, Cecilia. Asimismo, es narrada por Ángeles. Si bien no tuve la oportunidad de conversar con su madre, la joven relata que, tanto para ella como para el resto de su familia, era una preocupación la situación de maltrato vivida con el padre de su primer hijo y con otra pareja que tuvo después.

Desde allí, interpreto el vínculo que une a Karen y Myriam, a Jimena y Cecilia, y a Ángeles y Mirta, como un *refugio afectivo*. Es decir, un soporte sinuoso e inestable, simbólico y material, vertebrado por relaciones afectivas, que aporta "guías de sentido" cuando el mundo se "presenta como riesgoso e inseguro", y que deviene "clave para comprender las dinámicas de las redes sociales e institucionales en torno a los individuos", que les permiten transitar sus pruebas (Sustas y Touris, 2013: 35 y 49).[138]

A su vez, las palabras de Karen dan cuenta del segundo conjunto de padecimientos, es decir, las prohibiciones. Porque, como bien dice la entrevistada, el joven padre de sus nietxs, entre tantas expresiones de malos tratos, no permitía visitas ni encuentros entre Myriam y su familia de origen.

[138] En esta línea, añado que para Isabel, este soporte refugio afectivo en relación a las violencias padecidas con la pareja padre de su hija, se encuentra representado en su relato por la institución educativa en la que se escolariza al momento del trabajo de campo. Esto se vincula a ciertas características institucionales que abordo en el Capítulo 7 al tiempo que guarda relación con la literatura consultada para la realización de esta tesis (Di Leo, Guelman y Sustas, 2018)

Estas prohibiciones alrededor de los vínculos no se reducen a las relaciones familiares. Como dice Jimena a continuación, incluyen también a las amistades, las actividades de diversión y ciertas prácticas estéticas:

> (…) él me dijo: "no salís". Yo [al principio] ni pelota. Hasta que empecé a ver que a él no le gustaba… O sea, ¡le disgustaba tanto que yo salga! O que me vista para salir, o que me arregle, o que me pinte, o que hable con mis amigas. Eso le disgustaba tanto, de una forma que yo veía que se iba a poner violento… Y ahí dije: "no, porque no le está gustando, de verdad". Entonces, lo dejé de hacer (Jimena)

Se trata de prohibiciones relacionadas con la vestimenta y la estética que se hallan relacionadas con los sentimientos de "celos" del joven, al tiempo que conducen a cambios significativos de hábitos:

> (…) era muy enfermo de celos… [Me decía] "no me gusta esa calza, sacatelá. Te van a mirar los demás". O "te arreglás para buscar macho", cosas así… [Entonces] Me descuidé. Cambié totalmente mi forma de vestir. Usaba la ropa de él. Joggins. Tenía todo tipo de bombachas, [de las que] usa cualquier mina. Empecé a usar bóxer de hombre. [Los] boxers de él. Medias hasta la rodilla. No me depilaba las cejas. No me depilaba esas zonas íntimas. Tenía una selva. Pero él decía que tenía que estar así. Porque, si yo me depilaba era porque había estado con otra persona. Si no, no tenía necesidad. Y, bueno, me entraba por ese lado. Ahí me ponía los frenos y no me permitía hacer lo que yo siempre hacía que era arreglarme, estar linda para mí (Jimena)

Desde allí, encuentro que estas prohibiciones suponen una pretensión de control sobre los cuerpos de las jóvenes entrevistadas y sus sexualidades, tendientes a desdibujarlas en su subjetividad. Como se desprende del recorte que comparto a continuación, dichas prohibiciones abarcan también la escolaridad:

> María: (…) él no era un tipo que me dejaba mi libertad. Que me dejaba tranquila y hacer lo que a mí me guste. Es como que siempre me estaba jodiendo. Que si no era por esto, era por aquello. Que si no estaba celoso, era porque era esto. Que si iba era cuántas horas iba y cuántas horas venía. Que si no, porque no iba a hacer las cosas de la casa por estar haciendo eso. Una cosa así. Siempre había un "pero", un "pero", un "pero". Es más, cuando yo iba al colegio, él no quería que yo vaya al colegio.
> Entrevistadora: Claro. Porque vos en una oportunidad me contaste como que él si te… animaba…[139]
> María: Si. Pero, mirá. ¿Sabés lo que pasa? Era como raro porque, por ejemplo, es como que yo te diga a vos: "bueno, sí, la verdad es que está re-bueno. Si, hacelo, sí. Para mí que está re-bueno que lo hagas"… Y, a la hora de la hora, era como que… (como si hablara su expareja) "¡Ay! Pero, no sé, fijate. Uy, si, seguro que te vas a boludear. Si. ¿Por qué te pones es pantalón para ir al colegio? Ves que te vas a boludear". Y era todo el tiempo así. Entonces (como si hablara con su expareja) "¿de qué me estás hablando? Me estás diciendo que sí, pero a la vez me estás… O sea, me estás limitando a que yo haga mis cosas".

[139] Me refiero a una conversación que tuvimos off the record, mucho tiempo antes de este encuentro.

Como puede apreciarse de estas palabras de María, esta obstaculización en torno a la escolaridad implica, tal como señala Jimena más arriba, "celos" y un cuestionamiento alrededor de la vestimenta. A la vez, supone señalamientos sobre su uso del tiempo (preguntas insistentes sobre sus horarios); una exigencia en torno a los trabajos domésticos (en palabras de la joven, hacer las "cosas de la casa"); una subestimación de su deseo en torno a estudiar (uso de agravios para referirse a esa decisión); y un doble mensaje que combina un supuesto apoyo con el boicot.

Como dije anteriormente, dichas prohibiciones y obstaculizaciones alrededor de la escolaridad, se vinculan, asimismo, con un desempeño académico que se aparta de lo esperable por el sistema escolar. Así ilustra lo dicho Jimena:

> Jimena: Y yo estaba ahí, como muy metida en ese círculo vicioso… Estaba muy enganchada, muy pendiente. Y no quería saber nada con la escuela (…) Lo único que quería era estar adentro del calzón de él… Así que… (Resuelta) Me fue mal. Tuve mi recompensa. Me fue mal. Repetí.
> Entrevistadora: ¿Cuántas materias te habías llevado?
> Jimena: Y… (piensa) Unas seis, siete.
> Entrevistadora: Ah, ¿y no pudiste aprobar ninguna?
> Jimena: Aprobé creo que… (piensa) Yo siempre tuve cabeza para estudiar. Pero en ese momento, no me podía concentrar en nada. Estaba súper loca. Súper alterada. No me entraba en la cabeza. Tampoco quería. Y repetí… Como una tonta, perdí un año… Todo por culpa de él, también, que no me dejaba ir a la escuela.

Por último, como narra Isabel, esta prohibición en torno a la escolaridad puede tomar forma al momento de desear volver a la escuela luego de un período de distanciamiento, emergiendo, incluso, como antesala de la separación: "No voy a decir que por el bachi me separé… Pero [cuando decidí volver a estudiar] peleábamos mucho". En esta biografía, los malos tratos relacionados con la prohibición alrededor de la escolaridad se vinculan menos a los "celos", que a las cualidades de "machista" y "chapado a la antigua", que según la joven, distinguen al padre de su hija.

Por lo demás, resulta potente considerar que de maneras más o menos explícitas, la obstaculización de los estudios secundarios por parte varones jóvenes padres a sus parejas mujeres jóvenes madres como una de las vulnerabilidades que atraviesan la propia biografía, está presente también en otros trabajos relacionados con la experiencia escolar y la maternidad juvenil, ya sea en el nivel secundario (Said y Kriger, 2019; Plan ENIA, 2020), como en el superior (Colectivo docente del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta, 2020).

Al respecto, entiendo que se trata de una obstaculización anudada a las argumentaciones sobre el trabajo doméstico y el cuidado de niñxs abordadas en el Capítulo 5, o, en otras palabras, forma

parte de la cosmovisión capitalista-patriarcal relacionada con la organización sexual del trabajo y la configuración del modelo hegemónico de madre adecuada.

Asimismo, detenerse en estas prohibiciones deviene clave para comprender cabalmente los zigzagueos que presentan los recorridos con respecto al sistema escolar de muchas de estas jóvenes madres vulnerabilizadas, y su connotación relacional constrictiva. Como sostengo en la Parte 1 de esta tesis, es posible interpretar estas intermitencias en su complejidad mediante la conjunción de la noción de maraña e interseccionalidad, por un lado, y elasticidades y constricciones, por otro, toda vez que estos distanciamientos, anudándose a las maternidades y vulnerabilidades materiales, también se vinculan a dichas prohibiciones y a la violencia patriarcal que las sustentan.

Por último, insisto en la idea de que es posible ponerlas en palabras en el marco de la configuración del plexo normativo que reconoce derechos sexuales y educativos, de la emergencia de movimientos como el NUM, y de otras luchas populares que abogan por el derecho a vivir una vida libre de violencias genital-sexo-genéricas. Es decir, fenómenos propios del espíritu de época en el que mi investigación y las biografías de las jóvenes entrevistadas tienen lugar.

6.2. Resistencias

Las jóvenes entrevistadas en el marco de mi tesis, narran varias situaciones en las que "devuelven" los golpes recibidos. Como ejemplo, comparto las palabras de María y Myriam:

> (Después de recibir un golpe por parte del padre de su hijo) Me acuerdo que fui y lo corrí, y le di con un palo en la cabeza. Le abrí la cabeza y, cuando se iba, le revoleaba con vasos. (Como si hablara con su expareja) "A mí no me vas a tocar. Lo siento. Por ahí me vas a cagar a palos. Pero vos también vas a terminar con golpes" (María).

> O sea, yo estando con la panza y todo… O sea, estando ahí adentro,[140] nada, nos cagábamos a piñas… (…) Si. Porque yo me defendía también. Porque cada cosa que me hacía yo le pegaba una patada o lo empujaba y, si, estando con la panza y todo (Myriam).

Estos recortes describen respuestas a las agresiones recibidas que, desde mi lectura, al tiempo que insisten en la intención de "defenderse" de las mismas, potencializan a las jóvenes, dado que los golpes que "devuelven" por los malos tratos padecidos, contribuyen a correrlas del lugar de víctimas pasivas en el que dichas agresiones pretenden posicionarlas. Desde allí, si bien ocupan dicho lugar dado el vínculo desigual de poder con los varones padres de sus hijxs, son al mismo

[140] Se refiere a una pelea que tuvo con el padre de sus hijxs, cuando, embarazada del primero, estuvo internada. "Ahí adentro" es la clínica.

tiempo, capaces de desnaturalizar lo que les sucede y confrontarlo. En este sentido, encuentro que la intención de "no dejarse pegar" (Jimena) da cuenta de un acto de *resistencia confrontativa* (Calveiro, 2005)

Ahora bien, "defenderse" y "no dejarse pegar" en tanto práctica resistente confrontativa tiene al menos dos costos: una profundización de las agresiones recibidas y lo que denomino, según ciertos emergentes, como *desconocimiento de sí mismas.*

En relación a la primera dimensión, tal vez sea la experiencia de Myriam el caso más extremo toda vez que su relato sobre el particular pone en juego la tríada *padecer violencia*, *resistir*, *padecer más violencia*, anudando "defenderse" con un rostro desfigurado e internación. Se trata de una concatenación de hechos que adquiere sentido al ponerla en diálogo con las reflexiones de Maffeo, cuando señala que: "(…) los cambios en la forma que las mujeres se perciben a sí mismas y las libertades que tienen no se corresponden con modificaciones en la concepción de la masculinidad, lo que lleva a una crisis de identidad masculina, y se desarrolla una nueva violencia" (2020: 73).

Con respecto a la segunda, resistir puede implicar como costo hallarse en situaciones en las que no se reconoce el acto de "defensa" como parte de las propias acciones*:*

> (…) cuando se ponía violento, había veces que yo me ponía loca… me chupaba un poco un huevo y me enfrentaba a él. Y no me importaba. Era ese momento cuando yo estaba muy, muy saturada de todo y ni siquiera sé lo que yo misma era capaz de hacer. Porque no era yo… después pensaba, "¿de dónde saqué el coraje que acabo de tener?", no me reconocía. Porque yo no soy así. No soy de ser violenta. Nada. Gritar, grito pero, porque yo siempre grito. Pero, de ser violenta y ponerme loca, no. Así no soy. O sea, no me gusta el quilombo. Soy tranquila en el sentido de lo que es violencia. Porque no nace de mí misma. No nace de mí misma ser mala. Menos ser violenta (Myriam).

El desconocimiento de sí misma que narra Myriam, que, en sus palabras, la hace aparecer a ella también como "violenta", se anuda, desde mi perspectiva, a dos sentidos que tensionan. Por un lado, el "coraje", en tanto emoción que remite a la potencia y a la decisión de correrse de lugar de víctima pasiva, mencionada anteriormente. Por otro, la necesidad de justificar el exabrupto como *última ratio* que se produce cuando "estaba saturada de todo", ajena a una suerte de verdadera esencia que la caracteriza como una persona "tranquila", no "mala" ni "violenta".

Encuentro en el siguiente extracto del relato de Jimena una experiencia que dialoga con la que narra Myriam, en cuanto al desconocimiento de sí que los malos tratos vividos generan, y la necesidad de correrse de ese lugar:

> Jimena: Estaba tan no sé si enamorada… O… Enferma… O acostumbrada. Ya no sé eso. Quizá si lo pienso ahora, ahora no sé… Sabía que, si él me dejaba, yo me iba a morir. No sé de qué

> forma. Pero me iba a morir. Y terminó. Y no es así. Porque acá estoy. Mejor que nunca. Pero, si, como que estaba tan acostumbrada, que, si él me dejaba, yo me iba a morir. Así que dependía de él. Tenía que fingir ser otra persona para que él esté conforme conmigo o que no me deje, o que no me engañe, o que no me maltrate.
> Entrevistadora: (Repito sus palabras a fin de profundizar el tema) No me deje, no me engañe. ¿Vos eras celosa con él?
> Jimena: Me volví una persona celosa con él. Porque yo he tenido uno que otro noviecito antes de él, pero, nada. Él fue como el más formal. Y el que más duró. Y… Y él era muy enfermo, ya de celos (…) Cosas ya extremas, ¿viste? Pero yo no era así. Yo me volví así por culpa de él, porque él era así conmigo. Y, como que me hizo que yo despierte ese lado mío, y sea celosa, así, también. Y, en un momento yo era tan celosa, de golpearlo. Entonces, imaginate que ya estaba mal. Mal. Eso no se hace. Mal. Celosa. Mal. Los dos éramos como iguales. Como que los dos éramos uno. Así. No te puedo explicar. Algo loco. Y malo, muy malo.

De este modo, la resistencia confrontativa ("golpearlo") se anuda una vez más a la experiencia de desconocerse ("tenía que fingir ser otra persona"; "yo no era así") y a un cuestionamiento de la situación en sí misma ("eso no se hace"; "es algo loco, malo, muy malo"), porque la emparenta a quien no quiere parecerse ("éramos como iguales").

Ahora bien, las respuestas explícitas a los malos tratos vividos convergen con otras situaciones que expresan resistencias menos confrontativas. Un ejemplo de ello, lo aporta el siguiente recorte del relato de María sobre el momento específico de su separación, en donde las agresiones y la confrontación se anudan a otras decisiones más silenciosas.

> A lo último fue así, él me echaba. Discusiones todo el tiempo. Me decía que me vaya. Me lo decía porque sabía que yo no tenía a donde ir. (Enfatiza con la voz) Y junté mi plata, junté mi plata, junté mi plata. [Sin que él supiera] Hablé un día con mi hermano, que estaba alquilando [donde vivo ahora]. Le digo: "¿vas a seguir alquilando?" "No", me dijo. "Andá vos, no tengo trabajo". Bueno, mi padrastro pagó la deuda que tenía mi hermano,[141] y entré tranquila… [Entonces] le dije un día: "bueno, me voy. Como vos me echaste, agarro mis cosas y me voy". Le avisé a Silvina [una amiga] que fue para ayudarme a guardar todas las cosas… empecé a llamar a un flete… ¡Y [el padre de mi hijo] me hizo un quilombo! Me empezó a gritar. Tuve que llamar a la policía, para poder irme tranquila… Le dije: "bueno, si no te vas, llamo a la policía". Cuando llamé a la policía, se fue a la mierda… ahí aproveché y sacamos todo.

Encuentro en la experiencia de María al menos dos manifestaciones de resistencia no confrontativas, pero igual de efectivas para correrse del lugar de víctima pasiva. Por un lado, el ahorro de dinero para la mudanza a espaldas de su expareja permite resistir a un criterio fundante del patriarcado en torno a la posibilidad de las mujeres, de reunir y disponer del mismo, toda vez que, en este sistema, se trata de una potestad correspondiente a los varones. Por otro, la joven

[141] María alude acá a su hermano mayor. El vínculo fraternal con este muchacho es por parte de madre y padre. Cuando refiere a su padrastro, alude al padre de sus hermanxs más chicxs, hijxs de la segunda pareja de su mamá.

recurre a otras estrategias para efectivizar su separación, a partir del armado de redes, también secreto, con su hermano, su padrastro y una amiga.

Estas prácticas hechas a espaldas del agresor configuran una forma de resistir que, al decir de Pilar Calveiro (2005), se distingue de las confrontaciones directas por suponer un accionar lateral al centro del poder que pretende horadar.[142] Sin embargo, tal como relata María, unas se articulan con las otras. Porque, tal como lo narra, en el modo en que logra su separación convergen ciertas decisiones y acciones desplegadas en secreto con otras que se manifiestan explícitamente. Por último, considerando lo dicho, expresan las dinámicas que vertebran la convergencia elástica entre agencia y vulnerabilidad, es decir, posibilidad y constricción.

6.3. Relaciones sexuales y anticoncepción

Los relatos construidos a lo largo del trabajo de campo presentan varias situaciones en donde los malos tratos infringidos por los varones padres de lxs hijxs de las jóvenes entrevistadas, se vinculan estrechamente con las formas en que mantienen relaciones sexuales, y las decisiones y prácticas que girar alrededor de la reproducción. A fin de ilustrarlas, transcribo a continuación recortes de diferentes entrevistas hechas con María y Jimena:

> Yo me quería cuidar, pero él no quería. A veces, le decía: "bueno, no. Si no usamos preservativo, no". Y, de repente, él rompía el preservativo cuando estábamos en plena acción. Y era como que, bueno, ya está… En el momento, no es que yo pensaba más allá de las cosas. Así que quedé embarazada porque, bueno, fui una boluda. Esa es la realidad… Tendría que haberme cuidado más y mirar más a la persona que tenía al lado mío (María).

> [Usé] Preservativos, después, pastillas. Al principio. Después, él me planteaba: "pero si nosotros nos amamos. Nos conocemos hace bastante. No entiendo por qué. Yo estoy con vos, vos estás conmigo únicamente". Bueno, me convenció…él quería tener un hijo. Yo también (…) [Luego] Quedé embarazada en un mal momento, porque ya estábamos casi por separarnos… Sí, nosotros queríamos tener un hijo. Porque él me lo pedía tanto y yo accedí. Fue así… Insistís, insistís, hasta que te dicen que sí (Jimena)

Estos recortes, al presentar a las jóvenes con la intención de usar anticonceptivos para cuidarse durante las relaciones sexuales y a los varones ejerciendo presión para no usarlos, permiten visualizar las tensiones y confrontaciones que atraviesan estas prácticas. A su vez, se trata de

[142] Se trata de una resistencia que: "(…) actúa de manera lateral y, por lo mismo, se dirige hacia lugares periféricos del poder para incidir desde allí, en el centro. Su acción no supone una racionalidad explícita — lo cual no quiere decir que sea irracional— se mueve "naturalmente" porque ésta es la condición de su subsistencia, sin que exista necesariamente la voluntad manifiesta o incluso la conciencia de socavar el poder instituido — que sí están presentes en la confrontación" (Calveiro, 2005: 21).

hallazgos que están en línea con otros estudios sobre la sexualidad juvenil (Gogna, 2017). Como puede apreciarse en ambos ejemplos, ceder ("fui una boluda", "me convenció") redunda en una maternidad que, si bien no es rechazada, llega en "un mal momento" debido, entre otras dimensiones, al mal trato que reciben por parte de sendos muchachos.

En el marco de las exploraciones sobre las particularidades que imprime el reciente cambio de espíritu de época en las miradas que lxs jóvenes construyen alrededor de la sexualidad, diversos estudios sobre sus prácticas sexuales y reproductivas indican que, en términos generales, disminuye la proporción de quienes no utilizan ningún método anticonceptivo y/o que utilizan métodos poco eficaces como, por ejemplo, el coitus interruptus o el método Ogino. Esta disminución coincide con un aumento también general de la utilización de métodos más eficaces (entre los que se sobresale el uso de las pastillas anticonceptivas), y un crecimiento de la accesibilidad a los mismos. Sin embargo, el uso del preservativo en particular, registra un descenso asociado a un aumento de la preocupación por la anticoncepción en desmedro del cuidado ante las infecciones de transmisión sexual y a un crecimiento del uso de la anticoncepción de emergencia o "pastilla del día después". Lo dicho abre preguntas alrededor de que la mayor accesibilidad a un método como el preservativo, propia del espíritu de época en el que se despliegan las biografías de las jóvenes entrevistadas y esta investigación, se traduzca linealmente en una baja de la frecuencia de su uso, sobre todo en varones de los estratos bajos (Kornblit y Sustas, 2014; Binstock y Pantelides [2015], citado por Gogna, 2017; ENIA, 2020).

En este marco, me pregunto qué sentidos adquieren las posibilidades certeras de un embarazo para esos varones que rechazan el uso de anticonceptivos. Jimena, en el recorte que cito a continuación, propone una posible respuesta:

> El hombre es así. Sabe que vos tenés un hijo de él y sos su propiedad. Y eso está mal, porque eso es violencia… Los hombres dicen esto: "ah, esa, es la mamá de mi hijo y es mía". Eso no va… [El padre de mi hija] una vuelta, me dijo: "¿y para qué te quedaste embarazada de mí si no me vas a querer ver?" También me dijo: "¿para qué tuviste un hijo conmigo? Ahora, vos sos mía, yo puedo venir cuando quiera". Son cosas que a mí me duelen. Porque no podés tratar a una mujer así. Decir que soy [su] propiedad porque [tuve] un hijo con [él]… Eso está mal. Eso es machismo. Eso es ser un estúpido y no tener dos dedos de frente. La última vez que le dije: "yo no soy de tu propiedad", casi me mete un boleo.

Por un lado, este recorte, como he sostenido anteriormente, expresa el posicionamiento activo de Jimena al describir sus padecimientos mediante valoraciones precisas y contundentes: "son cosas que a mí me duelen"; "no podés tratar a una mujer así"; "eso está mal"; "eso es machismo". Por

otro, muestra cómo la joven, lejos de recurrir a eufemismos, se refiere, tal como hizo Myriam anteriormente, al término "violencia" para dar cuenta de sus sufrimientos. Por último, introduce la idea de "propiedad" para dar cuenta de las agresiones anudadas a la sexualidad y la reproducción ejercidas por el padre de su hija, cuando eran pareja. [143]

Es en esa idea donde, interpreto, se pueden hallar algunas respuestas al porqué del aumento del uso de anticonceptivos en general y de las posibilidades de acceso a los mismos, no se traduce en un crecimiento lineal de prácticas de cuidado descripto más arriba. Porque, como expresa Jimena en el último recorte compartido, y problematizan diferentes reflexiones feministas y desde el campo de la sociología de la salud, el rechazo a la protección en las relaciones sexuales se anuda a la cuestión del género, más precisamente a una intención de apropiación de la voluntad y del cuerpo femenino (Segato 2003; Gogna, 2017; Maffeo, 2020).

Esa pretensión de apropiación también se hace presente cuando la interrupción de la gestación emerge como una posibilidad certera de torcer una maternidad inesperada. Así lo interpreto de las palabras de Fathu cuando relata el momento de la noticia de su embarazo. Como puede apreciarse en el recorte que sigue, en este acontecimiento se amalgaman las dudas que suscita en cuanto a continuarlo o interrumpirlo, el vínculo con su novio y su participación militante en un grupo de mujeres.

> Fathu: (…) estoy en un espacio de mujeres (…) me dicen si estoy decidida a tenerlo o no, porque no depende de él tampoco, porque depende de mí porque es mi cuerpo… porque yo le dije a él al principio que yo no decidí tenerlo o tenerlo al bebé, y él me dijo que "es también de él". Pero, es mi cuerpo y yo tengo que decidir qué es lo que quiero hacer con él... y también tuvimos muchas peleas con él por eso.
> Entrevistadora: (pidiendo que profundice, hablando lento) a ver, contame un poquito... sí tenés ganas, si querés, porque...a mí me interesa eso…
> Fathu: Eh… es que tengo compañeras que son feministas y algunas están, trabajan en la Campaña… para abortar (…) y ellas me dicen "¿estás segura que vos querés tenerlo? Lo podemos hacer, vos sabes que se puede" … no sé si no tenerlo. Y, bueno, estuve dos semanas pensándolo bien, pero... yo sé que ellas me van a apoyar para eso porque trabajan en eso, y como yo tengo mucho contacto con ellas me dicen "yo te puedo ayudar en esto", y, bueno… eh… primero les dije que lo iba a pensar muy bien (…)
> Entrevistadora: Y me contabas que cuando vos le empezaste a plantear esto a Javier, que… estabas… pensando...
> Fathu: Peleamos. Si, discutimos mucho. Si, una semana, ponele... o dos, no me habló... no me habló (…) Mientras estuvimos peleados, yo decidí que lo iba a tener.
> Entrevistadora: ¿Y él qué te decía?
> Fathu: Que él quería [continuar con el embarazo]... sí, que él si quería... bueno, él quería mucho… [Pero] cuando te juntas con muchas feministas… eh, o sea, charlamos de muchas cosas, y, es como que... es mi cuerpo, mío solo... yo decido, no importa si [el embarazo] es de

[143] Ángeles relata situaciones parecidas vividas con una pareja con la que quedó embarazada, pero decidió abortar.

él... es mi cuerpo.

Como puede apreciarse, si bien Fathu decide continuar con su gestación, deja en claro al menos tres aspectos claves para comprender la complejidad de la experiencia de maternidad y las relaciones de pareja que comprenden. Por un lado, que tomar tal decisión le llevó pensar durante un tiempo; es decir, un período de reflexión que, desde mi perspectiva, deviene indicador del carácter social y dimensión política de la maternidad. Por otro, que barajar la opción de abortar implicó una situación de enojo por parte de su novio que estuvo acompañada por un quite de la palabra mechado con la insistencia para que no lo interrumpiese ("por dos semanas no me habló"; "él quería mucho"). Esto es, malos tratos que son descriptos por la joven con incomodidad y malestar. Por último, que este proceso reflexivo y de confrontación con su pareja es inescindible de su experiencia de militancia, las conversaciones que sostiene con sus compañeras feministas, y una certeza: la que pone el cuerpo para la gestación es *ella* y, desde ahí, es *ella* quien debe decidir ya sea para interrumpir como para continuar.

6.4. A modo de recapitulación

Este capítulo abordó el vínculo de pareja de las jóvenes entrevistadas con los padres de sus hijxs considerando como criterio interpretativo que los mismos son una prueba inescindible del acontecimiento biográfico clave y social de la maternidad juvenil vulnerabilizada, al tiempo que ponen en juego el soporte relación con la propia madre.

Dicho criterio se configura a partir de la lectura atenta de las entrevistas construidas en campo con las jóvenes y sus madres, y la visualización de diferentes situaciones de malos tratos padecidos por parte de los jóvenes padres.

En el diagrama que comparto a continuación, se sintetiza el abordaje realizado en este capítulo.

Diagrama 5: Vínculos de pareja con el padre de lxs hijxs, una prueba biográfica-social



Como se desprende del diagrama, considerando como categoría emergente central "vínculo de pareja con los padres de sus hijxs", esta experiencia biográfico-social se vincula con sufrimientos que incluyen golpes, prohibiciones (en relación a prácticas estéticas, la diversión con amigxs y/o la escolaridad) y la sexualidad (básicamente, en lo que hace a las decisiones en torno a las prácticas reproductivas), pero también resistencias y el devenir del soporte vínculo materno-filial como de refugio afectivo.

A la vez, como argumento en este capítulo, estas experiencias de sufrimiento intervienen activamente en las declinaciones personales de la experiencia escolar toda vez que se anudan a dificultades para sostener la presencialidad, a situaciones de desaprobación de materias, de repetición de ciclos lectivos e, incluso, alejamiento.

Capítulo 7

Experiencia escolar, condiciones institucionales de posibilidad y el derecho a la educación

Como digo en otros pasajes de esta tesis, la escolaridad configura una prueba biográfico-social para las jóvenes que participaron de mi investigación. Esto es, un acontecimiento parte aguas en sus vidas que, en un doble movimiento, cierra una etapa abriendo otra novedosa y desafiante.

Una de las dimensiones más significativas de ese momento que se deja atrás toma forma en sus relatos mediante un recorrido escolar que presenta dificultades para su despliegue según la normativa vigente, y las expectativas propias, de docentes y familiares. Desde aquí, las jóvenes narran:

- dificultades para avanzar en los aprendizajes estipulados en la currícula (todos los relatos);
- situaciones calificadas por ellas mismas, sus docentes y sus familias (abuela, en el caso de Ángeles; padre y madre, en la biografía de Princesita), como de mala conducta entre las que se mencionan peleas con compañerxs y profesores y transgresiones a regulaciones institucionales tales como la asistencia y participación en clase, la permanencia en el aula y la realización y entrega en tiempo y forma de las actividades solicitadas;
- reprobación de materias y ciclos lectivos completos (todas las jóvenes); y/o
- abandono de los estudios (Ángeles, Isabel, Shecia y Fathu).

Según sus propios relatos, estas situaciones se producen porque se está "mucho en la calle" (María), se toma "mucho alcohol" (Jimena) y/o no se hace "lo que hay que hacer" (Myriam), y, aunque emerja un vínculo con las experiencias de maternidad, éstas no adoptan el status de *determinante* de aquellas. Lejos de ello, como digo en otros pasajes de esta tesis, junto a las pruebas que implica maternar, las dificultades para sostener la escolaridad secundaria se anudan también a, por ejemplo, padecimientos de violencias en general (Ángeles) y por parte de los padres de sus hijxs, en particular (María, Myriam, Ángeles, Jimena e Isabel), las condiciones materiales de vida (María), o enfermedades (Ángeles).

Estas experiencias, que han sido denominadas como *trayectorias educativas irregulares* o *discontinuas* (Meo, Dabenigno, Ryan, 2014), dan cuenta de las sinuosidades que presenta un número significativo de jóvenes (que comprende a quienes participaron de mi investigación) para

incorporar el *oficio de estudiante*. Es decir, las *rutinas* y *reglas de juego* previstas para el alumnado de nivel secundario (Meo, Dabenigno, Ryan, 2014; Krichesky, Greco y Saguier, 2015).

Asimismo, en los relatos los obstáculos que presenta el recorrido escolar se anudan significativamente a cualidades personales tales como "me iba mal porque era vaga" (María), "siempre me costó estudiar" (Myriam), o "no quería ir a la escuela" (Shecia)[144]. Lo mismo cabe decir en relación al proceso que deja esa etapa atrás, toda vez que se produce a partir de un "clic" (Jimena) que permite "madurar", ser "responsable" y "esforzarse" (Myriam).

Sin embargo, como desarrollo en este capítulo, esos aspectos personales coexisten en las entrevistas con otras dimensiones que también posibilitan la escolarización. Las mismas, como se aborda en otros estudios (Sierra y Lofiego, 2017; Ramírez y Tapia, 2019), se refieren a las condiciones institucionales ofrecidas por las escuelas transitadas al momento del trabajo de campo.

A continuación, abordo dichas condiciones considerando las instituciones recorridas por las jóvenes entrevistadas en las que la escolaridad secundaria se habilita, y enfatizando en algunos aspectos de sus regulaciones, en los vínculos entre docentes, estudiantes, familias y comunidad, y en ciertas formas en que esas escuelas despliegan el proceso de enseñanza.

7.1. Escuelas y derecho a la educación[145]

Las escuelas transitadas por las jóvenes al momento del trabajo de campo comparten varios aspectos. Muchxs de sus estudiantes, por ejemplo, pertenecen a sectores que, hasta hace pocas décadas tenían vedado el acceso y permanencia en el nivel secundario debido a condicionantes socio-económicos, los escasos capitales culturales alcanzados en el nivel primario y extra-escolarmente, y/o diversas experiencias biográficas. Entre éstas últimas, se encuentra la maternidad y paternidad, pero también las migraciones, la necesidad de trabajar, situaciones conflictivas con la ley y relacionadas con consumos problemáticos de drogas (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014). En su mayoría, estxs jóvenes configuran la primera generación familiar que ha podido ingresar a la

[144] Las jóvenes ponen en tensión estas interpretaciones en escasas ocasiones. Por ejemplo, solo en una oportunidad se hace referencia a lo institucional para explicar la interrupción de sus estudios: "más que abandoné el cole, fue también que el cole me abandonó a mí" (Isabel).

[145] La noción *derecho a la educación* ha sido ampliamente abordada en diferentes estudios. Las reflexiones de Pablo Pineau (2008) aportan, en este sentido, una problematización crítica, en clave histórica. Además, se trata de una dimensión que insiste en la bibliografía en la que me he apoyado para la elaboración de este capítulo. Como se desprende de todas estas argumentaciones, hablar de derecho a la educación comprende varios aspectos: el reconocimiento legal del mismo; el diseño de políticas públicas (particularmente, educativas) para efectivizarlo; el concepto de *responsabilidad* (Cantarelli, 2005); y conflictos y distancias entre dichos reconocimientos y las realidades escolares cotidianas.

secundaria, de la mano del proceso de ampliación de derechos educativos de los albores del 2000 (ver Capítulo 4). Esta masificación tensiona su carácter selectivo intrínseco (Tiramonti et. al 2007; D'Aloisio, 2015), y, como digo en otros pasajes de esta tesis, se produce en un marco de significativa fragmentación social y educativa, en donde emergen y se consolidan diferentes y desiguales circuitos de escolarización (Tiramonti et. al. 2007; Gluz, 2013; Krichesky s/f; Krichesky, Greco y Saguier, 2015).

De este modo, las escuelas analizadas en esta tesis tienen presente:

1) La necesidad de responder a la "obligatoriedad social y simbólica" de la escuela secundaria *demandada* por parte de jóvenes y sus familias (Sierra y Lofiego, 2017; Said y Kriger, 2020), ya sea como herramienta para insertarse en el mundo del trabajo, por la intensión de correrse del estigma que se anuda a nociones tales como "ni ni",[146] porque se hace "necesaria en el barrio" (Ana y Valeria), o porque así se exige como requisito para acceder a otros derechos y políticas públicas como, por ejemplo, la AUH o el Plan Progresar (Gluz, 2013; Krichesky, s/f; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017).[147]
2) Efectivizar el derecho a la educación secundaria y su carácter obligatorio en relación al Estado, establecidos en la Ley nacional Nro. 26.206, la ley de CABA Nro. 898, y la ley de la Provincia de Buenos Aires Nro. 13.688; en las políticas educativas que empiezan a desarrollarse hacia fines de la década de 1990, pero con mayor énfasis, a partir de 2003; y en los acuerdos plasmados en diferentes resoluciones del Consejo Federal de Educación entre 2008 y 2009 (Tiramonti et. al, 2007; Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016).

Sin embargo, junto a esas dimensiones comunes, las instituciones en estudio presentan ciertas particularidades que indican que no configuran un todo homogéneo. Por un lado, hay diferencias que hacen a sus años de creación, planes de estudio, dependencias gubernamentales, y tipo de modalidad (Común o Jóvenes y Adultos). Por otro, hay distinciones que refieren a su posicionamiento político-pedagógico en relación al derecho a la educación.

[146] Esta forma peyorativa de referirse a lxs jóvenes, alude a quienes no estudian ni trabajan (Said y Kriger, 2015)
[147] El Plan Progresar es una línea de becas del Ministerio de Educación de la Nación, destinada a favorecer el desarrollo y finalización de estudios primarios, secundarios y de nivel superior. Para más detalle, ver https://becasprogresar.educacion.gob.ar/

En este marco, visualizo un conjunto de instituciones fundadas hacia fines de la década de 1990 y los primeros años de 2000, preocupadas por desarrollar un proyecto de enseñanza y aprendizaje asumiendo de manera explícita, por ejemplo, la no naturalización ni culpabilización de las experiencias expulsivas de lxs estudiantes que reciben (Krichesky, Greco y Saguier, 2015); la necesidad de formar sujetos políticos "conscientes" de las problemáticas que viven; y la defensa de la educación pública (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017).

En este grupo de instituciones, que asumen el *derecho a la educación como punto de partida y horizonte* de su dinámica y posicionamiento político-pedagógico, ubico a la Escuela de Reingreso (ER) en donde, al momento del trabajo de campo, María ha concluido recientemente sus estudios secundarios, y Ángeles está cursando la última materia para graduarse; la Escuela Media del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (nacida como EMEM) donde cursa Myriam; y los Bachilleratos Populares (BP) donde se escolarizan Isabel, Shecia y Fathu.

Estas instituciones consideran a lxs jóvenes que las transitan como *sujetos de derechos* (Pineau, 2008), en contraposición a la figura de *menores tutelados*, poniendo en tensión nociones tales como *potencialmente peligrosxs*, *deficitarixs* o *desinteresadxs* (Krichesky s/f; Krichesky, 2018). Asimismo, reconocen la heterogeneidad biográfica y social de los colectivos estudiantiles que reciben como una condición propia del quehacer pedagógico e institucional (González y Giaponello, 2021). Desde allí, sus puntos de partida y horizontes políticos y relativos a la enseñanza se vertebran alrededor de la *igualdad*, la *inclusión educativa*, la *justicia educativa* y el mentado derecho a la educación, con el fin de democratizar la escuela secundaria (acceso, permanencia y egreso), otrora vedada, como dije, para amplios sectores juveniles vulnerabilizados (Meo, Dabenigno y Ryan 2014; Krichesky s/f; Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Sierra y Lofiego 2017; Krichesky, 2018; González y Giaponello, 2019; 2021).

Este posicionamiento implica, entre otros aspectos, contemplar como parte de las condiciones de escolarización las desigualdades socio-económicas que lxs jóvenes atraviesan, y sus particularidades sexo-genéricas, culturales y territoriales (Sierra y Lofiego, 2017). Al mismo tiempo, se vincula a una tendencia regional latinoamericana fundamentada, por un lado, en

acuerdos y marcos regulatorios de alcance internacional (Krichesky, 2018; Said y Kriger, 2020),[148] y, por otro, en luchas de movimientos sociales (Ampudia, s/f).

En torno a las teorás que fundamentan la tarea de enseñar, estas escuelas, según las entrevistas realizadas con sus docentes, retoman criterios propios de la *pedagogía social*, la *educación popular*,[149] la *pedagogía crítica* y la *teoría postcolonial* (Krichesky s/f; Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017; Krichesky, 2018; González y Giaponello, 2019). Este posicionamiento se expresa a partir de ideas tales como: "todo acto educativo es un acto político" (Marina). Dichas corrientes, con sus diferencias (Krichesky s/f), como se desprende de las palabras de la docente de la escuela de Fathu citadas, reconocen la educación como un acto político vertebrado por diálogos y conflictos, y apuestan al desarrollo de un pensamiento crítico entre sus estudiantes (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017).

Desde allí, se cuestionan nociones propias de la escuela tradicional tales como la meritocracia; la exigencia de una suerte de "educabilidad" en tanto condición necesaria para el despliegue del proceso de enseñanza-aprendizaje (Krichesky, Greco y Saguier, 2015); y "la perspectiva de la equidad de los noventa, anclada en enfoques compensatorios y focalizados" (Krichesky, 2018: 63). Estas escuelas proponen nuevos formatos y currículas, y *regímenes académicos*[150] más "flexibles" en relación a las gramáticas y culturas escolares hegemónicas. La hipótesis es que dichas modificaciones amortiguan los efectos negativos para el tránsito por la escuela secundaria que presentan los sectores sociales históricamente expulsados de la misma (Tiramonti et. al, 2007; Krichesky, Greco y Saguier, 2015; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Krichesky, 2017; 2018; S. Vázquez, 2019; González y Giaponello, 2019; 2021; Said y Kriger, 2020).

[148] Algunos ejemplos de estos acuerdos internacionales son la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1994), la Declaración del Milenio (2000), y las Metas Educativas 2021 de la OEI (2010).

[149] Definida ésta como "un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y utopías" (Torres Carrillo, 1993, citado por Said y Kriger, 2014: 414).

[150] Considero la conceptualización en torno a Régimen Académico que propone Mariela Arroyo (2019) articulando los aportes de Alicia Camilloni, Roberto Baquero y Flavia Terigi. Se trata de las regulaciones escolares que lxs estudiantes tienen que atender para ser consideradxs como tales. Estas regulaciones se presentan de manera explícita (en documentos institucionales) y/o tácita (en estado práctico). El Régimen Académico tiene diferentes componentes: "Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación. Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas. Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes" (Arroyo, 2019: 6)

Asimismo, estas escuelas guardan una relación estrecha con las militancias de varios de sus docentes, ya sea en espacios gremiales, como es el caso de las ER (Tiramonti et. al, 2007; Meo, Dabenigno y Rayn, 2014), y/o en agrupaciones políticas con una fuerte inserción territorial, como sucede en los BP (Ampudia, s/f; Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, GEMSEP, 2015; Caisso, 2017; Krichesky, 2018; González y Giaponello, 2019).[151]

En segundo lugar, hay una escuela en un partido de la zona norte del conurbano bonaerense que ha sido creada hace más de seis décadas como primaria. Según el relato de Ana (su directora), esta institución incorpora en los primeros años de 2000 la secundaria a partir de la demanda de la comunidad vecina y al sancionarse las leyes Nro. 26.206 (nación) y Nro. 13.688 (Provincia de Buenos Aires). Allí, como dije anteriormente, ha cursado y completado los estudios Jimena. Se trata de una institución de gestión privada, de origen confesional, cuyo dueño desde hace más de cuatro décadas es el gobierno municipal.

Por último, hay una escuela fundada por el Estado Nacional, creada hacia mediados del siglo XX, que pasa a ser gestionada por el gobierno porteño con la sanción de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos a las Provincias (Nro. 24.049/1992).[152] Se trata de la institución en donde se escolariza Princesita.

Tanto la escuela del GBA como la de CABA transferida son instituciones que responden a criterios más cercanos a la gramática tradicional. Es decir, aquella que expresa con mayor nitidez el Programa Institucional problematizado por Dubet (Meo, Dabenigno y Rayn, 2014). Como problematizo en este capítulo, se trata de instituciones que posibilitan la escolaridad de lxs jóvenes que reciben a partir de la gestión de las normativas y políticas educativas vigentes. Desde ahí, el despliegue de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las intervenciones de la conducción frente a la emergencia de vicisitudes (entre las que, como abordo en este capítulo, están las propias de la convergencia maternidad-escolaridad), se anuda a brindar *respuestas institucionales* amparadas en dicha normativa.

[151] Cabe comentar que el vicedirector de la EMEM, además de ejercer la docencia, participa de un grupo de militancia social perteneciente a una iglesia trágicamente conocida a nivel nacional por haber sido escenario del asesinato de sacerdotes y seminaristas en la última dictadura. Dicha iglesia se ubica en un barrio en la zona norte de CABA.

[152] La implementación de la Ley 24.049 implicó que las instituciones educativas dependientes del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación pasaran a la órbita de las diferentes jurisdicciones. En CABA, la transferencia de servicios educativos de nivel secundario suscitó la distinción entre *escuelas transferidas* (otrora gestionadas por el gobierno nacional) y *escuelas históricas* (las EMEM, creadas por el gobierno local) (Tiramonti et. al., 2007)

De este modo, en las instituciones del primer grupo, la escolaridad secundaria de lxs jóvenes que se reciben es un aspecto central y explícito del posicionamiento político-pedagógico que adoptan, como elemento clave de sus derechos. Por su parte, en las escuelas del segundo conjunto, es una *tarea a gestionar* conforme las normativas, currículas y programas vigentes.

En las secciones que siguen brindo más detalles sobre las distinciones y dimensiones comunes que presentan entre sí las instituciones que posibilitan las escolaridades de las jóvenes entrevistadas.

7.1.1 Efectivizar el derecho a la educación como punto de partida y horizonte

Como mencioné más arriba y de acuerdo a la bibliografía consultada, las escuelas creadas hacia fines de la década de 1990 y principios de 2000 tienen como propósito explicito efectivizar el derecho a la educación de lxs jóvenes que reciben en calidad de estudiantes.

Haciendo foco en las ER, esto es, la escuela de María y Ángeles, se trata de un conjunto de ocho instituciones creadas entre 2004 y el 2005 mediante las resoluciones N° 814 SED/2004 y N° 4.539 SED/2005, como parte de la política "Deserción 0" desarrollada por el Gobierno de CABA, a fin de incorporar jóvenes de entre 13 y 18 años con experiencias de interrupción de los estudios secundarios (Tiramonti et. al, 2007; S. Vázquez, 2014; Meo, Dabenigno, Ryan 2014; Krichesky, Greco y Saguier, 2015).

Menos la escuela transitada por esas dos jóvenes que tiene turno mañana y tarde, el resto de las ER funcionan en el turno vespertino. A su vez, el ciclo lectivo de las creadas en 2005 posee la singularidad de desarrollarse de agosto a agosto. En relación al espacio geográfico específico en donde se ubican, cuatro se hallan en la zona sur de la ciudad, es decir, el área que registra más jóvenes en edad de escolarizarse, fuera del sistema; tres se encuentran en la zona del centro; y una, en el norte (Tiramonti et. al. 2007; Krichesky, Greco y Saguier, 2015). Sus requisitos de ingreso son: contar con título de nivel primario; haberse alejadx de la escuela por un año como mínimo; y tener entre 16 y 18 años al momento de inscribirse (Tiramonti et. al, 2007; S. Vázquez, 2014).

Las ER tienen "currícula propia". Su plan de estudios se organiza en cuatro niveles a transitar conforme los recorridos previos de cada joven, la aprobación de las materias que lo estructuran y sus correlatividades. En este marco, sí unx estudiante aprueba una asignatura antes de ingresar a la institución en otras escuelas secundarias (como es el caso de María y Ángeles), la misma es considerada como parte de su recorrido académico, al tiempo que no se repiten los años escolares completos, debido a la posibilidad de avanzar de acuerdo a la correlatividad (Tiramonti et. al, 2007;

S. Vázquez, 2014; Meo, Dabenigno y Ryan 2014; Krichesky, Greco y Saguier, 2015). Es decir que la implementación de dicho plan implica considerar, junto a lo previsto por la currícula, la dimensión biográfica y escolar de cada alumnx.

Esta organización del plan de estudios no necesariamente comprende el tránsito por cursos y divisiones tal como se estipula en una significativa cantidad de escuelas de nivel secundario inscriptas en el formato tradicional. De este modo, se puede recorrer distintas aulas y ser parte de diferentes grupos de compañerxs, dado que este tránsito depende de la instancia curricular particular que se esté cursando (Tiramonti et. al, 2007; S. Vázquez, 2014; Meo, Dabenigno, Ryan 2014). En palabras de Ángeles:

> Empecé 1er. año… Creo que tres meses, cuatro meses… No me acuerdo. Y, después me dijeron que me pasaban a 2do. por las materias que tenía aprobadas. Porque me llevaba biología en la escuela técnica. Entonces, tenía que pasar a cursar biología, en 1er. año. Tenía que pasar a cursar Biología y Desarrollo y Salud en 1er. año. Y ya directamente me pasaron a 2do.

Lxs docentes de las ER tienen cargos remunerados que exceden el dictado de clase. De esta forma, al reconocimiento salarial de esa tarea se le añade las de planificación, apoyo y acompañamiento tutorial de estudiantes (Tiramonti et. al, 2007; S.Vázquez, 2014; Meo, Dabenigno, Ryan 2014; Krichesky, Greco y Saguir, 2015). En este sentido, estas dos últimas herramientas (apoyo y tutoría) han sido centrales para que María y Ángeles aprueben varias materias.

En relación a la amalgama maternidad/paternidad juvenil-escolaridad, las ER, al ser instituciones dependientes del Gobierno de CABA, trabajan de manera mancomunada con el Programa de Retención Escolar abordado en el Capítulo 4. En este marco, en cinco de estas escuelas funcionan espacios de educación de nivel inicial destinados a lxs hijxs de esxs alumnxs, que si bien pueden ser considerados como "guarderías" (Krichesky, Greco y Saguier, 2015), implican, entre otros aspectos, un trabajo colectivo entre la Dirección de Educación Secundaria y la Dirección de Educación Inicial, centrado en lo pedagógico.

Sin embargo, la posibilidad de contar con este espacio de nivel inicial en el mismo edificio no comprende a la ER en donde se escolarizan María y Ángeles. De este modo, a través de la gestión específica de la referente del Programa antes mencionado, y de acuerdo a lo que se indica en la Resolución Nro. 1.729/2006, se articula con un jardín distante a escasas cuadras, al que, como digo en el Capítulo 5, asistió el hijo de la primera de las jóvenes, mientras cursaba sus estudios (Ángeles no escolarizó a sus hijxs en instancias de educación inicial pertenecientes a la denominada educación maternal).

Por su parte, los BP son escuelas de nivel medio, de la modalidad Jóvenes y Adultos que comienzan a crearse luego de la crisis de 2001, más precisamente en 2004. Nacen en vínculo estrecho con las organizaciones sociales de lucha y resistencia que se originan en esa época (por ejemplo, el Movimiento de Empresas Recuperadas y las Asambleas Barriales), y con otras instituciones de mayor antigüedad (sindicatos e iglesias). En su gran mayoría se ubican en barrios populares del AMBA, y funcionan en turno noche. Su posicionamiento político-pedagógico con énfasis en lo público-comunitario, recoge el legado freireano y diversas experiencias políticas y educativas emancipatorias motorizadas por movimientos sociales latinoamericanos entre los últimos años del siglo XX y principios de 2000 (Gluz, 2013; Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; GEMSEP, 2015; Ampudia, s/f; Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017; González y Giaponello, 2019; Said y Kriger, 2020).

Estas instituciones persiguen múltiples propósitos: promover la participación política estudiantil, construir territorialmente poder auto-gestivo mediante la práctica de la educación popular, e interpelar al Estado en tanto actor garante del derecho a la educación. Estos horizontes diversos se relacionan estrechamente, a su vez, con la multiplicidad de espacios en los que se desarrolla la práctica pedagógica: el aula, la asamblea, la calle, y con el despliegue de un *trabajo reflexivo* alrededor de la misma (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; GEMSEP, 2015; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017; González y Giaponello, 2019).[153]

A lo largo de sus historias, luchas y recorridos como proyecto político-pedagógico, varios BP han alcanzado un reconocimiento normativo-gubernamental a partir de la Ley Nro. 26.206, la sanción de varias resoluciones del CFE, el énfasis de la política educativa dado a la modalidad Jóvenes y Adultos, y ciertos acuerdos con el Ministerio de Educación de CABA y la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que fueron vertebrándose tras arduos procesos de disputa (GEMSEP, 2015; Rubinsztain, Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016; Said y

[153] González y Mariela Giaponello ofrecen el concepto *reflexividad* para interpretar las particularidades institucionales y pedagógicas de los BP. En sus palabras "Decimos que [los BP son reflexivos] porque su accionar y sus formatos institucionales están en continua revisión. Y, a su vez, dicha revisión es constitutiva de su accionar. Además, la reflexividad supone una disputa de sentidos con las instituciones tradicionales acerca de quiénes pueden ponerlos en cuestionamiento" (2019: 136). En este encuadre, la reflexividad es una guía de acción institucional. Esta idea de reflexividad es puesta en diálogo con otra dimensión clave para comprender este tipo de instituciones: lo *territorial*. Lo dicho se abordará con más detalle luego.

Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017; Krichesky, 2018; Said y Kriger, 2020).[154] Este reconocimiento no corre en los casos de los BP que participaron de este estudio.

El mismo —que alcanza a menos de la mitad de los BP en 2017 (Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017)—, se vincula, a su vez, con la resolución de otros aspectos como son la validez de los títulos, el pago de salarios docentes, el financiamiento integral y la tramitación de becas para lxs estudiantes (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017).[155]

Tienen un plan de estudio organizado en tres años conforme las exigencias gubernamentales en materia de organización curricular, que se van transitando de manera propedéutica y con exigencia de presencialidad. De este modo, en términos formales, se diferencian de las ER toda vez que para realizar uno de estos ciclos, es necesario atravesar y aprobar el anterior, sin compartir aula ni situaciones de aprendizaje con alumnxs de otro curso.

[154] Los BP reconocidos lo han hecho bajo las siguientes formas: "Escuelas de Gestión Social" (figura incluida en la Ley Nro. 26.2026, pero no reglamentada); como extensiones de otros BP oficializados; en la Provincia de Buenos Aires, a partir de convenios con los planes de la modalidad Jóvenes y Adultos, nivel secundario, como el Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FINES) o los Centros de Educación Secundaria (CEN); como instituciones educativas privadas; bajo la órbita de la Dirección General de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires; y/o bajo la Dirección de Educación del Adulto y Adolescente de la Dirección General de Educación Estatal de dicho ministerio, como Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016; Caisso, 2017). Este reconocimiento puede incluir sólo algunos de los reclamos que históricamente definen a los BP en su confrontación con el Estado (por ejemplo, oficialización de títulos y becas, pero no salario docente). Una lectura posible sobre esta disparidad en torno al reconocimiento de los BP sostiene que la misma es producto la insuficiencia de la política estatal en materia de la modalidad Jóvenes y Adultos (GEMSEP, 2015). A esta interpretación le agrego la complejidad política de los procesos que vertebran su configuración y despliegue, anudados a su vez, a sus orígenes "en momentos y jurisdicciones diferentes" (Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016:18). Desde ahí, la variabilidad de los formatos que reconocen oficialmente a los BP se relacionan con las luchas que cada una de estas instituciones sostuvo con el Estado para lograrlos, y las alianzas y controversias que se suscitaron hacia el interior del mismo movimiento que los nuclea.

[155] Los BP nacen como instituciones educativas en tensión con el aparato estatal. Sin embargo, una vez atravesado el cenit de la crisis, y en línea con el giro de la política gubernamental que empieza a desplegarse una vez iniciada la década de 2000 (caracterizada ahora por mayores niveles de intervención en pos de la efectivización de los derechos sociales y educativos y la configuración de la idea "Estado restaurador de derechos"), se producen controversias hacia el interior de la organización que los nuclea en ese entonces: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL). Dichas desavenencias se centran en el vínculo que estas instituciones educativas deben sostener con el Estado: o uno con eje en la lucha-negociación para que éste garantice aspectos claves de la tarea pedagógica-escolar (por ejemplo, el otorgamiento de títulos oficiales, el pago de salarios docentes, la distribución de becas estudiantiles, la asignación financiamiento y la elaboración de currículos y marcos normativos propios); o bien uno de carácter autónomo. Estos desacuerdos dieron paso a fracturas en el interior de la CBPL, que dieron lugar a su vez a la configuración de dos espacios de organización inter bachilleratos más: la Red de Bachilleratos Comunitarios (RBPC) y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE). Estos procesos fueron acompañados por la emergencia de lecturas menos dicotómicas en torno al vínculo con el aparato estatal por parte de varios BPs. De este modo, estas instituciones educativas no configuran un todo homogéneo (Ampudia, s/f; Gluz, 2013; Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; GEMSEP, 2015; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso,2017).

Sin embargo, se registran en los BP experiencias denominadas *doble legalidad*, en las cuales la adecuación a la formalidad exigida desde la esfera estatal directamente asociada al reclamo por el reconocimiento, va en simultáneo con el mantenimiento de "criterios propios para el funcionamiento interno" (Blaustein Kappelmache, Said y Carnelli, 2016: 19). Pensar en términos de doble legalidad no alude a la desatención de la normativa vigente en materia de educación escolar sino a la lógica de la acción estratégica abordada en el Capítulo 1 (Dubet, 2007; 2015), toda vez que, a partir de las transformaciones sociales e institucionales de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se habilitan múltiples encuadres legales y curriculares fértiles para la emergencia de esta amalgama y, con ella, para el despliegue de la experiencia escolar de lxs jóvenes que allí estudian. Desde aquí, se desarrollan clases colectivas destinadas a alumnxs de diferentes años (Caisso, 2017), o se permite la cursada a personas que, por diversos motivos (entre los que está la experiencia migrante), no cuentan con el certificado de estudios primarios, mientras se implementan mecanismos para acelerar su tramitación vía canales gubernamentales.

Tal es el caso del BP específico en donde estudia Fathu. Su pareja y padre de su futurx hijx, por ejemplo, es uno de los estudiantes de esa escuela alcanzados por esta particularidad institucional. Migrante peruano, no cuenta con el título primario que justifique su recorrido por dicho nivel, y traerlo de su país natal y hacer los trámites de homologación cuesta mucho dinero, esfuerzo y tiempo. Al momento del trabajo de campo, lxs docentes se están abocando a esta tramitación, junto a otros agentes y organismos gubernamentales. En este sentido, si bien no es una característica privativa de este tipo de institución, la literatura consultada sobre el particular subraya la construcción de redes con otras instituciones estatales y organizaciones sociales como un rasgo distintivo de su práctica pedagógica (Sierra y Logiego, 2017; González y Giaponello, 2019).

En relación a la posibilidad de la amalgama maternidad-escolaridad, en algunos BP existen espacios de cuidado para lxs hijxs de sus estudiantes que funcionan en el horario de clase (GEMSEP, 2015; Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015; Said y Kriger, 2020). Creados a partir de la necesidad de coordinar las demandas propias de la paternidad/maternidad con las de la escolaridad, en algunos casos, se sostienen en el tiempo y adoptan particularidades pedagógicas de la educación inicial, o, en otras palabras, no funcionan como meras guarderías (Kriger y Said, 2015; Said y Kriger, 2015). En este sentido, presentan una dinámica observada en otros proyectos educativos dirigidos a los sectores sociales históricamente expulsados del sistema escolar que también se inscriben en la educación popular (Reyes, 2017).

Sin embargo, existen otras experiencias, como las que relata Isabel y he presentado en el Capítulo 5, en las que estos espacios destinados a lxs hijxs de estudiantes dan cuenta de menos sistematicidad y no desarrollan un proceso formativo propio del nivel inicial. En los mismos, como digo allí, las alumnas madres de la institución reúnen una cantidad de dinero con el fin de pagarle las horas de trabajo a otra joven vecina, que se realiza en las mismas instalaciones edilicias donde funciona el BP y cuando "se puede".

Por último, en esta descripción de instituciones que adoptan explícitamente la noción de derecho a la educación como punto de partida y horizonte incluyo a la EMEM en donde estudia Myriam.

Las EMEM, o *Escuelas Medias Municipales Históricas,* son instituciones de nivel secundario creadas a principios de 1990 por la ex Secretaría de Educación de la otrora Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (Decretos N° 1.182/1990 y N° 602/1991). El propósito fue incorporar a quienes se veían excluidxs de las escuelas dependientes del gobierno nacional ya sea por atravesar vulnerabilidades sociales como por no contar con una institución ubicada en el mismo distrito o barrio de residencia (Tiramonti et. al, 2007; Meo, Dabenigno y Ryan, 2014)[156].

Su plan de estudio sigue el ordenamiento tradicional de la escuela secundaria en cuanto a que está dividido en cinco años. Cada uno de los mismos, de cursada anual, prevé una serie de materias cuya aprobación en bloque habilita la cursada y aprobación de las que conforman el año siguiente. En este sentido, las EMEM son diferentes a las ER dado que, como dije más arriba, éstas habilitan el cursado y la aprobación de asignaturas siguiendo un plan personalizado de correlatividades. En otras palabras, en las primeras, en caso de no aprobar más de dos materias, se repite el año completo; en las segundas, solo las desaprobadas.

Sin embargo, ambos tipos de escuela comparten aspectos de la organización del trabajo docente, reconociendo salarialmente la labor frente aula, la tarea tutorial y el acompañamiento pedagógico personalizado a estudiantes que requieren profundizar aprendizajes (por ejemplo, con apoyo escolar; tal es el caso de Myriam). De hecho, las EMEM son consideradas como uno de los antecedentes de esta concepción múltiple de la tarea de enseñar, junto a las Escuelas Proyecto 13

[156] Hasta esa fecha, CABA contaba solo con tres instituciones medias bajo su órbita: la Escuela Técnica Lorenzo Raggio, la Escuela de Jardinería Cristobal Hicken y la Escuela Politécnica Manuel Belgrano. Las mismas dependían de la Dirección de Escuelas Post-primarias. Entre 1990 y 1991, se crean 15 EMEM y a mediados de la década, la Dirección de Educación Media y Técnica, esto es, la instancia gubernamental que las encuadra (Tiramonti et. al, 2007).

(creadas en 1970) y los Ciclos Básicos de Formación Ocupación Profesional (CBO, originados en 1996) (Krichesky, Greco y Saguier, 2016).[157]

A su vez, la forma de acompañar institucionalmente la convergencia maternidad/paternidad-escolaridad también es una dimensión común entre ambos tipos escuelas, dado que, al depender del Ministerio de Educación de CABA, las EMEM trabajan mancomunadamente con el Programa de Retención Escolar para estudiantes madres, gestantes y padres, abordado en el Capítulo 4.

Por lo demás, cabe aclarar, que en línea con lo que argumentan algunas reflexiones (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014; Krichesky, Greco y Saguier, 2015), más allá de estos posicionamientos, y como afirma una de sus docentes, estos tres tipos de escuela no devienen necesariamente "la salvación de la deserción escolar" (Paola).

7.1.2. Escolaridad-maternidad: respuestas institucionales antes demandas específicas

Las escuelas en las que están cursando los estudios Jimena y Princesita presentan algunas diferencias entre sí. Como dije anteriormente, la primera se ubica en una localidad del norte del GBA y nace como primaria. La creación del nivel secundario se produce, según su directora, a partir de la demanda del barrio, y en línea con la normativa educativa de la Provincia de Buenos Aires, que sancionó su obligatoriedad a partir de 2007. La segunda, como he dicho, es una escuela transferida, situada en el centro de la CABA que desde su origen funciona solo como escuela secundaria.

En cuanto a la gestión, la institución en la que estudia Jimena mixtura una de tipo estatal y con otra de carácter privado, dado que se ubica bajo la Dirección de Educación de Gestión Privada de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, pero su propietario, como digo más arriba, es el gobierno municipal. En cambio, la escuela en donde cursa Princesita, es de gestión estatal desde su creación. Primero, bajo la órbita del gobierno nacional, y luego del gobierno de CABA, a partir de la mentada Ley de Transferencia.

Sin embargo, estas instituciones comparten ciertos aspectos como por ejemplo haberse creado hacia mediados del siglo pasado, y responder a gramáticas y ordenamientos espacio-temporales preminentemente de tipo tradicional. Esto es, propios de la matriz originada a fines del siglo XIX y consolidada a mediados del XX que autores como Dubet (2007) analiza a partir de la noción

[157] Las Escuelas Proyecto 13 fueron creadas durante la dictadura denominada Revolución Argentina. Por su parte, los CBO. configuran otra oferta de educación post-primaria creada en la CABA con el propósito de incorporar a lxs jóvenes de entre 13 y 18 años excluidxs de dicho nivel, al comenzar la década de 1990.

programa institucional. A su vez, conciben la escolaridad de sus alumnxs como de algo del orden de lo "prescriptivo", que "viene así y vos tenés que cumplirlo" (Ana). O bien, que "viene de arriba" y hay que efectivizar porque hay "auditorias" y "control" (Mecha).

Desde allí, el derecho a la educación de sus alumnxs, presente en las escuelas del primer grupo como algo propio de sus horizontes y posicionamientos político-pedagógicos, emerge aquí como algo que lxs mismxs reclaman cuando lo ven vulnerado, y que es necesario gestionar a nivel institucional. Así lo narra Princesita en el siguiente recorte:

> A la que no me la fumo es a la de inglés. No quería que venga con la nena. Yo me enteré por la portera del colegio, que me dijo que se había quejado, (como si repitiese palabras de la docente) que no podía venir con la nena al colegio, que es un colegio público, que no es un colegio de madres… Bueno, yo le dije al director que [la profesora] no se tenía que poner en mi contra porque tenía todo el derecho y el permiso de venir con mi nena. Y no me podía decir nada… está en mi derecho estudiar.

Como se desprende de este extracto, la joven refiere aquí a "su derecho a estudiar" asociándolo a la posibilidad de concurrir a clases con su hija. Este reclamo está en línea con lo que establece la Resolución jurisdiccional Nro. 949/2005, una normativa que, como digo en el Capítulo 4, al tiempo que autoriza a lxs estudiantes madres y padres a asistir a las aulas con sus niñxs, condiciona dicha concurrencia a "circunstancias excepcionales y agotada todas las alternativas sobre el cuidado del hijo". Según interpreto de las palabras que siguen, éste último sentido está presente en la respuesta dada por la conducción a su demanda:

> Entrevistadora: ¿Y qué te contestó el director en esa oportunidad?
> Princesita: Nada. Que no, que ya habló con ella. Que le dijo que él me había dado permiso para venir con la nena, por unos meses hasta que busque vacante [en un jardín] para la nena, claro. Hasta que lo conseguí.

De esta manera, ante la postura de la profesora de inglés que cuestiona el derecho de Princesita a cursar con su hija, y su enojo y reclamo ante la conducción escolar sobre el particular, emerge una respuesta institucional específica vertebrada a partir de varios elementos: una conversación con la docente para que no haya oposiciones, el otorgamiento de un "permiso", y una indicación explícita alrededor de la necesidad de resolver la vacante en un jardín para su hija que, a la sazón, opera como condicionante de dicha autorización.

En otras palabras, la habilitación institucional a su derecho a la escolaridad secundaria, en tanto alumna-madre, se presenta menos como un criterio anudado a la defensa del derecho a la educación

como parte de un posicionamiento pedagógico planteado a priori, que anclada en una intervención contingente de la conducción, fundamentada en las normativas jurisdiccionales vigentes.

En el relato de Jimena emerge una experiencia que guarda relación con la de Princesita, en cuanto a que pone en entredicho la posibilidad de desarrollar su escolaridad secundaria, más precisamente en lo referido a la presencialidad; gira alrededor del derecho a la educación; y expresa cómo la institución interviene en base a regulaciones explícitas y como respuesta contingente. No obstante, existen diferencias que devienen significativas para mi problematización dado que, como detallo a continuación, involucran a su madre y una articulación entre la Modalidad de Educación Común y la Modalidad Educación Domiciliaria, gestionada ante su pedido, junto con la escuela.

Jimena, al entrar en su tercer trimestre de gestación, comienza a padecer preeclampsia, una circunstancia que la obliga a hacer reposo, impidiendo el cumplimiento de la presencialidad, un requisito clave de la escuela en su formato tradicional.[158] A partir de allí, Cecilia, su mamá, y Fernanda, la psicóloga escolar a solicitud de aquella, hacen las gestiones necesarias para efectivizar la mediación de una docente de la Modalidad Domiciliara en sintonía con lo que establece el Artículo 81 de la Ley Nro. 26206/2006 (ver Capítulo 4). Este mecanismo permite que la joven no pierda su status de alumna regular.

La implementación de esta modalidad supone una organización particular de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y evaluación, calificación y acreditación de los mismos, que, entre otros aspectos, requiere de lxs docentes de la Modalidad Común la preparación de trabajos a ser desarrollados en el hogar, con el acompañamiento pedagógico de la docente domiciliaria que concurre allí. En este sentido, hay ciertas similitudes con lo que prescribe la Ley 709/2001 en el ámbito porteño.

En línea con esa dinámica y dando cuenta del carácter de soporte del vínculo materno-filial para que la prueba biográfico-social que supone la escolaridad pueda ser transitada, el protagonismo de la madre de la joven no se limita a hacer el pedido alrededor de Modalidad Domiciliaria y a reunir toda la documentación necesaria para su autorización, sino que abarca, además, su instrumentalización en el día a día. Así se desprende del recorte que propongo a continuación:

> [La docente] venía y hablaba con Jime. La tarea la llevaba yo. Ella me daba su tarea. Iba para [la escuela]. Pedía las fotocopias. Volvía. Iba para allá. Jimena trabajaba, todo. Y volvía a llevar, y así. Para que vieran que ella hacía las cosas. Porque la maestra [domiciliaria] venía para acá y se iba. Entonces, yo me tenía que encargar de llevar toda la tarea. Y traer toda la

[158] Debería agregar tradicional/pre-pandémico, toda vez que, a partir de la emergencia del COVID, la presencialidad empieza a combinarse con propuestas de enseñanza-aprendizaje remotas (Resolución Nro. 364/2020, CFE).

> otra tarea… Que Jimena la haga y volver a llevar para que… Como para que no se vaya atrasando (Cecilia).

Sin embargo, si bien esta articulación entre modalidades fue clave para el sostenimiento de la escolaridad de Jimena, es necesario agregar que no ha estado exenta de tensiones y conflictos. En sus palabras:

> Con lo que tuve también, fue un pequeño problema con el embarazo, con el profesor de matemáticas. Ese hombre es Testigo de Jehovah. Entonces, tenía como un rechazo hacia mí (…) el rechazo de él es que yo esté embarazada y no tenga marido. Ese era su rechazo. Entonces, no quería explicarme. No quería mandarme la tarea. Cuando yo tenía la profesora a domicilio, él no quería ayudarme. Se enojaba. Y la profesora [domiciliaria] me dijo: "mirá, yo creo que él no quiere ayudarte. Pero yo voy a insistir. Porque vos sos una persona como todos, y vas a tener los derechos que tienen todos". Perfecto. Y así fue. Se fue ablandando. Como que fue aflojando. No sé si fue gracias a esta profe que venía acá. Ella le habrá hablado bastante porque era una mina que tenía mucha labia. Y, bueno, aflojó bastante y pude aprobar y accedió a darme los trabajos. Porque no quería (…) "O si no te llevás [la materia]", me decía. "Y, listo, la rendís después". Y yo decía: "no, ¿por qué? Si mi derecho es poder darte un examen para demostrarte que yo sé. Y que vos me puedas aprobar".

Acá Jimena está haciendo referencia a una forma de evaluar y acreditar los recorridos académicos propia de los formatos escolares tradicionales y de sus modos temporales de organizar los procesos de aprendizaje, evaluación y acreditación. O se cierran en el período que va de marzo a noviembre, en caso de aprobar la totalidad de la materia, o bien se hace necesario presentarse a rendir examen, fuera de dicho período, es decir, en los meses de diciembre o marzo posteriores al cierre. De acuerdo a los relatos construidos en campo, en términos generales, esta es una instancia que se trata de sortear dado que comprende la preparación de la materia de forma individual. No contar con acompañamientos pedagógicos para tal fin deviene un desafío difícil de transitar. [159]

[159] Cabe mencionar que la experiencia narrada por la joven da cuenta de una sanción de tipo académica a un problema que no lo es. Este tipo de sanciones emerge en dos ocasiones a lo largo de mi trabajo de campo. La primera corresponde, como he dicho, al relato biográfico de Jimena. La segunda, al de Ángeles. En efecto, en una ocasión, cuando aún residía en Salta, la joven recibe sanciones disciplinarias por parte de la institución (reunión con su abuela y suspensión por tres días) por ausentarse sin permiso ni justificativo (o, en sus palabras, "escaparse") de la escuela, y reemplazar ese tiempo escolar por encuentros con amigxs y su pareja, padre de su hijo mayor y compañero, en la plaza y el ciber. Sin embargo, como relata en el recorte que sigue, dichas sanciones también incluyen dimensiones que hacen a la evaluación, calificación y acreditación de aprendizajes: "la maestra me mandó a rendir por eso. Me mandó a diciembre por eso. Porque mi abuela le había dicho que yo me escapaba de la escuela y que la habían mandado a llamar por eso. Porque yo me escapaba y no entraba. Me dice: «ahora, por hacerle eso a tu abuela, te vas a ir a diciembre» Y me mandó a diciembre. Creo que era la única materia que tenía aprobada. Formación Ética. Y era la única materia que tenía bien. Y tuve que ir a rendir la materia [en diciembre]". Encuentro aquí, por un lado, una situación interpretada como de "abuso de poder e injusticia" (Di Leo, 2011: 71). Por otro, decisiones docentes que se inscriben en la pedagogía moral de la sexualidad que abordo con detalle en el Capítulo 8 (Lópes Louro, 1999).

A la vez, encuentro en este fragmento que la presencia y acciones específicas de la docente domiciliaria devienen claves para destrabar los obstáculos que el posicionamiento del profesor supone para el despliegue de la escolaridad de Jimena, dada, según la joven, su fe religiosa y su rechazo a la maternidad en soltería. Como se desprende de su relato, esas intervenciones tienen un fundamento en su derecho a la educación al tiempo que dan cuenta de las prácticas institucionales que mediatizan su efectivización concreta.

Por lo demás, las experiencias de Jimena y Princesita me permiten interpretar que las dos escuelas abordadas en este apartado, contribuyen a la concreción del derecho a la educación de las alumnas-madres que las transitan de manera contingente y a partir de sus demandas específicas. Esto es, no a priori ni como parte del posicionamiento institucional explícito, sino como una respuesta ante un requerimiento específico.

Desde allí, en un doble movimiento, se acercan y se distancian de las instituciones en las que se escolarizan María, Myriam, Isabel, Ángeles, Shecia y Fathu, porque, si bien todas las escuelas en estudio despliegan soportes y estrategias que contribuyen a efectivizar dicho derecho, ese criterio no es parte explícita de los horizontes político-pedagógicos de las escuelas de Jimena y Princesita. Encuentro que en esta última cualidad (es decir hacer o no explícito el posicionamiento ante el derecho a la educación), es donde radica la distinción entre las instituciones que abordo en esta tesis, toda vez que las demandas por la concreción de ese derecho por parte de lxs estudiantes y sus familias, y la preocupación escolar por alcanzarla es un elemento común emergente aquí y en otros estudios (Sierra y Lofiego, 2017).

7.2. Flexibilizar las regulaciones escolares

Las escuelas en estudio "flexibilizan" varias regulaciones propias de los formatos institucionales de tipo tradicional. Según las entrevistas a docentes y la bibliografía consultada (González y Giaponello, 2021), estos procesos de revisión de las reglas explícitas y tácitas que organizan la experiencia escolar (que comienzan a hacerse más visibles de la mano de las transformaciones de las últimas décadas y del proceso de masificación del nivel), las hace más receptivas en relación a los sectores históricamente expulsados de la escuela secundaria. Desde allí, tanto en uno como en otro grupo de docentes entrevistadas, emergen ideas tales como: "que el pibe esté adentro" (Valeria) o "el chico tiene que estar acá" (Ana). Es decir, un sentido que gira alrededor de la idea

todos en la escuela que opera y ha operado históricamente como sinónimo preeminente de inclusión educativa, aunque no necesariamente sea así (Terigi, 2008).[160]

Sin embargo, flexibilizar varias de las regulaciones escolares tradicionales y hegemónicas referidas, como se verá, a los requisitos de inscripción o al número de faltas permitido, se enmarca en posicionamientos institucionales diferentes que guardan relación con las distancias entre los dos grupos de escuelas señalados anteriormente.

En las que conforman el primer conjunto, es decir ER, BP y EMEM, se flexibilizan regulaciones siguiendo un criterio centrado en el derecho a la educación que, como dije, forma parte de sus posicionamientos político-pedagógicos tan fundantes como explícitos (González y Giaponello, 2021). Por su parte, en el segundo grupo de escuelas, opera un criterio con eje en la gestión de la matrícula a fin de evitar que merme: "Si yo no les atiendo eso [flexibilizar regulaciones propias del formato tradicional], me quedo sin chicos. ¡Claro! La matrícula me va a bajar" (Ana).

Focalizando la mirada en la ER, flexibilizar las regulaciones alude, entre otros aspectos, a los modos de cursar y rendir las asignaturas: "(…) vas rindiendo materias como puedas, Juan [el vicedirector] (…) Yo iba y le decía: «mirá [no puedo cursar todos los días]». «Bueno, está bien», me decía. «Aunque sea rendí ahora. Fijate acá». Y me daba posibilidades para que yo siga" (María). Trayendo a colación lo dicho más arriba, este recorte refiere a las posibilidades que el plan de estudio de la ER ofrece a sus estudiantes. Como puede apreciarse, en el caso de María la habilitación para una cursada personalizada alude menos a un recorrido escolar realizado con anterioridad que es posible capitalizar a partir de dicho plan, que a la posibilidad concreta de cursar todos los días. Se trata de una dificultad relacionada fundamentalmente con tres condicionantes: el dinero que necesita para solventar los pasajes que le permiten trasladarse hasta la escuela; el trabajo doméstico y de cuidado de su hijo que realiza en su hogar; y los obstáculos que le pone su expareja y padre del niño (ver Capítulo 6). Asimismo, dicha habilitación toma forma a partir de una conversación que sostiene con un referente de la conducción institucional, quien, según interpreto de sus palabras, es receptivo a su demanda concreta (otorgar "posibilidades" para continuar con la escolaridad), comprendiendo esas dificultades y condicionantes.

[160] Brevemente, en sus reflexiones, Terigi (2008) discute el argumento que sostiene que todos en la escuela conduzca a la inclusión e igualdad educativa, a partir de una problematización del concepto Justicia Curricular que toma de Raewyn Connell. Desde aquí, que todxs estén en la escuela aprendiendo lo mismo, en el mismo momento y de la misma forma, no garantiza la inclusión y la justicia educativa, dado que no se contemplan los condicionamientos socio-económicos, geográficos y relacionados con la sexualidad de la experiencia escolar. De este modo, la autora propone interrogar el criterio todos en la escuela desde una lectura que incluya qué, cómo y dónde se enseña y aprende.

A la vez, las instituciones que proponen de manera explícita como parte de sus horizontes políticos-pedagógico la efectivización del derecho a la educación, no ponen obstáculos para recibir a estudiantes con trayectorias de repetición. En efecto, todas las jóvenes que han estudiado o estudian en estas escuelas (es decir, María, Myriam, Isabel, Ángeles, Shecia y Fathu), refieren haber ingresado a las mismas habiendo repetido al menos un año en otras secundarias, sin relatar impedimentos para ello.

Esta decisión institucional de habilitar la escolaridad de estudiantes con trayectorias de repetición opera también en la escuela transferida en donde se escolariza Princesita. Desde aquí, habilitar la reinscripción de estudiantes que repiten año no resulta una práctica privativa de las escuelas en donde el derecho a la educación secundaria se plantea de manera explícita como horizonte y posicionamiento. Sin embargo, la escuela donde ha estudiado Jimena, sí establece ciertas restricciones para recibir estudiantes que han desaprobado años escolares:

> Nosotros aceptamos que nuestros alumnos repitan una sola vez. A la segunda repitencia, deben buscarse otra institución. Esta medida es porque si se deja al alumno, el desfasaje de edad con sus compañeros crea problemas. Normativa [específica] no hay [al respecto]. Pero sí se estipula en el código de convivencia de la institución y los padres saben de la misma. Repetidores de otra escuela tratamos que no [ingresen]. Es una escuela privada y nos reservamos el derecho de admisión (Ana).[161]

De este modo, la decisión de la conducción en relación a no aceptar estudiantes que han reprobado años de estudio se fundamenta en una normativa de alcance intra-institucional (el "código de convivencia") y en criterios que tienen que ver con la dimensión de gestión privada propia de esta escuela. Sin embargo, como narra Jimena y la misma Ana en ocasión de entrevista, se hacen excepciones: "Repiten una vez, repiten dos veces… (como si hablara con una madre o padre de alumnx repetidorx) «Y, bueno, tráelo». ¿Qué vas a hacer? (…) Dos veces los dejamos y hay algunos que tenemos de tres también" (Ana).

Ahora bien, flexibilizar las regulaciones no siempre refiere a la gramática escolar más tradicional, sino que puede comprender también las normativas específicas que atañen a las escuelas creadas con el propósito explícito de garantizar el derecho a la educación como es el caso de la ER. Desde allí, éstas pueden sufrir ciertas variaciones en relación a cómo fueron concebidas originariamente. En esta línea relata María cómo logra ingresar a la institución:

[161] Cuando comencé el proceso de análisis y escritura, tuve varios intercambios con todas las personas que participaron de mi investigación a fin de chequear datos y/o profundizar ideas, mediante el sistema Whats App o Messeger de Facebook. Es en este marco que se produce este comentario.

María: (con énfasis) ¿Sabés lo que me costó a mi entrar en ese colegio?
Entrevistadora: A ver, contame
María: Porque yo iba, iba, iba y me decían: "no, porque acá, es para los chicos que dejaron el colegio. No para chicos que repitieron y quieren venir acá". Y yo les decía: "pero, yo quiero venir acá" (risas) "Es que no encuentro otro colegio", ¿viste? (…) ese es el tema. Que yo no había dejado. Y yo les decía: "pero, ¿qué?, ¿tengo que dejar un año?, un año, si no, ¿no me anotás?", le digo. Y tanto que hinché, hinché, hinché… hasta que me dejaron, ¿viste? (risas)

En este recorte, la joven está aludiendo a uno de los requisitos de las ER que establece que, para ser admitidx como estudiante en esas instituciones, es necesario haber estado desvinculadx de la secundaria por un ciclo lectivo o más (Decretos GCABA N° 408/2004 y N° 962/2005). Como emerge de sus palabras, si bien dicha circunstancia no formaba parte de la biografía escolar de María, la norma fue puesta en suspenso como requerimiento para el ingreso, tras varias insistencias en las que dejó en claro su interés por pertenecer a la institución.

7.3. Presencialidad y ausentismo

Al momento del trabajo de campo, ninguna de las instituciones analizadas en el marco de esta tesis deja a un lado el criterio de presencialidad como requisito para sostener la condición de regularidad. Por el contrario, consideran el ausentismo estudiantil como un problema recurrente que requiere algún tipo de intervención, toda vez que, por ejemplo, emerge como un predictor de abandono. Sin embargo, el modo de abordarlo es heterogéneo.

La escuela de Princesita, según Mecha, actúa conforme lo indican "desde arriba", "insistiendo" a partir de determinadas gestiones, para que lxs estudiantes no pierdan su regularidad o bien se reintegren:

Mecha: [Cuando lxs estudiantes registran muchas inasistencias consecutivas] se llama a los papás, se le explica esto del derecho a estudiar, que es obligatorio. Es obligatorio la escuela secundaria [Se hace un trabajo de] seguimiento insistiendo con un teléfono-grama.
Entrevistadora: ¿Qué es eso?
Mecha: Llamás a un centro de un Programa del Gobierno de la Ciudad y hacés un comunicado al padre, informando que el chico no está viniendo, que tiene tantas faltas, que se acerque a la brevedad para regularizar la situación de su hijo. ¿Qué sé yo? Está faltando hace 15 días. Porque, por teléfono, no te contesta, dejás mensaje… Lo último es el teléfono-grama. Y el padre se acerca, se charla, queda todo justificado. Y se ve lo que está haciendo. Hasta que después de todo eso, vuelven al colegio. El colegio insiste. Se insiste, se insiste.
Entrevistadora: ¿Y por qué esta insistencia, a ver?
Mecha: Es de arriba. Es de arriba este sistema de control de ausentismo. Siempre nos dicen, siempre me piden una vez por semana, el ausentismo.

En esta línea, la escuela de Jimena también recurre a la insistencia como mecanismo para contrarrestar el ausentismo estudiantil. Así lo narra su directora:

> (…) somos muy flexibles con las faltas. Yo creo que demasiado. Tratamos de atender de que, si no vienen, llamar. Que, si faltaron un montón, bueno, "te reintegro, volvé". Con tal de que vuelva a la escuela, ¿viste?, siempre tratamos de… porque a veces son de dejar. No todos. Pero hay un grupo importante que son muy dejados (…) A los padres no les importa.

Ambos recortes, además de dar cuenta de la insistencia como intervención institucional ante las excesivas faltas para que lxs estudiantes se reincorporen, hacen visible la responsabilización que la escuela hace de "los padres" sobre el particular. Como se desprende de los extractos compartidos, en el caso de Mecha, hay una respuesta satisfactoria al requerimiento escolar que no se aprecia en la institución que dirige Ana.

Por su parte, las instituciones donde se han escolarizado María y Ángeles, y se escolarizan Myriam, Isabel, y Shecia, recurren a otros mecanismos para contrarrestar el ausentismo estudiantil. Comprendiendo las vulnerabilidades sociales y biográficas que sus alumnos y alumnas atraviesan, intentan resolver los obstáculos que las reiteradas faltas producen en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de tareas escolares de resolución domiciliaria. En palabras de Carla, docente de uno de los BP: "[Lxs chicxs que no pueden venir siempre] hacen trabajos particulares [en sus casas] para que puedan retomar las clases". De este modo, como se ha analizado en otros estudios con eje en las ER (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014), las estrategias que, según la normativa vigente, se dirigen a los casos específicos de maternidades en la escuela, se extienden para el conjunto de lxs estudiantes que también presentan dificultades para sostener la regularidad.

A continuación, presento un recorte de la entrevista realizada a Valeria en el que es posible visualizar las tensiones intra-colectivo docente que generan las estrategias implementadas con relación al ausentismo, y las formas de resolverlas a partir de una "bajada de línea" de la conducción institucional. Luego de comentar que hay muchxs estudiantes que llegan tarde a clases por trabajar o estar comprometidxs en el cuidado de sus hermanxs más pequeñxs, la docente agrega:

> Valeria: El pibe que se sabe que tiene que entrar más tarde porque se sabe que, no sé, deja a su hermanito en la primaria, va a tener un permiso de entrar más tarde y se va a entender la situación. Lógico… Porque… pobre pibe, ¿qué culpa tiene? ¿Qué? ¿Se va a quedar libre porque entra todos los días una hora más tarde?
> Entrevistadora: Pero sabemos que hay escuelas que son mucho más rígidas…
> Valeria: (interrumpe, con énfasis) ¡Claro! No. No entra dentro de nuestra concepción. No. ¡Por suerte! (risas) ¿qué sé yo? No, no entra. Que hay docentes que, laburando acá, creen que el pibe debería quedar libre, no tomó las dos primeras horas, pa, pa, pa… Sí, las hay, las hay. Pero, la verdad es que hay una bajada de línea de Beto [el vicedirector] "bueno, compensemos de alguna manera a ese pibe que no pudo tener las dos primeras horas. Porque no es que él

> decide no tenerlas" (…) El pibe no decide. Se le da todo un planteo familiar… Y, bueno, ¿qué va´cer? Es lo que le tocó en la vida. ¿Qué?, ¿se la va a plantar a la mamá y le va a decir: "no, yo no llevo a mi hermanita [al jardín] porque quiero estar a horario en la escuela?" No, no.[162]

Asimismo, si bien estas escuelas son flexibles en relación a las faltas, estar presente en clase deviene un criterio que se tiene en cuenta a la hora de evaluar en el BP donde estudian Isabel y Shecia: "Acá [en la escuela], tal vez, para aprobar, se evalúa la asistencia. El bachi es de lunes a jueves. Se comprende al que labura, al que tiene chicos… O sea, se valora que vengas. Que vengas y estés. Eso es también parte de la nota para cerrar el año" (Isabel).

De este modo, los datos construidos en campo proponen que la intervención alrededor del ausentismo estudiantil difiere según las instituciones, pero emerge en todas ellas como un problema que afecta la condición de regularidad y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7.4. Vínculos

Para algunas de las jóvenes que participaron de mi investigación, así como es problematizado en varios estudios que cimientan mis argumentaciones (Krichesky, Greco y Saguier, 2016; Di Leo y Arias, 2019), en las escuelas en donde han podido sostener sus escolaridades al momento del trabajo de campo se abre la posibilidad de construir vínculos afectivos entre compañerxs y/o con sus docentes. A su vez, los orígenes y prácticas institucionales cotidianas de las escuelas de Myriam, Jimena, Isabel, Shecia y Fathu, según sus docentes, dan cuenta de fuertes vínculos con el barrio en el que están ubicadas. A continuación, describo los emergentes que permiten visualizar cómo se despliegan dichas relaciones entre pares, con profesorxs, y a nivel territorial.

7.4.1. "Yo armo cosas afectivas"

María e Isabel (y en menor medida, Myriam, Jimena, y Fathu), en línea con lo abordado en otros estudios sobre ER y BP (Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017), enfatizan que las instituciones en donde han podido desarrollar sus escolaridades habilitaron la construcción de vínculos afectivos con pares. Como ejemplo, comparto el siguiente recorte:

> Entrevistadora: ¿viste que hablamos bastante de la escuela?, ¿no? [163] A mí me quedó… Como que insistís mucho… Como que la escuela es importante para vos en cuanto a que es un espacio en donde tener vínculos, afectos, amigos.

[162] Otros estudios sobre ERs señalan argumentos que guardan relación estrecha con lo que expresa este recorte (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014)

[163] Este extracto retoma conversaciones sostenidas en encuentros anteriores.

> María: Es que yo soy re habladora. No soy muy tímida. Si, en algunas cosas… Pero, al principio, cuando yo llego a un grupo, es como que estoy calculando todo y, después, es como que ya me pongo a hablar, ¿viste? Es más, a donde voy tengo que hablarme con alguien. Yo armo cosas afectivas, siempre fui así. Sí, creo que siempre me pasó.

Con estos compañerxs se organizan espacios de camaradería en la escuela, en donde se comparte, entre otras cuestiones, alimentos:

> Si teníamos un par de pesos, juntábamos entre todos y nos comprábamos una pizza. Los que veníamos de laburar. Siempre hicimos así. Porque éramos varios los que salíamos de trabajar y entrábamos al colegio. Entonces, entre todos los chicos juntábamos y nos comprábamos una pizza. Tres, cuatro. Un sanguche de milanesa, los compartíamos. Y siempre así (María).

El "armado de cosas afectivas" en el espacio escolar con pares también emerge en los estudios coordinados por Weiss (2012b) publicados en *Jóvenes y Bachillerato,* con el propósito de analizar cómo se articulan las experiencias juveniles con las escolaridades en el nivel secundario en México. En estos trabajos visualizo dos dimensiones íntimamente relacionadas que, a su vez, están en diálogo con mi investigación. Por un lado, la idea de que la escuela es un espacio fértil para la emergencia de relaciones afectivas y de amistad entre pares. Por otro, que estas relaciones posibilitan la construcción de las propias identidades juveniles y estudiantiles.

Ahora bien, en las investigaciones de Weiss, lo juvenil (es decir, aquello relacionado con la diversión), como algo exterior a lo escolar, permea esta esfera, asumida como lo rígido o la obligación, permitiendo su viabilidad. Sin embargo, en mi campo no emerge esta distinción. En palabras de Isabel, la camaradería y amistad entre lxs jóvenes estudiantes se da "a la par de la clase". Desde allí, compartir con lxs amigxs una charla mediatizada por un mate, una pizza o una porción de torta, como insiste en los relatos, en las ER y BP, no es una estrategia que habilita el estudio, sino que forma parte de la dinámica áulica en tanto dimensión que acompaña y se imbrica con otras prácticas como son la elaboración de un ejercicio más ligado al aprendizaje de un contenido disciplinar en sí.

A su vez, según señala María, los momentos para compartir entre pares no necesariamente se despliegan en espacios estrictamente escolares:

> María: (…) fue lo último de secundaria que viví con ellos, ¿viste?
> Entrevistadora: Dale, dale. Contame. ¿Cómo era el grupo?
> María: Eh… como te digo. Llegábamos y (como si hablara con sus compañerxs) "bueno, chicos, vamos a comer". "¿Vamos a comer algo o no vamos a comer algo?" Así, siempre, jodiendo, nos organizábamos. Porque ¿viste que todos los años hacen el viaje a Ezeiza?[164].

[164] Partido del sur del Conurbano bonaerense.

> Hacen como una convivencia. Pasamos todo el día, desde la mañana hasta la tarde. ¡Te juro! Ese año… A partir de ese año, ahora lo empezaron a hacer todos los años. Nos organizamos. (Como si hablara con sus compañerxs) "Vamos a llegar y vamos a hacer un asado. Pero, en serio, ¿eh? Si, en serio, en serio, en serio. Listo. Bueno, ¿qué traés vos? Bueno, yo traigo un pollo". Y así. Nos armamos terrible asado. ¡Terrible asado nos armamos en el camping!

Sin embargo, la construcción de vínculos entre pares no está libre de tensiones. Así lo narra Isabel al recordar un conflicto sostenido con otra alumna del PB en donde cursa sus estudios:

> Me habré puteado con alguna compañera de otro curso. (Duda, como si le costase decidir si continua o no lo que está diciendo) Porque no nos llevábamos bien… Eh… Por cosas de… No, no sé… Creo que estaba enamorada de Tomás y yo no sabía. Vamos a decirlo así. Te lo cuento así como para… Porque… La chica ésta. Porque… Le decía cosas a Nadia (su hija), Y a mí no me gustaba, ¿viste? Entonces, un día le dije que no estaba bien lo que hacía. Se lo tomó mal y fue medio prepotente al contestarme. Vino y nos hemos cagado a puteadas, así. Pero, quedó ahí, y, después, nunca más nada (Isabel).

La experiencia compartida en este fragmento remite a la *disputa por el afecto amoroso* que menciona Paulín (2014) cuando problematiza las diferentes situaciones de peleas entre jóvenes estudiantes en el espacio escolar, considerando los datos construidos en el marco de su investigación, en Córdoba. Se trata de conflictos que suelen derivar en situaciones de violencia física, relacionados con luchas por alcanzar el reconocimiento entre pares, defenderse de agresiones y/o contrarrestar la vergüenza por sentirse desvalorizadx.

Como se desprende del recorte compartido recientemente, la confrontación entre Isabel y su compañera solo toma la forma de insultos, y "quedan ahí", esto es, sin derivar "en el ejercicio de la fuerza y la corporalidad agresiva" (Paulín, 2014: s/d). Sin embargo, resulta potente considerar que, tal como propone el autor, esta disputa está atravesada por una lucha por el respeto que, en este caso, la joven reclama considerando a su pareja y a su hija.

7.4.2 "Tenés la confianza[165] de que con un profe podés hablar cosas fuertes"

Las jóvenes en general, y María e Isabel en particular, describen profusamente la construcción de vínculos afectivos con docentes como una dimensión distintiva de las instituciones analizadas en

[165] La confianza entre docentes y estudiantes presenta aspectos comunes con las formas en que se la ha definido anteriormente en esta tesis (ver capítulos 3 y 5) toda vez que, por ejemplo, refiere a los procesos identitarios. Sin embargo, también da cuenta de especificidades relacionadas, entre otras dimensiones, a lo vincular entre personas adultas y jóvenes en un espacio institucional como la escuela, y a una idea no sustancialista de la misma. En otras palabras, no es algo que se da de una vez y para siempre, que permanece inalterado a lo largo del tiempo. Por el contrario, está sujeta a negociaciones y alteraciones vinculares, así como atravesada por las dinámicas dialécticas institucionales y anclajes socio-históricos. Di Leo (2008; 2011) y Di Leo, Guelman y Sustas (2018) ofrecen una problematización detallada de los vínculos de confianza en los espacios escolares transitados por sectores vulnerabilizados, de la modernidad contemporánea.

esta tesis. Con ellxs, por ejemplo, es posible abrir espacios de diálogo para conversar sobre las situaciones extra-escolares con un fuerte impacto emocional que, desbordando los muros institucionales, irrumpen en la dinámica intra-escolar. Como ejemplo, propongo un recorte de una entrevista hecha con Isabel.

> Entrevistadora: (retomando tema anterior) No, me contabas que, cuando vos decidiste separarte, que vos estabas muy angustiada, venías acá,[166] ¿y?
> Isabel: ¡Claro! Eso te iba a contar. A decir… Como que… (Risas) Como estaba tan mal, yo cuando entraba acá, porque fue en la época que… que estaba en el bachi, venía acá y como que… Me olvidaba de todo lo que pasaba en mi casa (risas) Entonces, me acuerdo que un día, me fui a mi casa y que… Estábamos siempre hablando mucho del lugar a donde nos gustaba estar, estábamos hablando en el bachi, ¿no?, estábamos conversando sobre eso. Y, me acuerdo que llegué a mi casa y publiqué en el Facebook, de que a pesar de todo lo que estaba pasando, una vez que cruzaba esa puerta, me sentía mejor. Y me acuerdo que había puesto: "¿será que encontré mi lugar en el mundo?" (risas) Todos decían: "mi lugar en el mundo es…", no sé, "la montaña". No… Mi lugar en el mundo es acá [en el bachi] Aparte, acá tenés la confianza de que con un profe podés hablar cosas fuertes. Eso está buenísimo.

Al igual que ocurre en otros estudios centrados en las ER, BP y EMEM (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014; Sierra y Lofiego, 2017; Krichesky, 2018; Di Leo, Guelman, Sustas, 2018; Di Leo y Arias, 2019; González y Giaponello, 2019), y en escuelas de nivel secundario en general (Di Leo, 2008), este tipo de vínculos pedagógicos docente-estudiantes, con énfasis en lo emocional y la confianza, emergen en mi campo como un elemento que, sin ser una esencia que opera en todo momento y en todo lugar, potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, alcanzan un sentido clave en tanto soporte a la hora de transitar la prueba biográfico-social que implica el vínculo de pareja con el padre de sus hijxs en los relatos de María, Myriam, Ángeles y, como se desprende del recorte compartido recientemente, Isabel, sobre todo en lo que refiere a los padecimientos de violencia (Di Leo, Guelman y Sustas, 2018).

Se trata de vínculos docentes-estudiantes que dan cuenta de una idea particular de cuidado por parte de lxs primerxs hacia lxs segundxs. Esto es, jóvenes alumnxs que sufren padecimientos sociales y biográficos significativos, cuyxs profesores deciden acompañar emocionalmente como parte de las intervenciones pedagógicas (Sierra y Lofiego, 2017).[167]

[166] Estoy haciendo referencia al BP en donde cursa sus estudios, lugar en donde estábamos haciendo la entrevista.

[167] En este marco, la noción cuidado presenta distinciones con lo que se plantea en el Capítulo 5, toda vez que, en principio, aquí se está haciendo referencia a los cuidados que se dan en sus escuelas. Desde aquí, atenta a la bibliografía de referencia, se entiende por cuidado "la actitud de desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, buen trato hacia los otros. La persona sale de sí y se concentra en el otro, con desvelo y atención" (Boff [1999] citado por Sierra y Lofiego, 2017: 57). Y se agrega: "El cuidado se hace presente cuando se sale al encuentro del sujeto escolar, cuando se escucha atentamente los malestares de quienes padecen, cuando se les da un lugar acorde a sus intereses facilitando la expresión

En este sentido, es necesario agregar que en las escuelas de Jimena y Princesita también existen estas preocupaciones.

Al respecto, y a modo de ejemplos significativos de la importancia que reviste la construcción de vínculos afectivos y de cuidado entre docentes y estudiantes de esas instituciones, subrayo, por un lado, la experiencia de Jimena, cuando refiere las conversaciones con sus profesores, al notar que se ausentaba frecuentemente de la escuela debido a las prohibiciones del padre de su hija para que asista, y la mediación de Fernanda, en particular, para que recibiera ayuda terapéutica cuando las secuelas de las violencias recibidas se hicieron visibles. La joven, al describir sus charlas con estxs docentes y el acompañamiento emocional que representan para ella, dice: "estas palabras [de apoyo] nunca faltaron". Por otro, me detengo en el siguiente recorte de la entrevista hecha con Mecha, en donde presento un emergente del devenir de nuestra conversación que si bien no refiere a las experiencias de jóvenes alumnas-madres en particular, alcanza significatividad con respecto a los vínculos entre docentes y estudiantes por la sensibilidad que denotan:

> Mecha: (hablando de diferentes estudiantes) Ahora, bueno, este chico que está baleado, justamente que quedó inmovilizado…
> Entrevistadora: Pero… ¿permanentemente?
> M: De por vida.
> Entrevistadora: Ah… grave fue.
> Mecha: Si. Un tiro por la espalda (cambia el tono de su voz, se pone triste) ¿Viste cuando decís: "no puede ser que haya salido a robar?" Y… (no entiendo sus palabras, baja la cabeza, se pone cada vez más triste) Porque no, no, no, no me parecía el perfil del chico. No me parecía. Bueno, no quiero… (se pone cada vez más triste)
> Entrevistadora: ¿Te pone triste? (pregunto como para cambiar de tema; no se trata de hacerle pasar un mal momento)
> Mecha: ¡Si! Porque… porque le salió muy caro. No puede caminar más, ¿viste? A la mamá yo la conozco hace años, porque venían todos los hermanos. Y la mamá como que habló con la vice, habló con el asesor [pedagógico] de acá y nunca dijo nada. Acá vino el hermano a contarnos porque a mí me había llegado otra versión. Y al final el hermano dijo. Porque él estaba mal porque él sabía que el hermano salía a robar. Y él no dijo nada [hasta que balearon al hermano]. Así que bueno, estaba con esa culpa. Y, bueno, nada. Le mandé saludos con otro chico para la familia (Llora) Si, me pone triste porque la verdad, no se lo deseo a nadie. Mirá que les hablé a los chicos, ¿viste? Hablé, hablé. Hablé con ellos, hablé… Les dije: "hablemos con la asesora pedagógica". Pasan esas cosas acá.

Este fragmento de entrevista, no previsto al diseñar la guía de preguntas de nuestro encuentro, me permite pensar que la construcción de vínculos docente-estudiantes con una fuerte carga emocional, de preocupación y de cuidado, sobre todo en relación a los padecimientos biográficos

---

de lo propio, de lo identitario. Se cuida al otro cuando se revisan las categorías de "mal alumno", cuando se convoca a las familias a pensar en las posibles soluciones" (Ídem: 58 y 59)

y sociales de lxs alumnxs, no es privativa de la ER, la EMEM y los PB. Lejos de eso, se trata de un aspecto también presente en las otras dos escuelas analizadas en esta tesis y, desde allí, un elemento común entre ambos conjuntos de instituciones.

Ahora bien, dicho vínculo docentes-estudiantes no siempre ni necesariamente se despliega sin fricciones. Así, lo expresa también Isabel en el recorte que propongo a continuación:

> Por ejemplo, me pasaba con Roxana (docente) en sociología. Me volvía loca porque (risas) Ahí era un tema, porque es copadísima Roxana, pero siempre ella quería saber el por qué… (con tono que da cuenta de una insistencia) El por qué, el por qué y el por qué… Y ella me decía: "eso es parte de la sociología". Lo más concreto posible tiene que ser. Y yo tengo esto de que me voy por las ramas cuando hablo. No sé si te das cuenta… ¡Me voy!, ¡me voy! ¡me voy!... (risas) Y me costaba muchísimo… O sea, llegar a eso, a eso concreto que buscaba Roxana. Me costaba mucho llegar. Soy de explayarme al escribir. No me doy cuenta, no me doy cuenta. Y lo leía y me decía: "está bien… Pero, ¿por qué tal cosa?" Medio que me lo disfrazaba para que no me ofenda, porque ya sabía cómo era yo (risas) Y yo la miraba y le decía: (tono, como si se quedase pensando en una respuesta) "eh…" Y ella me decía: "¿ves? Si te cuesta contestármelo es porque todavía no lo tenés resuelto". Entonces, volvía a leer mi texto y volvía a escribirlo. Volvía. Y así aprendí mucho también con Roxana, eh…

De este modo, el trabajo de campo arroja que una fuente de conflicto entre docentes y estudiantes, gira alrededor del modo de hacer las devoluciones relativas a las tareas cotidianas que hacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a las formas en que las mismas son recibidas por lxs alumnxs. Se trata de una experiencia de nerviosismo y enojo que emerge anudada a un "no saber" cómo resolver dichas tareas porque "cuesta mucho", y/o, como narra Fathu a continuación, no sentir "gusto" por tal o cual materia. Como se desprende del siguiente recorte, el estado emocional tiene su correlato en una manifestación corporal particular:

> (…) de los profes, me llevo con todos bien pero... hay días que... cuando no me gusta una materia, si, un poquito me cae pesada la profe (risas) Cuando no me gusta lo que estamos haciendo, eso sí me enoja. Yo soy muy nerviosa, viste, cuando no me sale algo, cuando me pongo nerviosa… no sé, me broto todo... se me brota todo el cuerpo… Si... si... en todo, si, cuando yo estoy así, es porque ya... no sé, ahí ya, no sé, le siento bronca a la profesora…

Por lo demás, en ambos relatos, el enojo y la tensión emergen como dimensiones propias del vínculo docente-estudiante y ancladas en situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, antes que anudadas a un atributo personal de lxs primeros. En este sentido, se distancian de las experiencias narradas por María, Ángeles y Princesita, quienes, a la hora de relatar conflictos con diferentes docentes enfatizan rasgos de sus "caracteres" (por ejemplo, ser "pesadxs", "densxs" o "aburridxs") en tanto aspectos claves para entender las fricciones que se suscitan con ellxs.

7.4.3. “La necesidad del barrio”

Un emergente insiste en las voces de varias de las docentes a la hora de describir las escuelas en estudio. Se trata de instituciones estrechamente relacionadas con el barrio en donde están ubicadas. En los casos de la EMEM, la escuela de gestión privada-municipal del conurbano bonaerense y los BP, este vínculo toma forma desde el origen institucional. Como se desprende de mi trabajo de campo, y emerge en otros estudios (Caisso, 2017; Sierra y Lofiego, 2017; González y Giaponello, 2019; 2021), estas escuelas se crean con el propósito explícito de responder a la *demanda barrial*, toda vez que el territorio cercano en donde se encuentran, hasta el momento de dicha creación, carece de instituciones de nivel secundario receptivas a los públicos que hasta hace unas décadas atrás tenía vedado su acceso al mismo.

Sin embargo, son los BP los que se distinguen en este aspecto del resto de estas escuelas ya que dicho vínculo con el barrio, emergente a partir de una carencia, es motorizado explícitamente por la organización política en donde aquel se inscribe, en tanto *condición* y *posibilidad* de su existencia institucional, *motivo de ser* y/o *sentido activo* (González y Giaponello, 2021).

Desde allí, las problemáticas barriales se articulan con lo escolar deviniendo problemas pedagógicos susceptibles de ser tratados en el marco de las propuestas específicas de enseñanza-aprendizaje (Sierra y Lofiego 2017; González y Giaponello, 2019; 2021). En palabras de una de las docentes: “Muchas de las clases, las levantamos durante un rato para poder participar como escuela de lo que está pasando en el barrio, porque no tiene sentido encerrarnos acá, discutir un montón de cuestiones sí acá a diez metros se está discutiendo [un tema del barrio]” (Adriana)

Se trata un aspecto estrechamente vinculado a la *reflexividad territorial*. Es decir, una práctica dialéctica vertebrada por preguntas constantemente formuladas de manera colectiva y espiralada en torno de sí y como acción de ida y vuelta con el afuera, en tanto rasgo constitutivo de la identidad, dinámica e impronta institucionales. Esta reflexividad se expresa en múltiples dimensiones,[168] dando cuenta del sentido activo que el territorio adopta, excediendo la noción de mera localización.

[168] Comprende tres dimensiones: contextual, institucional y subjetiva. Como ejemplo de la primera, se puede pensar en la vacancia de escuela secundaria en el barrio que la creación de un BP viene resolver. Alrededor de la segunda, menciono los interrogantes contingentes y no formulados a priori de una vez y para siempre, relacionados con el colectivo de estudiantes heterogéneo que, por definición, se recibe allí, más precisamente, en torno a cómo alojarlo. Por último, la dimensión subjetiva de la reflexividad territorial refiere a que “la impronta de la organización produce efectos particulares en la subjetividad de sus participantes” (González y Giaponello, 2021: 324). Esto emerge, por ejemplo, en las experiencias de militancia que desarrollan Isabel y Fathu, ligadas directamente a su identidad de alumnas de un BP. Abordo las mismas en el Capítulo 10.

Dichas problemáticas territoriales abordadas institucionalmente como problemas pedagógicos, en el caso particular del BP donde estudia Fathu, refieren insistentemente al proceso de urbanización que se está desarrollando en el barrio, al momento del trabajo de campo. Como se observa a continuación, los reclamos que realizan como institución comprenden lo escolar y lo barrial, borroneando toda distinción taxativa que podría haber entre esas dos dimensiones, y abarcando reclamos a la esfera estatal:

> (…) estamos como en la lucha porque el proceso de urbanización reconozca, digo, el Bachillerato sea reconocido[169] entonces que se construya un Centro Educativo para el barrio, donde pueda funcionar no sólo el Bachi, sino también la Biblioteca Popular. Nosotros ahora tenemos una Biblioteca que lleva el nombre de un niño que falleció el año pasado al caerse en un pozo ciego en el patio de su casa, y la ambulancia llegó tarde y falleció por las injusticias en las que vivimos. Entonces, la Biblioteca lleva su nombre y también queremos que pueda funcionar, ahí, en el Centro Educativo, que pueda funcionar... eh, todos los apoyos escolares que hay en el barrio, no solo el nuestro, y, ahora estamos como en esa lucha de que el Gobierno se haga cargo de la educación del barrio, la lucha es siempre porque el Estado, en realidad, cumpla con su deber de garantizar sus derechos a la salud, a la educación, la vivienda… ahora estamos como un poco dando esa batalla (Adriana).

Lo dicho, particularmente en el caso de los BP, da cuenta de la condición *porosa* de las escuelas en estudio, esto es, *abiertas, permeables* y *no herméticas* ante las demandas barriales que, junto a los otros aspectos aquí mencionados, también abonan a la posibilidad de escolarización de sus alumnxs (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Sierra y Lofiego 2017).[170]

7.5. Acerca de qué se enseña y qué se aprende[171]

Las escuelas en estudio, sobre todo las que plantean de manera explícita su propósito en torno a efectivizar el derecho a la educación, presentan ciertas singularidades relacionadas con las formas

[169] Como abordé anteriormente, la entrevistada está haciendo referencia a que el Bachillerato Popular no cuenta con un reconocimiento completo por parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo está en trámite. Hasta el momento del trabajo de campo, se ha logrado, a través de muchas gestiones en dicha dependencia y marchas, el reconocimiento oficial que permite que las y los alumnos tramiten sus becas y la obtención de un número de registro que, si bien configura un avance, no es suficiente para darle validez a los títulos y/o recibir financiamiento para el mantenimiento edilicio o cobro de salarios docentes. En una situación parecida está el Bachillerato Popular en donde estudian Isabel y Shecia.

[170] Que los vínculos institucionales con el barrio, o los que se vertebran entre docentes y estudiantes, sean considerados elementos coadyuvantes de la escolaridad, no quiere decir que estén libres de tensiones (Meo, Dabenigno y Ryan, 2014). Sin embargo, en el campo realizado no han emergido controversias analíticamente densas para abordar aquí.

[171] La pregunta en torno a esta dimensión, centrales de los procesos pedagógicos y experiencias escolares es una preocupación teórica que he desarrollado en otros trabajos (S. Vázquez, 2019)

de seleccionar los contenidos y las metodologías de enseñanza. A continuación, me detengo a describir dichos emergentes.

7.5.1. "La curricula es flexible"

De las entrevistas realizadas a Fathu, Adriana, Mirta, Noelia, Paola y Valeria emerge que la selección de contenidos en las escuelas en donde la primera estudia y las restantes enseñan es el resultado de dos prácticas. Por un lado, la posibilidad de expresión de los intereses estudiantiles sobre qué aprender:

> (…) normalmente, [cuando] llegamos [al bachi], la profe empieza a hablar y nosotros tenemos que participar. O sea, discutimos mucho de todos los temas que la profesora dice. [A veces] decimos que no, que ese tema no nos gusta o que sí nos gusta. Y, bueno, ella nos dice si les gusta, hacemos eso, sino no (Fathu).

Por otro, una escucha de dichos intereses por parte de lxs docentes a la hora de decidir qué enseñar: "en principio se discuten los contenidos… no es que vos decís: esto es lo que vamos a ver si o si y listo, no se discute… No. La primer clase se plantea con los estudiantes si quieren agregar un tema" (Marina); "[Entre los profesores decimos] «veamos cómo hacemos para darle un taller a estos pibes que están pidiendo esto» … [La currícula] ¡Es flexible! ¡Sí!, muy flexible" (Valeria)

Las prácticas relacionadas con qué se enseña y qué se aprende, particularmente en uno de los BP, se articulan, a su vez, con otras dimensiones: la ya mencionada consideración de las problemáticas barriales como parte de los contenidos a enseñar (Sierra y Lofiego 2017; González y Giaponello, 2019; 2021), las experiencias desarrolladas en otros Bachilleratos y la currícula oficial nacional:

> (…) tenemos después nuestra caja curricular que es de "Perito Auxiliar en Desarrollo Comunidades" (…) tenemos esa orientación... [Vamos] tomando esa currícula oficial, retomando los NAP, y reelaborándolos en relación a la organización y al foco de lucha. Para nosotros lo importante tiene que ver con la vivienda, la tierra, la cuestión urbana, la urbanización, eh, por eso tenemos [como materia] geografía social urbana [También] armamos los programas de cada área en diálogo con otros Bachilleratos (Adriana).

Estos relatos sobre *el modo horizontal* (Ramírez y Tapia, 2019) de seleccionar los contenidos a enseñar de los BP y la EMEM se diferencian de la que se despliega en la escuela de Jimena donde, según su directora, la escucha de los intereses de lxs estudiantes en torno a qué aprender, desde mi interpretación, queda por detrás de la exigencia de cumplir el curriculum:

> Entrevistadora: Y en cuanto a la cuestión más pedagógica, digamos, ¿siguen la currícula?
> Ana: (con énfasis) ¡Sí! Vos sabés que es prescriptivo. O sea, viene así y vos tenés que cumplirlo. O sea, el curriculum es así. El diseño viene con una propuesta pedagógica, que no es propuesta. Tenés que cumplirla. Son un montón de contenidos, según los años. Lo que sí

> pueden hacer los profesores es, dentro del contenido, adaptar a las necesidades o a las cuestiones pedagógicas de cada año, ¿no? Y… bueno… Pero no pueden dejar de dar lo que dice el curriculum.
> Entrevistadora: Pero, de pronto, ¿si los pibes vienen con alguna demanda particular?
> Ana: Bueno, eso sí. No, no… Eso, sí. Eso, siempre.

7.5.2. "Acá te lo vuelven a explicar 50 veces si querés"

Las jóvenes que se escolarizan en la ER, el BP y la EMEM, insisten en subrayar una particular dinámica de enseñanza y aprendizaje, y del trabajo áulico como dimensiones institucionales distintivas: lxs docentes repiten las explicaciones de cada tema una y otra vez, hasta que los mismos son comprendidos por lxs estudiantes. Así ocurre en las clases regulares (Fathu); en las clases de apoyo que se dan en contra-turno con el propósito explícito de profundizar conocimientos sobre determinadas temáticas estipuladas por currícula (Myriam); y en los encuentros fugaces, de pie, en un pasillo y durante el recreo (María).

La explicación reiterada de temas es una dimensión propia de una estrategia pedagógica centrada en la ya mencionada construcción de vínculos personalizados entre docentes y estudiantes, en donde es clave el respeto por los tiempos personales de aprendizaje y el acompañamiento cercano y cotidiano de éstxs últimxs por parte de lxs primeros (González y Giaponello, 2019; 2021). Dicha estrategia se vertebra a partir de

> (…) un compromiso y disponibilidad mutuos, por medio de relaciones cercanas en las que quienes ejercen el rol docente suspenden los juicios estigmatizantes que circulan sobre jóvenes de sectores populares, con quienes trabajan. Promueven relaciones en las que priman las formas de buen trato que suponen respeto, escucha, paciencia, [y] explicar reiteradas veces (…) entre otras (González y Giacoponello, 2019: 140 y 141).

En el BP donde estudia Fathu, a esta estrategia de enseñanza basada en la repetición de explicaciones se le añade la posibilidad de que sean lxs propixs compañerxs quienes ocupen el lugar de enseñante:

> (…) acá te lo vuelven a explicar 50 veces si querés, hasta que vos lo entiendas, y cuando un compañero lo entiende, ellos te explican, los compañeros te explican si no lo entendés, y lo hacemos... si no lo hacemos todos juntos hasta que vos entiendas, y aunque vos no entiendas te vuelven a explicar y explicar. Eso es lo que más a mí me gusta de acá. Porque te vuelven a decir, y, hasta que vos entiendas…

Por otra parte, en los BP en estudio, como ocurre en todas las instituciones que se inscriben en ese modelo institucional (Said y Kriger, 2014; Rubinsztain, Said y Blaustein Kappelmache, 2017; Caisso, 2017; Krichesky, 2018; González y Giaponello, 2019; 2021), la asamblea que congrega a

docentes y estudiantes, deviene un espacio central para el despliegue pedagógico de contenidos a enseñar tales como la participación política y el pensamiento crítico.

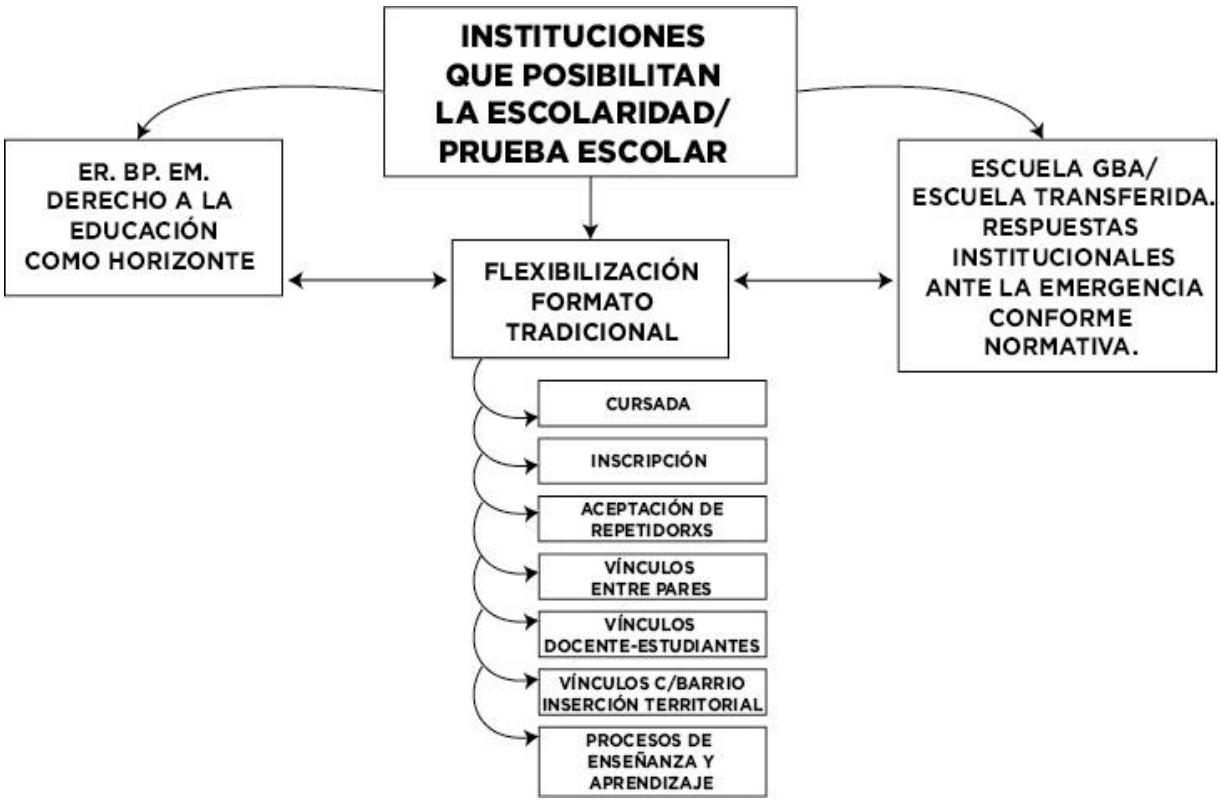
7.6. A modo de recapitulación

En este capítulo presenté las instituciones educativas que, al momento del trabajo de campo, han habilitado la experiencia escolar de las jóvenes que participaron de esta investigación, permitiendo dejar atrás una etapa en la que no fue posible sostenerla conforme lo indican las normativas vigentes, sus propias expectativas y las de sus familias.

Se trata de un conjunto de escuelas que, a partir de las transformaciones políticas, económicas y culturales de las últimas décadas del siglo XX y principios del siglo XXI, y del fenómeno social de ampliación de derechos educativos, reciben muchxs jóvenes otrora expulsadxs del sistema, entre lxs que se encuentran las alumnas-madres que participaron de mi investigación.

En el diagrama que comparto a continuación sintetizo sus principales dimensiones comunes y particularidades:

Diagrama 6. Principales rasgos de las instituciones que habilitan la experiencia escolar de las jóvenes madres



Como argumento en este capítulo, y se desprende de este diagrama, las instituciones en las que se escolarizan las jóvenes entrevistadas, presentan ciertas dimensiones comunes. Además de recibir masivamente a los públicos otrora excluidos del secundario, flexibilizan varias regulaciones propias del sistema escolar tradicional (por ejemplo, en lo que hace al presentismo/ausentismo, la aceptación de repetidores y el acompañamiento a alumnxs madres y padres); se crean para cubrir la vacancia barrial con respecto al nivel; y habilitan la construcción de vínculos docentes-estudiantes afectivos y de cuidado.

Entre sus distinciones, señalo, por un lado, el conjunto de instituciones que establecen explícitamente la efectivización del derecho a la educación como parte de sus horizontes y posicionamientos políticos-pedagógicos (ER, BP y EMEM). Por otro, las que habilitan la escolaridad a partir de la satisfacción de demandas específicas por parte de lxs estudiantes y sus familias, gestionando normativas, políticas educativas y programas vigentes (escuela del conurbano bonaerense, escuela transferida CABA). Las primeras se crean hacia fines de la década de 1990 y principios de 2000. Las segundas, a mediados del siglo XX.

PARTE 3

ALUMNAS MADRES VULNERABILIZADAS Y VINCULOS MATERNO-FILIALES

PRUEBAS, SOPORTES Y AGENCIAS

Capítulo 8.

Prueba escolar: pedagogía de la sexualidad, identidad y agencia

Como sostengo en varios pasajes de esta tesis, en los relatos biográficos construidos en campo las experiencias escolares atravesadas en el nivel secundario por las jóvenes entrevistadas emergen nítidamente como pruebas. Es decir, acontecimientos que dan cuenta de las vulnerabilidades, agencias y elasticidades que hilvanan sus vidas, y de los sentidos construidos alrededor de las mismas. En este marco, las pruebas escolares alcanzan un estatus analítico que va en línea con sus maternidades juveniles, la díada madre-hija y las relaciones de pareja sostenidas con los varones padres de sus hijxs.

En el primer apartado de este capítulo, abordo una experiencia de Isabel en la escuela en donde comenzó sus estudios secundarios, antes de la realización del trabajo de campo, protagonizada por sus docentes, su abuela, algunas compañeras, las madres de éstas, y por ella misma. Vinculada a su maternidad y a la relación de pareja que la joven sostenía en ese momento con el padre de su hija, esta experiencia se produce durante el embarazo, gira alrededor de las "miradas" recibidas en el espacio escolar a partir de su gestación y se anuda fuertemente a un período de interrupción.

En el segundo apartado, me detengo en una situación narrada por Jimena, vinculada a los códigos de vestimenta escolares y a sus exploraciones y prácticas estéticas. La misma, además dar cuenta de las "miradas" que suscitan dichas prácticas en el espacio escolar, se anuda a la noción *rostro*, una dimensión clave de los procesos identitarios, fundamentalmente cuando se trata de jóvenes estudiantes de nivel secundario (Di Nápoli, 2018).

Por último, en la tercera sección describo una experiencia protagonizada por Myriam que tiene lugar tras la paliza que recibió por parte del padre de sus hijxs (ver Capítulo 6). La misma involucra a Beto, el vicedirector de su escuela, y se produce ante su férrea decisión de no volver a clases hasta tanto no desaparezcan las secuelas que esta golpiza dejó en su cuerpo, fundamentalmente en su cara. En esta ocasión, nuevamente la categoría "miradas" emerge como herramienta interpretativa potente para dar cuenta de la escena.

El abordaje que propongo en este capítulo permite visibilizar ciertos aspectos de las dinámicas institucionales y los vínculos interpersonales que las jóvenes construyen y vivencian en la escuela, permitiendo el despliegue del nivel analítico meso propuesto por el enfoque biográfico, y alrededor de las interacciones que plantean los estudios centrados en la vulnerabilidad (Capítulo 2 y Capítulo 3 respectivamente). A la vez, la categoría emergente "miradas" habilita el nivel analítico micro,

con foco en algunas dimensiones de sus procesos identitarios y en sus márgenes de agencia toda vez que dichas situaciones las presentan insistentemente con capacidad de hacer otra cosa con respecto a lo que se espera ellas institucional y socialmente.

8.1. "Miradas"

En el recorte de entrevista que presento a continuación, Isabel relata cómo, luego de haberse distanciado de la escuela durante un tiempo por complicaciones en el embarazo, en la primera institución en donde a la sazón cursa los estudios secundarios, se enteran de su situación:

> (…) un día yo me aparecí con la panza, creo que a buscar un papel o algo, estaba ya como de 6 meses, 7 (…) te miraban como diciendo: "¡pobrecita!", ¿no? Así… ¿viste?... Toda chiquita, con la panza… "¡Pobrecita!", ¿no? pensarán [lxs docentes] (risas) "¡Qué irresponsable!" O "¡Qué irresponsable los padres!" O "¡Qué tema!" ¿No? Y yo me acuerdo que fui con mi abuela. Y mi abuela, siempre fue muy… Es muy buena mi abuela. Es muy buena… Pero siempre me di cuenta que mi abuela siempre tenía ese problema de la mirada de los demás… ¿No? Porque, no sé, me vestía siempre de punta en blanco. Me lavaba todo el tiempo las rodillas. Muy preocupada… Te das cuenta que no quiere pasar vergüenza. Entonces, la directora, creo que me preguntó por el padre del bebé [y] Saltó mi abuela, así, muy chapada a la antigua y (Como si hablara su abuela) "No, no, no… ¡Todo normal!" (risas) "¡Todo normal!" ¿Andá a saber qué quiso decir con todo normal? Supongo que esto, así, todo normal quería decir que el chico se había hecho cargo. Que yo estaba en pareja… Que venía bien encaminada la cosa…

Como se desprende de este fragmento, Isabel y su "panza" son objetos de "miradas" docentes que sancionan su experiencia de maternidad por entenderla, según sus palabras, producto de una "irresponsabilidad" tanto individual como familiar.

Esta sanción emerge de la mano de la "preocupación por la mirada de los demás" y la "vergüenza" de su abuela, dos sentimientos que obligan a la señora a dar explicaciones ante la pregunta de la autoridad escolar por el padre del futurx hijx, que subrayan el carácter "normal" de la situación.

Se trata de una forma de referirse a la gestación de su nieta que, según el propio relato de Isabel, aunque que resulte poco clara, permite ensayar algunos sentidos. Desde allí, "normal" alude a un embarazo "bien encaminado" que se da en el marco de una pareja estable, constituida con un varón capaz de responsabilizarse de la situación (esto es "hacerse cargo"). En otras palabras, esta maternidad no se produce en solitario; hay un joven varón que asume su paternidad y, por lo dicho en el recorte anterior y en otros pasajes de su relato, este padre, al tiempo que está presente, cumple con las funciones proveedoras (ver Capítulo 4).

Encuentro un diálogo fértil entre la situación narrada, la categoría emergente "mirada" y dos líneas analíticas potentes para mi investigación. Por un lado, los estudios feministas centrados en la tríada

escolaridad-sexualidad-juventud, que enfatizan en la pedagogía moralizante implícita, insistente y hegemónica en el sistema educativo-escolar desde su fundación hasta nuestros días (Lopes Louro, 1999; Morgade, 2011; Lisboa y Sosa, 2015; Faur, 2018a; 2018b; S. Vázquez, 2020a; 2020b). Por otro, un conjunto de estudios alrededor de la experiencia biográfica, institucional y social de la juventud en el nivel secundario, que enfatiza en los vínculos entre estudiantes y entre lxs mismxs y sus docentes, deteniéndose en las "miradas" desde una perspectiva relacional, para dar cuenta de los procesos identitarios que tienen lugar en dichas instituciones (Di Leo, 2008; 2009; 2011; Paulín, 2014; Di Napoli, 2018).[172]

A continuación, propongo diferentes ejercicios de articulación entre los datos construidos en campo y sendas reflexiones. La convergencia entre ambas lecturas interpretativas se da a partir del juicio de valor que supone toda "mirada" (Le Breton [2010], citado por Di Nápoli, 2018), y su inescindibilidad con respecto al conflicto (Di Nápoli, 2018). Se trata de aspectos inherentes al acto de mirar compartido tanto por las reflexiones feministas que problematizan críticamente la pedagogía de la sexualidad moralizante como por los estudios centrados en la experiencia social de la juventud y la prueba escolar.

8.1.1. "Mirada" y pedagogía de la sexualidad

La pedagogía de la sexualidad (Lopes Louro, 1999) es una matriz interpretativa y valorativa institucional, relacionada con la enseñanza, naturalizada y binaria con eje en las formas adecuadas de ser joven y mujer, y, por lo tanto, de ser varón (Connell, 2001).[173] Apunta a un disciplinamiento de los cuerpos conforme patrones culturalmente establecidos, dando cuenta de las relaciones de poder fundamentadas en la genitalidad y en la edad (adultocentrismo en palabras de Duarte Quapper, 2012), que vertebran nuestros órdenes sociales. Este paradigma sanciona negativamente las prácticas sexuales que expresan deseos y/o se apartan de los cánones dicotómicos

[172] Este conjunto de estudios resulta muy potente para mi análisis toda vez que representa un abordaje analítico sustantivo al articular datos construidos en escuelas secundarias urbanas con herramientas teóricas de carácter formal.

[173] La pedagogía de la sexualidad está en estrecha relación con conceptos tales como *Regímenes de Géner*o (Connell, 2001). Brevemente, esta noción alude a las disposiciones sexo-genéricas explícitas o propias de juicios prácticos, mediante las cuales funciona la escuela. Dichas disposiciones vertebradas socialmente, refieren a la división del trabajo escolar, a patrones de autoridad, a patrones del sentir, a la vestimenta, etc., afectando tanto a docentes como a estudiantes y hacia el interior de cada colectivo. La institución escolar es clave para el despliegue y consolidación de los regímenes de género heterosexuales, aunque no es la única ni actúa en solitario, sino que, por el contrario, se amolda a los límites que, al respecto, le impone un marco cultural y social más amplio. Los Regímenes de Género operan con poder y violencia (lx autorx refiere aquí a la metáfora del Vórtice para dar de lo dicho), al tiempo que se anudan a experiencias de resistencia y agencia. Por último, cabe agregar que son producidos y reproducidos tanto por docentes como por estudiantes.

normalidad/anormalidad, y se vertebra alrededor de al menos dos pilares del sistema capitalista, moderno, occidental y patriarcal: la heterosexualidad y la reproducción (Lopes Louro, 1999; Connell, 2001; Morgade, 2006; Faur, 2018a; Lopes Louro, 2018).[174]

La pedagogía de la sexualidad moralizante se emparenta con la moral religiosa,[175] entendiendo la abstinencia, el amor conyugal y la fidelidad como elementos esenciales de las prácticas sexuales. Desde aquí, se centra en torno a aprender *a decir no*, y a incorporar la distinción dicotómica entre las buenas, permitidas y santas prácticas sexuales, y las malas, prohibidas y pecaminosas (Lisboa y Sosa 2015; Morgade, 2011; Faur, 2018a; Faur, 2018b; S. Vázquez, 2020a; 2020b).[176]

Asimismo, es una dimensión inherente al modelo de madre adecuada abordado en el Capítulo 1. Como propongo allí, la configuración y consolidación del mismo requirió, entre otros aspectos y decisiones políticas, de una pedagogía y dinámica escolar que coadyuvara a ello.[177]

En este sentido, interpreto que la escena compartida más arriba permite visualizar elementos del paradigma moralizante en torno a la sexualidad que, como he dicho, son constitutivos del sistema escolar. Desde esta problematización, encuentro en las explicaciones de la abuela de Isabel y el recuerdo de las mismas, una necesidad y esfuerzo por afirmarse en el lado habilitado y legitimado

[174] El paradigma pedagógico centrado en la sexualidad moralizante se emparenta con el paradigma biologicista. Se trata de una lectura que reduce la sexualidad a la genitalidad, establece una determinación lineal y dicotómica entre ésta y las feminidades y masculinidades, y enfatiza en la prevención de las enfermedades denominadas de transmisión sexual y de embarazos en la adolescencia. Presentándose como neutral, este paradigma insiste en el carácter natural y dado de la sexualidad. Asimismo, jerarquiza las prácticas consideradas normales (heterosexuales y con fines reproductivos) por sobre las entendidas como patológicas (homosexuales y centradas en la búsqueda del placer). Por último, hace de los contenidos pedagógicos a enseñar en el ámbito escolar una cuestión de experticia que corresponde por antonomasia a lxs profesores de ciencias biológicas, o, directamente, a profesionales del ámbito de la salud, es decir, actores no escolares (Morgade, 2006; 2011; Planella y Pie, 2012; Rosemberg, 2012; Lisboa y Sosa, 2015; Lopes Louro, 2018).

[175] Siguiendo a Micaela Lisboa y Lucía Sosa (2015) y a Faur (2018a y 2018b), el paradigma moralizante guarda íntima relación con la postura moral de la Iglesia Católica. Sin embargo, como indico en otros pasajes de esta tesis, también hay nexos con la moral que prescribe la religión Testigos de Jehová y, como sostengo en S. Vázquez (2020b), con las religiones evangélicas en general.

[176] Este paradigma apunta, en primera instancia, a retrasar las relaciones sexuales entre lxs jóvenes hasta el momento del matrimonio (Lopes Louro, 1999; Lisboa y Sosa, 2015). Sin embargo, ante la imposibilidad de concretizar dicho propósito, insiste en dos elementos para distinguir la sexualidad normal de la patológica: el *amor* y la *estabilidad.*

[177] Encuentro al menos dos elementos que, en clave histórica, abonan a la díada configuración modelo madre adecuada-pedagogía moralizante de la sexualidad en el sistema escolar. Por un lado, la Ley 1420 prevé una currícula diferenciada según la genitalidad de lxs alumnxs, que incluye la enseñanza de habilidades para el desarrollo de tareas domésticas a las personas consideradas mujeres, y relacionados con la guerra y la inserción en el mundo del trabajo extra-doméstico, para quienes son considerados varones (ver artículo 6 de la mentada Ley) Por otro, la configuración del *normalismo*. Esta política de formación docente fundante del sistema escolar argentino implicó que las mujeres que optaran por la la enseñanza como profesión, tuvieran acceso a la cultura letrada, al trabajo en el espacio público, al establecimiento de vínculos cotidianos con varones por fuera del círculo familiar, y a la posibilidad de obtener y gestionar dinero propio. Se trata de cuestiones que, hasta el momento, eran propias de los varones. Sin embargo, estos avances fueron sopesados con un férreo control de la sexualidad, sobre todo en lo que hace a las relaciones sexuales y las maternidades (Pineau, s/d).

de la dicotomía que prescribe la pedagogía de la sexualidad moralizante. Esto es, el "normal" y "bien encaminado", toda vez que, desde esta matriz, si bien se carga con una maternidad inapropiada (dado que ocurre en la adolescencia), la misma se produce, como dije, en el marco de una pareja estable, hetero-cis y con un varón dispuesto a cumplimentar sus funciones de proveedor. Asimismo, la interpretación que hace la joven de sus profesorxs cuando refiere que la ven como "pobrecita", me acerca a las reflexiones que visualizan en estas prácticas docentes una operación victimizante propia de la pedagogía moralizante de la sexualidad que, al tiempo que la coloca en un lugar de *caso triste*, la culpabiliza por su gestación (Epstein y Johnson [1998] citado por Lopes Louro, 1999: s/d). Se trata de la tensión entre *paternalismo* y *condena excluyente*, que, siguiendo a Manuel Becerra (2018), insiste en muchas intervenciones institucionales y pedagógicas de escuelas situadas en sectores vulnerabilizados ante la presencia de un embarazo en la adolescencia, por parte de un conjunto de docentes que, posicionadxs en la *pedagogía del tabú,* borronean con sus acciones los derechos sexuales y educativos consagrados legalmente (ver Capítulo 4), sin "acertarle a la inclusión educativa" (ídem: 5), e, incluso, provocando la exclusión.

Ahora bien, como emerge del extracto que comparto a continuación, los modos de educar la sexualidad en el ámbito escolar a través de la "mirada", no solo se presentan en el colectivo docente, sino que también circulan entre el estudiantado (Connell, 2001; Morgade, 2006), adoptando formas más agresivas y explícitas que la descripta recién, y, como he dicho en el párrafo anterior, como antesala del abandono:

> La mirada es muy distinta cuando quedás embarazada muy chica. No sé… por eso, tal vez, uno elige abandonar el cole. También por las cuestiones de las miradas, ¿no? Es medio feo… [Hay compañeras que son] compañeras en la situación. Pero, tal vez otras, no. Tal vez del otro curso, dicen: "ah… ¿viste la de 8vo?"[178] Y andá a saber qué piensan… ¿Y qué piensan? Que sos una trola. O que no tenés límites… Es un poco despectivo decir "trola"… Ponele… La gente del cole iba a decir: "esa piba es una trola. Mirá, está embarazada a los 16 años". A eso voy. A ese prejuicio… (Isabel)

Este recorte de entrevista me permite visualizar nuevamente cómo se despliega de manera tácita la educación sexual escolar en su versión moralizante a través de "miradas" cuestionadoras dirigidas a quien ejerce una sexualidad evaluada anteriormente como "irresponsable" y ahora también "sin límites" y propia de una "trola".

Se trata de una distinción moral (y "despectiva" según Isabel) entre la *mujer normal* y la *mujer*

[178] Isabel, al igual que Ángeles y Shecia, comienzan la secundaria bajo el régimen previsto en la Ley Federal de Educación. En el marco de esta tesis tomo como inicio del nivel secundario el tránsito por el antiguo 8vo. año.

puta o *atorranta,* que opera en varios sentidos concatenados. Por un lado, ubica a ésta última en un *lugar negativizado* teniendo como fundamento su sexualidad (Morales y Tomasini, 2016). Por otro, da cuenta de una búsqueda femenina en torno al ejercicio de la propia vida sexual, esto es, de acuerdo al propio deseo, de forma "autónoma, libre e independiente" (Arduino y Lorenzo, 2018: s/d), en un marco socio-cultural que castiga con el maltrato, la humillación, y hasta con la muerte, a quienes actúan de ese modo. Por último, deslegitima el placer como dimensión inherente a dicha sexualidad (Connell, 2001; Hooks, 2006 [1994]; Morgade, 2006; Morgade 2011; Planella y Pie, 2012; Kormblit, Sustas y Di Leo, 2014; Lisboa y Sosa, 2015).

Por otra parte, ese fragmento expresa cómo lxs estudiantes no sólo ocupan el lugar de merxs receptorxs de esta pedagogía o régimen de género, sino que, a la vez, adoptan roles activos en su despliegue y desarrollo (Connell, 2001; S.Vázquez, 2020b). Dando cuenta de esta doble connotación productora-reproductora Isabel agrega refiriéndose a sí misma: "Yo la pasé de los dos lados. Porque he mirado con prejuicio y he dejado de lado a gente (…) Después de pasar una situación así, que estuve embarazada y me miraban mal, entendí tanto lo que es la mirada del otro". Por último, como ya mencioné, esas palabras ponen de manifiesto que la enseñanza moral de la sexualidad deviene significativa en la prueba escolar toda vez que se relaciona estrechamente con "abandonar el cole".

Al mismo tiempo, como emerge en el recorte que sigue, dichas sanciones y "miradas" son motorizadas por familias de otras jóvenes que, junto a Isabel, forman parte de la comunidad escolar:

> Isabel: Nunca tuve problemas en llevarme bien con las chicas… Ni con los varones… Nunca tuve eso de: "no, no la invitamos a un cumpleaños". No, nunca tuve una experiencia así. [Pero] Cuando quedé embarazada, sí… Cuando quedé embarazada me pasó que amigas que tenía, y las mamás no las dejaron más juntarse conmigo porque yo estaba embarazada, ponele… Porque no… El miedo de que… De que, si tu amiga está embarazada, vos podés llegar a estar embarazada también.
> Entrevistadora: (tono de voz con intención de que profundice) ¿Como contagioso?
> Isabel: ¡Claro! ¿Viste? Eso sí me pasó. También me dolió mucho. Porque… No sé… Chica que iba a tomar la leche a la casa, o me he quedado a dormir, hemos hecho *pijamas parties*, y… que no la dejen juntarse conmigo… Por más que ellas se juntaban igual, la mirada de la madre, me pesaba. O saber qué pensaba la madre, me pesaba. Te pesa un montón.

De este modo, la sexualidad juvenil evaluada como "irresponsable", "sin límites" y propia de una "trola", produce un "miedo" entre las personas del círculo cercano de Isabel y una consecuente necesidad de prevenir su propagación, a través de la prohibición de visitas y organización de encuentros. En este sentido, las decisiones de las madres de sus amigas le producen "dolor" y "pesan" porque, al tiempo que se anudan a los "prejuicios" antes mencionados, provocan un cambio

significativo en las formas de vincularse entre ellas.

Sin embargo, visualizo dos dimensiones en el relato de Isabel que ponen en cuestión la pretensión de control de la sexualidad propio de la pedagogía moralizante. Por un lado, la desobediencia con respecto a la prohibición de sus madres por parte de algunas amigas de Isabel, y el consecuente sostenimiento del vínculo de amistad, presentes en el recorte anterior. Por otro, la emergencia del placer presente en las siguientes palabras: "(enfatizando con la voz) Tampoco me quiero victimizar, ¿no? Porque, o sea, vamos a decir la verdad: fui, me acosté con alguien y no la pasé mal".

Como puede apreciarse, aquí el "peso" de las "miradas" de las compañeras y sus madres alrededor de su sexualidad entendida como "irresponsable", "sin límites" y propia de una "trola", son sopesados por el placer. Dicho de otro modo, Isabel, según su propia lectura alrededor de la experiencia vivida, no es una víctima y, por lo tanto, no hay que considerarla "pobrecita". Por el contrario, da cuenta de haber disfrutado de sus relaciones sexuales, cuestionando, con ello, la insistente invisibilización que el paradigma moralizante hace de esas dimensiones.

Desde aquí, entiendo que los sentidos que atraviesan frases tales como "ellas se juntaban conmigo igual" y "me acosté con alguien y no la pasé mal" dan cuenta de las agencias elásticas que suponen las prácticas sexuales de mujeres jóvenes vulnerabilizadas como Isabel. Esto es, de las posibilidades (constrictivas, por cierto, pero no por ello menos significativas) que tienen de hacer otra cosa con respecto a lo que esperan de ellas docentes y familias.

8.1.2 "Mirada" e identidad

Estos sentidos en torno a las "miradas" y, sobre todo, el sentimiento de "vergüenza" de la abuela y el "miedo" de las madres de sus amigas que subraya Isabel, me conducen a ciertas reflexiones centradas en la experiencia escolar en la secundaria que enfatizan el vínculo docentes-estudiantes y estudiantes entre sí, desde una perspectiva relacional en la que se articulan la sociología de la experiencia, la sociología de la individuación, los estudios sobre vulnerabilidad, el enfoque biográfico y una perspectiva filosófica sartreana. Desde este entramado teórico, estas lecturas interpretan las "miradas" como prácticas que implican reciprocidad, como "símbolos que median en las interacciones cotidianas" y como "momentos de inflexión en la experiencia escolar" (Di Leo, 2009: 79). Esto es, tres elementos presentes en los recortes de Isabel compartidos más arriba.

Al mismo tiempo, junto al abordaje de la noción miradas y como elemento inescindible de las mismas, estos estudios ofrecen una problematización del concepto identidad que, anudándose a lo abordado en el Capítulo 3, deviene potente para el análisis que me propongo desarrollar acá.[179]

Cuando un sujeto es mirado, percibe que está frente a otra subjetividad que puede, en un juego de tensiones dialécticas, resultar ser alguien con quien contar para el despliegue de lo que se es, o bien, ser alguien que cuestiona dicha subjetividad. Esa mirada objetualiza al sujeto haciéndolo consciente de sí mismo, suscitando tres sentimientos anudados entre sí: *miedo, vergüenza* y *orgullo*. Miedo, porque objetualizar supone un atentando contra la propia libertad y autonomía del sujeto mirado, a la hora de desplegar su propio yo. Vergüenza porque en esa mirada se manifiesta lo que se es. Orgullo porque en ese acto de mirar, quien es miradx puede captar su propio ser como sujeto. Con esta lente, el miedo y la vergüenza emergen en el relato de Isabel relacionándose con una mirada del otrx que "pesa" (de docentes, compañeras y sus madres) y en la respuesta de su abuela (que insiste en la "normalidad" de la situación), cuestionando el yo de la joven, particularmente su experiencia de maternidad (toda vez que la creen "pobrecita") y su sexualidad (propia de una "trola", "sin límites" e "irresponsable"), al tiempo que se anudan a su afirmación identitaria como joven que decide "no victimizarse", enfatizando su disfrute sexual ("no la pasé mal").

Asimismo, la experiencia intersubjetiva de ser miradx, cuestiona la identidad sustancial y autorreferencial condensada en las nociones ídem y sí mismo abordadas en el Capítulo 3, revelando su existencia solo a partir de unx otrx o identidad ipse. En la prueba escolar narrada por Isabel, esto es la relación dinámica y conflictiva entre su yo joven alumna-madre y su otro generalizado condensado en las prácticas de sus docentes, compañeras, las madres de éstas, y su abuela.

Se trata de la *dialéctica de las libertades, la lucha y el conflicto*:

> (…) si bien la mirada del otro, como sujeto, posiciona al sí mismo como su objeto, a partir de la reacción del yo –vergüenza, angustia, orgullo–, el sí mismo tiene la posibilidad de posicionarse como sujeto, pudiendo, de esta manera, colocar al otro como su objeto (…) [De este modo], la dialéctica de la mirada retoma la de la lucha por el reconocimiento, analizada como una dimensión constitutiva de la subjetividad (…). El yo reacciona al sentirse objetualizado, menospreciado, por la mirada del otro, impulsado por su deseo de ser reconocido como un sí mismo autónomo, libre. A partir de su reacción, objetualiza al otro, definiéndolo,

[179] En línea con lo dicho anteriormente, se hace importante subrayar que estos estudios reflexionan sobre la mirada en el espacio escolar considerando lo que denominan como *mirar mal*, una práctica asociada al conflicto (Di Leo, 2008; 2011; Paulín, 2014; Di Nápoli, 2018): "existe una forma de mirar, denominada por las y los estudiantes como "mirar mal", la cual constituye una de las causas y manifestaciones cotidianas de conflicto y violencia en las escuelas (…) no es exclusiva del espacio escolar, sino que está presente en otros ámbitos de sociabilidad juveniles" (Di Nápoli, 2018: 72). Se trata de una categoría emergente de sus trabajos de campo que refiere a la "mirada" presente en las interacciones entre jóvenes que no aparece *stricto sensu* en los relatos construidos en el marco de mi tesis. Por lo dicho, no me detendré particularmente en este aporte, aunque reconozco su potencia en tanto guía interpretativa.

> significándolo e incorporándolo a su otro generalizado, expandiendo así su sí mismo, hacia un horizonte de mayor autonomía y autorrealización (…) la resolución que tendrá esta dialéctica se encuentra condicionada por las posiciones –siempre desiguales– que ocupan los sujetos en el momento del encuentro y las características del contexto –comunitario, social, político, institucional– en el que el mismo se produce (Di Leo, 2008: 141).[180]

Como se desprende de lo dicho hasta acá, en la biografía de Isabel la *resolución* de esta dialéctica pone en relación, también de un modo dinámico y elástico, un alejamiento de la escuela, las desobediencias de sus amigas y la expresión de goce abordadas en el apartado anterior.

8.2. "No tengo la culpa de que los chicos me quieran devorar con los ojos los pechos": vestimenta, sexualidad y escolaridad

Los sentidos relacionados con el uso de determinadas prendas de vestir y uniformes en la escuela han sido problematizados en varios estudios. Algunos, abordan las aristas socio-históricas de la implementación del guardapolvo blanco en las escuelas primarias y su vinculación con los procesos de normalización y homogenización que supuso la fundación del sistema escolar (Dussell, 2004). Otros, se detienen en los aspectos anudados a la sexualidad heteronormativa que atraviesan el uso del guardapolvo cuadrillé y con volados para lxs docentes de nivel inicial en general, y cuando éstos son varones hetero-cis, en particular (Cayún Pichunlef, 2019). A su vez, existen abordajes que problematizan las vinculaciones entre las enseñanzas de la sexualidad heteronormada y el uso de uniformes, en la educación de muchachos de diferentes niveles del sistema (Connell, 2001). Por último, hay reflexiones que dan cuenta de la temática considerándola como parte de los procesos de construcción de las normas y consejos de convivencia en el nivel secundario, que tuvieron y tienen lugar en los últimos años (Núñez y Litichever, 2015).

Esta preocupación sobre cómo y qué vestir en la escuela emerge en diferentes escenas que hacen a la experiencia escolar de Jimena. La primera se presenta en el recorte que sigue a través de su propio relato:

> [Iba] con una vestimenta un poquito ajustada… Y, en vez de sacarme afuera y decirme: "mirá Jimena, esto no", me lo decían delante de todos. Cosas así. Pequeñas faltas de respeto, ¿no? Porque sos chico y no… Entonces, yo soy grandota de cuerpo. Y tengo bastante (se señala los pechos) y se me marcaba… Y, bueno, yo no tengo la culpa que los chicos me quieran devorar con los ojos los pechos. Eso no entendían los profesores. Y en vez de hablarme aparte, o de mandarle una nota a [mi madre], me gritaban adelante de todos, dándome a entender que yo lo hacía a propósito…

[180] Esta reflexión descansa en diversos aportes filosóficos (Mead, [1968]; Hegel [1992]; Sartre [1993]; Schutz [1995]; Honneth [1997]; y Dri [2002] citados por Di Leo, 2008; 2011)

En este recorte emergen diferentes dimensiones interrelacionadas: el uso de determinada vestimenta ("ajustada" al cuerpo); un cuerpo de mujer joven que llama la atención por ser voluptuoso (el de Jimena); una mirada varonil adolescente que se entiende erotizada desde lxs docentes ante la presencia de ese cuerpo vestido de ese modo (la de los compañeros varones); y un reto interpretado como injustificado, poco discreto y con fundamento en las relaciones de poder según la edad (de lxs profesores). Porque, como la misma joven dice, no es su intención deliberada provocar esas erotizaciones; no son necesarios los gritos delante de todxs, dado que existen otros mecanismos para llamar la atención de manera reservada; y el reto forma parte de una serie de faltas de respeto que ocurren en la escuela cuando "sos chico".

Esta preocupación por la vestimenta del estudiantado femenino también emerge en la entrevista realizada con Ana, la directora de su escuela.[181] Para ilustrar lo dicho, propongo a continuación un recorte particular de nuestro encuentro, realizado en su despacho, mientras la puerta que daba a un pasillo estaba abierta, y entraban y salían docentes y trabajadores de maestranza:

> Ana: (por el pasillo pasa una alumna; la directora la ve desde donde estamos sentadas; se interrumpe nuestra conversación) Esta nena… ¡Mirá como vino vestida!
> Entrevistadora (con la intención de continuar el tema): ¿Cómo vino vestida?
> Ana: Una calza toda brillosa, negra. Un cosito (un buzo, se señala la zona del ombligo) hasta por acá. Una campera, toda pintada… ¡Una mugre! No sé de dónde viene está chica…
> (Una de las docentes que están en ese momento en la dirección le contesta): y, capaz que viene de bailar.
> Ana: Yo ya la ví. Yo ya le dije. Porque…
> Entrevistadora: ¿Qué pasa Ana? ¿Ustedes son así, como muy exigentes con el tema de la vestimenta?
> Ana: No, no. No, no… Si vos ves, no… No somos exigentes. Pero por lo menos un jean y una remerita que te tape el ombligo. Claro. No puede venir con una remerita que tenga toda la panza al aire. Unas calzas todas brillosas. ¡Ponetela para salir!
> Entrevistadora: Pero, ¿en ese caso, les dicen que se vayan para la casa?
> Ana: (Con énfasis) ¡No! No, no… No pueden irse. Ya la reté (risas) Pero, bueno… Que vengan pintadas… O sea, no me molesta. Pero… que tampoco que vengan así…

Estas palabras permiten visualizar nuevamente una sanción escolar proveniente del mundo adulto en torno a la vestimenta y los usos estéticos de las estudiantes mujeres, hecha a viva voz y en público. En esta ocasión, además de cuestionar el maquillaje y el tipo y color de las prendas, el reto

[181] Cabe subrayar que en ninguno de los relatos analizados hay referencias a las vestimentas y usos estéticos de los varones. Tal como dice la bibliografía centrada en las problemáticas de género en el espacio escolar, como si fuesen invisibles, no emergen ni como objeto de ni reivindicación ni de sanción (Connell, 2001).

se centra en lo que se entiende como una falta de higiene y en lo que se evalúa como una confusión entre el espacio escolar y los lugares de diversión.

Visualizo en estas llamadas de atención una intención pedagógica tácita y moralizante sobre la sexualidad femenina juvenil, con eje en el disciplinamiento de las decisiones estéticas y vinculadas al vestuario del estudiantado femenino que parte del supuesto que sostiene "que los cuerpos dicen lo quieren decir", "que quieren decir lo que dicen"; y "que el cuerpo normal personifica un significado estable" (Britzman, 2016 [2001]: 72). Encuentro que las distancias que narra Jimena entre la acusación docente de provocar las "miradas" de sus compañeros varones y la interpretación de la joven en torno a ello como algo no intencional enraízan en dichos supuestos.

Estas sanciones propias de la pedagogía moralizante, lejos de ser novedosas o excepcionales, han sido vivenciadas por varias alumnas de nivel secundario en distintas instituciones escolares,[182] y se anudan a la pretensión de sobriedad, discreción y pasividad que deben cultivar y manifestar toda mujer que se precie de tal de acuerdo a dicho paradigma. Asimismo, si bien suelen presentarse de la manera antes dicha (a los gritos y delante de todxs), no necesariamente es así. A propósito de ello Jimena sigue narrando:

> (…) una vez, una vuelta, la directora le dijo a mi mamá que yo no me maquille, porque yo ya era linda. Entonces, si yo me maquillaba me iban a mirar todos los chicos y eso era un problema (risas) Pero, ponele, que yo no me maquillaba para llamarle la atención a los hombres. Yo era chica. Y empezaba con la pinturita y capaz que se me pasaba un poquito. Entonces, ella (la directora) le decía a mi mamá que yo no me tenía que maquillar porque yo llamaba mucho la atención de los hombres.

En este recorte se visualiza otro modo escolar de sancionar los usos estéticos de Jimena. Como se desprende de sus palabras, se trata de un comentario de la directora a su madre en lo que, intuyo, es una conversación privada. Sin embargo, si bien no se produce la llamada de atención frente a otrxs a los gritos mencionada anteriormente, insiste la incomodidad producida por el señalamiento alrededor de su estética, en tanto que el uso del maquillaje es para la joven, según interpreto, una suerte de exploración de su rostro, antes que, nuevamente, una pretensión explícita de erotizar a sus compañeros varones.

[182] Tal vez el caso más emblemático en este sentido, sea la sanción recibida por una alumna de nivel secundario, en 2018, por concurrir sin corpiño a la escuela. El hecho fue ampliamente cubierto por los medios de comunicación (ver, por ejemplo, https://www.lanacion.com.ar/sociedad/fue-a-clase-sin-corpino-y-la-sancionaron-hasta-donde-se-puede-regular-la-vestimenta-en-la-escuela-nid2128552/; https://www.lacapital.com.ar/la-chica-sancionada-ir-clases-corpino-contraataca-n1595600.html; https://www.cadena3.com/noticia/juntos/sancionaron-a-una-alumna-por-no-usar-corpino_223251)

En ese sentido, visualizo en las palabras de Jimena una lucha por el reconocimiento de su identidad juvenil femenina anudada a un rostro que emerge como expresión opaca, ambigua y expuesta a malos entendidos de su subjetividad por parte del mundo adulto, que deviene clave para interpretar las interacciones docentes-estudiantes mujeres en el espacio escolar, y para la exploración y registro de las formas de ser y estar que se producen allí (Le Bretón, 1999; Le Breton [2014] citado por Di Nápoli, 2018).

Por lo demás, entiendo que Jimena, de acuerdo a sus dichos y por la estética que presenta a la hora de reunirnos, aun con los gritos y retos padecidos en la escuela, no ha cejado en estas prácticas.[183] De este modo, en lo que respecta a las mismas, encuentro que hace otra cosa a lo que se espera de ella por parte del mundo escolar adulto.

8.3. "No ocultar lo que te pasó en la vida": escuela y rostro

Myriam narra las secuelas de la paliza que le dio el padre de sus hijxs (ver Capítulo 6) del siguiente modo:

> Yo quedé internada hace seis meses. Hace cinco o seis meses. Antes nunca me había quedado internada porque él me haya pegado. Todo un día entero estuve internada (baja la voz) Y estuve sin venir [a la escuela], porque me tardó como tres semanas que la cara se me vuelva a… o sea, que se me salgan todos los moretones que tenía. Porque tenía todo acá (se toca la cara señalándose las marcas) abajo del ojo. El pómulo. O sea, yo me toco y sigo sintiendo dolor. Me había agarrado la nariz, toda la nariz y todo el otro ojo, también.

Como dije anteriormente y emerge de este recorte, las consecuencias físicas de esta golpiza conducen a un período de inasistencias prolongado (tres semanas) que es necesario justificar. Para ello, conversa con Beto, el vicedirector de su escuela:

> Myriam: Entonces, nada, vine un día para hablar acá y Beto, el vicedirector, me dice: "pero, vos no tenés por qué no venir, vos no fuiste la culpable de que él te haya hecho eso. Al contrario, si vos venís acá, las demás, si te ven… Como que vos les demostrarías que no tenés por qué ocultarte de lo que te pasa en la vida". Algo así. No sé. No le entendí muy bien. Le contradecí (sic) en todo (con vos firme): no, ¿cómo voy a venir?, ¿estoy toda deformada y voy a venir igual? No, ni en pedo… eh…
> Entrevistadora: Lo que él te habrá querido decir, supongo por lo que vos me estás diciendo, es que no tengas vergüenza…

[183] A propósito de lo dicho, relato una experiencia ocurrida en una ocasión en la que acordamos encontrarnos en su casa. Al llegar a la hora convenida, toco el timbre y no me atiende nadie. Espero unos instantes y decido insistir. Nuevamente, nadie sale a abrirme la puerta. Cuando estaba a punto de retirarme, pensando que, tal vez, había ocurrido algo de último momento y no había habido posibilidad de avisarme de la suspensión del encuentro con la debida antelación, sale Jimena. La vi coquetamente ataviada, maquillada y peinada. Me pide disculpas por la demora al atenderme y me explica: "estaba en el baño, pintándome y preparándome para recibirte" (nota de campo 15 de junio 2016)

> Myriam: (interrumpe) Si, obvio. Que no tengo que ocultarme porque yo no fui la culpable… de lo que me ha pasado. De lo que me pasó.
> Entrevistadora: Claro…
> Myriam: Pero igual, no le hice caso y no vine… eh… Y, cuando se me pasó todo, volví.

Encuentro que la insistencia de Beto para que Myriam volviese a la escuela guarda relación con la discusión que suscitan ciertos abordajes mediáticos en torno a los modos de tramitar el padecimiento que generan las experiencias de violencia que sufren muchas mujeres, y sus correlatos en el sentido común y en el mundo juvenil-escolar.

Desde una lectura adultocéntrica y patriarcal que cimienta y abona el despliegue tácito de la pedagogía de la sexualidad propia del paradigma moralizante en el espacio escolar, dichos posicionamientos trazan una línea divisoria y dicotómica entre *las buenas víctimas* y *las malas víctimas* (Morales y Tomasini, 2016).

Mediante la construcción de estigmas, esos abordajes posicionan a las primeras en los sectores sociales medios y altos, y con amplios capitales culturales y escolares; y, aunque poco y nada conozcan sobre sus vidas sexuales y afectivas, las intuyen abstinentes con un fuerte estatus de certeza, o, en caso de noviazgos, monogámicas y heterosexuales. En el polo opuesto, las malas víctimas, pertenecen a los sectores populares, han dejado los estudios y no trabajan.

Dado que, desde ese paradigma dicotómico, las malas víctimas ocupan un lugar abyecto, se habilita la circulación de imágenes de sus vidas íntimas en los medios masivos de comunicación y redes sociales, como una suerte de motivo, fundamento y causa de la violencia sufrida, suscitando disímiles comentarios que insisten en responsabilizarlas individualmente por el castigo recibido.[184]

Desde esta problematización, visualizo en la insistencia de Beto que relata Myriam la transmisión de un mensaje escolar implícito relacionado con la construcción de la buena víctima anudado a la pedagogía moralizante, toda vez que, a los atributos ya mencionados, los dichos del vicedirector, según la joven, le añaden el borroneo de las sensaciones que se anudan a un rostro desfigurado y dos exigencias más: la de "demostrar" ante otrxs la posibilidad de tramitación del padecimiento, y la de adoptar una postura de valentía a partir y más allá del tormento recibido. Es decir, desestimar las marcas corporales que ha dejado la violencia, asumiendo el lugar de ejemplo abnegado para con lxs demás, fundamentalmente, otras compañeras que podrían estar en su misma situación.

[184] El primer tipo de víctima (la buena) queda representado en el femicidio de Ángeles Rawson: una joven de clase media urbana, estudiante del nivel secundario, discreta y sobria. El segundo (la mala) en el femicidio de Melina Romero, habitante de los sectores populares, desescolarizada, y con múltiples parejas.

Esta insistencia, entre otras dimensiones, da cuenta de un desconocimiento por parte de Beto (varón, adulto, autoridad escolar), de los tiempos personales de Myriam (mujer, joven, estudiante) para tramitar subjetivamente su padecer. Unos tiempos que, en principio, están estrechamente relacionados a la curación de su rostro.

Ahora bien, el relato de Myriam también aporta elementos que, recuperando estos argumentos, los tensionan y complejizan aún más. Por un lado, al decidir no asistir a clases hasta tanto desaparezcan las secuelas de la paliza recibida, la joven está haciendo visibles sus posibilidades de agencia ante el requisito de presencialidad y la insistencia de Beto para que así lo haga. Desde aquí, sus palabras "no le hice caso" y "cuando se me pasó todo, volví", dan cuenta de que actuó de otra manera a la que la conducción escolar esperaba, privilegiando sus propias decisiones y tiempos en relación a la experiencia vivida.

Por otro lado, considerando que no hay referencia a sanciones por faltar tres semanas seguidas y/o de haber perdido la condición de alumnx regular (esto es, adoptar la modalidad de escolaridad denominada *libre*), las palabras de Myriam permiten pensar que institucionalmente se atendieron regulaciones del sistema que refieren estrictamente a las escolaridades en situación de maternidad, propias del espíritu de época que se abre a partir de 2000 (ver Capítulo 4). Dichas regulaciones son: la Ley Nro. 25.273/2000 (que implementa un sistema especial de conteo de inasistencias para las alumnas en situación de maternidad); la Ley Nro. 25.808/ 2003 (que prohíbe expresamente a lxs directivos de escuelas públicas o privadas impedir u obstaculizar el despliegue de la escolaridad de estudiantes grávidas, madres y padres); y el Artículo 81 de la Ley Nro. 26.206/2006 (que garantiza el acceso y permanencia de las estudiantes gestantes y con hijxs en la escuela).

Por último, la experiencia narrada da cuenta del devenir dialéctico de los procesos identitarios mencionados más arriba y una lucha por el reconocimiento en donde el rostro, y los sentidos ambiguos y opacos que lo vertebran, cobran especial significatividad. Un aspecto que, como se dijo en el apartado anterior, es clave en las interacciones entre los sujetos, fundamentalmente, como ocurre en este caso, cuando se trata de jóvenes escolarizadxs en el nivel secundario.

Desde allí, me detengo en las preguntas que emergen en el último recorte compartido, cuando la joven enfáticamente dice: "no, ¿cómo voy a venir?, ¿estoy toda deformada y voy a venir igual? No, ni en pedo".

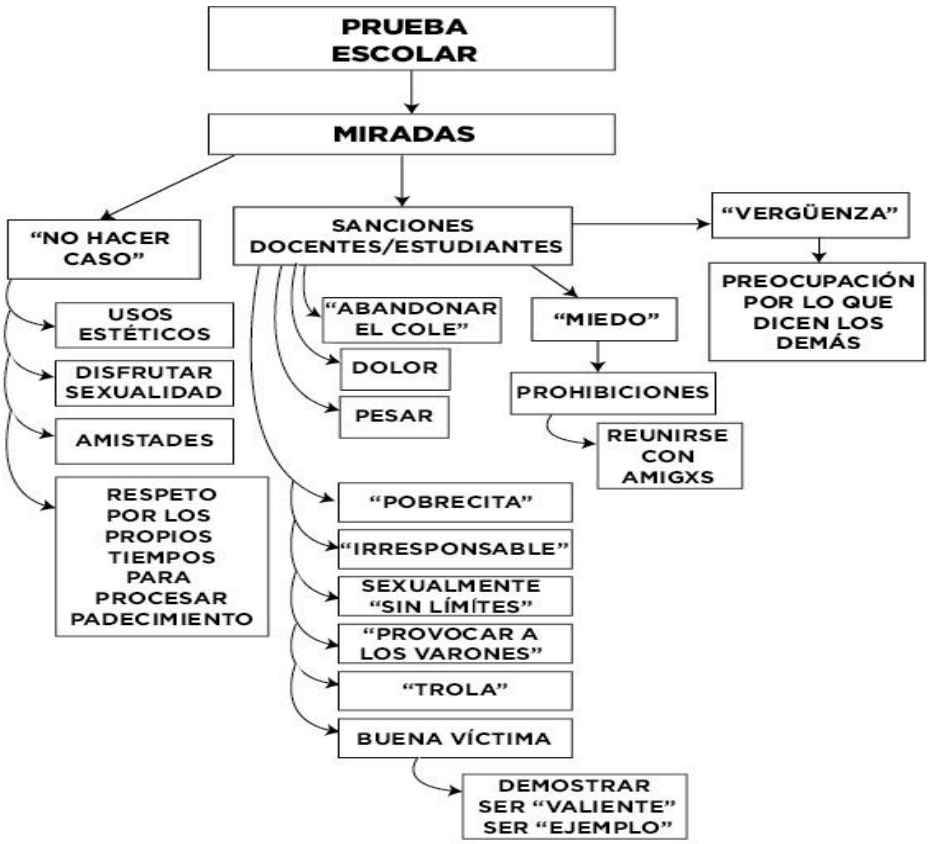
Estos interrogantes, desde mi perspectiva, dan cuenta de una disputa por el sentido que adquiere el rostro de la joven tras la paliza recibida, en el espacio escolar. Lo que para Beto es, según Myriam,

una forma de "demostrar que no hay que ocultar lo que te pasa en la vida" y que es posible sostener la presencialidad a pesar del padecimiento sufrido, para ella expresa "deformación" y, por lo tanto, un motivo suficiente (y hasta obvio si se consideran sus preguntas retóricas), para no asistir. De este modo, la resolución de la dialéctica alrededor del rostro que expresa esta experiencia, sin dejar de estar condicionada por las posiciones desiguales propias del espacio institucional que menciona Di Leo en la referencia compartida anteriormente, dan cuenta de que no siempre dicha resolución se da de acuerdo a las expectativas de quien ocupa un lugar insistente e insoslayable de jerarquía.

8.4. A modo de recapitulación

En este capítulo abordé diferentes experiencias escolares de Isabel, Jimena y Myriam que, dando cuenta de la prueba biográfico-social de la escolaridad, se hilvanan mediante la categoría emergente "miradas". En el diagrama que comparto a continuación, presento los sentidos construidos en campo a los que la misma se anuda.

Diagrama 7 La prueba escolar y las "miradas"



Se trata de situaciones susceptibles de interpretarse a partir de un diálogo sobre dichas "miradas" y las valoraciones intersubjetivas que suponen, entre un conjunto de estudios feministas centrados en la pedagogía moral de la sexualidad y otro con eje en las experiencias de juventud y escolares.

La primera línea interpretativa enfatiza en las matrices y procesos escolares, por lo general tácitos, que, con una fuerte carga moral, apuntan a la construcción de una sexualidad normal. Esto es: binaria, heterosexual y con fines reproductivos, en una edad adecuada (no adolescente) y en el marco de una pareja estable. La segunda se centra en los procesos dialécticos identitarios que atraviesan las pruebas escolares de jóvenes, interrogándose por las interacciones entre lxs mismxs y sus docentes, y entre sí.

Desde allí, estas "miradas" expresan sanciones escolares que toman formas más o menos explícitas, en torno a la maternidad y la sexualidad, dando cuenta de reciprocidades e interacciones entre docentes, estudiantes y sus familias. Los sentidos vinculados a este acto de mirar van desde una subestimación o desestimación de sus identidades y procesos ("pobrecita", buena víctima), hasta agresiones y descalificaciones directas ("irresponsable", "trola", "sin límites"), pasando por la llamada de atención docente hecha a los gritos y en público, en torno a lo que se interpreta como una "provocación a los varones".

A su vez, dado que se ligan íntimamente a los devenires identitarios de las jóvenes, estas "miradas" refieren a los diferentes sentimientos que le son inherentes (fundamentalmente, la vergüenza y el miedo por parte de las familias), y a una afirmación de la propia subjetividad y deseos.

Por lo demás, las "miradas" permitieron la emergencia de sus márgenes de agencia toda vez que Isabel y algunas de sus amigas, siguen frecuentándose a pesar de la prohibición de sus madres; que Jimena continúa experimentando con maquillaje y usando un atuendo ajustado a su cuerpo más allá de los retos de sus docentes; y que Myriam decide "no hacer caso" a las indicaciones de Beto con respecto a su reincorporación antes de que se le deshinchara el rostro. En otras palabras, estas experiencias las muestran insistentemente con capacidad de hacer otra cosa con respecto a lo que se espera ellas tanto a nivel vincular e institucional (familias y escuela), como en términos sociales (esto es, como problematizo en el Capítulo 1, en relación al paradigma adecuado de maternidad, el personaje social joven, y el personaje social estudiante).

Capítulo 9

Tiempos biográficos: pasado, presente y futuro entre madres e hijas

Este capítulo aborda un conjunto de sentidos alrededor del vínculo madre-hija que presentan relación con una dimensión clave del enfoque biográfico: la vivencia del tiempo. Se trata de emergentes sobre el pasado, el presente y el futuro insistentes tanto en las entrevistas con las jóvenes como con sus madres que entre, otras aristas, como digo en el Capítulo 1, tensionan una hipótesis clave de los estudios socio-demográficos tradicionales sobre la maternidad adolescente o inscriptos en el modelo médico hegemónico: esta conducta reproductiva, su consecuente abandono escolar y las vulnerabilidades que representa son fenómenos que se transmiten de madre a hija, a partir de la socialización familiar (Adaszko, 2005; S. Vázquez, 2014; 2017).

Dicha tensión adopta en mi trabajo de campo dos modalidades. Por un lado, se presenta mediante un conjunto de sensaciones, emociones y planes a corto y largo plazo que dan cuenta de las sinuosidades que supone la prueba biográfico-social de gestar y criar hijxs antes de los 20 años, con respecto al modelo de madre adecuada o institucionalización de la maternidad. Por otro, toma la forma de diversas respuestas a la pregunta: ¿la historia se repite?, un interrogante no incluido en las guías de entrevistas en profundidad al momento del diseño de las mismas (ver Anexo 2), pero que, sin embargo, formó parte de las conversaciones que sostuve con las jóvenes y sus madres en el devenir de los encuentros, permitiendo establecer puentes interpretativos con uno de los conceptos centrales del enfoque biográfico abordado en el Capítulo 2: calendarios privados (Leclerc Olive, 2009). Esto es, con la construcción de la idea de tiempo desde una perspectiva personal vertebrada en articulación estrecha con el acontecimiento biográfico clave y los condicionamientos de tipo estructural en donde éste tiene lugar.

Desde allí, las reflexiones que se suscitaron a partir de dicha pregunta, sobre todo en las entrevistas con las madres, permitió la configuración de dos categorías emergentes: “mala vida” (Alejandra) y “cortar la historia” (Meli). Las mismas permiten visualizar la existencia de una vida pasada, vivida por las progenitoras y evaluada negativamente, que es susceptible de ser “cortada” por las hijas en el presente, de cara hacia el futuro.

A continuación, abordo con detenimiento cada uno de estos hallazgos.

9.1. La maternidad: cambios, proyectos y emociones

Como ya he dicho en otros pasajes de esta tesis, la maternidad insiste en los relatos de las jóvenes entrevistadas como un acontecimiento biográfico parteaguas por antonomasia que, al tiempo que marca un antes y un después en sus vidas, es clave en términos de identidad y agencia.

A la vez, la experiencia de gestar y criar hijxs, entre otras aristas, está atravesada por un conjunto heterogéneo de emociones y procesos estrechamente anudados entre sí de maneras más o menos armoniosas o más o menos contradictorias. Por un lado, como se dijo en otros capítulos de esta tesis, involucra a otrxs sujetos e implica ciertos recorridos institucionales. Desde allí, es inescindible de la escolaridad; del vínculo con el padre del hijx; y las relaciones que se sostienen con la propia madre. Pero, por otro, también comprende ciertas prácticas, sensaciones personales y planes o proyectos a futuro que, relacionados con esos vínculos y recorridos, desde mi perspectiva, dan cuenta de sus agencias y potencias, y, por tanto, de sus resistencias al modelo de madre adecuada.

A continuación, abordo esas prácticas, sensaciones y proyectos emergentes de las narraciones de las jóvenes entrevistadas. Como ellas lo expresan, la experiencia de maternidad implica al menos tres dimensiones: sentir que se ha "cambiado" y que ahora se es "madura" y "responsable"; armar "planes" más o menos lejanos en el tiempo que no refieren *stricto sensu* a las crianzas pero que, a la vez, se presentan inescindibles de esta experiencia; y un conjunto de emociones contradictorias entre las que subrayo los "enojos", la "paciencia" y el "rechazo".

Como argumento a continuación, esas dimensiones, por un lado, dan cuenta de la articulación pasado-presente-futuro. Por otro, expresan ciertas tensiones entre las experiencias de maternidad y los posicionamientos modélicos que aspiran a su parametrización e institucionalización.

9.1.1 Sentirse "madura" y "responsable"

Como abordo en otros pasajes de esta tesis enfatizando en las articulaciones entre escolaridad y la ruptura del vínculo de pareja con lxs padres de sus hijxs, la maternidad emerge en los relatos de las jóvenes entrevistadas anudada a un "cambio" y a sentir que son "más maduras". Esto implica dejar atrás ciertas prácticas como "salir y estar siempre en la calle" (María, Myriam, Jimena); "beber mucho alcohol" (Jimena); y/o "hacer cualquiera en la escuela" (María, Myriam, Jimena e Isabel),[185] para pasar a dedicarse a la crianza con mayor "responsabilidad" (María, Myriam, Jimena e Isabel),

[185] Esto es, desatender las obligaciones escolares

atendiendo las nuevas "rutinas de todos los días" (Ángeles) que la misma implica. Dicho cambio se materializa en frases tales como "cuando nació Nadia ahí me consideré realmente una mujer. Antes era una pendeja boluda" (Isabel), y toma forma al establecer diálogos entre la propia biografía y la de otrxs jóvenes del círculo cercano. En esta línea, comparto a continuación un recorte del relato de María:

> María: (…) por ejemplo, el tema del colegio. El [mi pareja],[186] a lo mejor, no sé, pensaba en otras cosas cuando estaba en el colegio. No pensaba en todas las cosas que pensaba yo. Pero tampoco fueron las mismas situaciones vividas…
> Entrevistadora: ¿Qué pensabas cuando ibas al colegio?
> María: No. Me refiero a que yo iba allá, al colegio, cuando terminé el colegio y todo, ya tenía otras responsabilidades. Entonces, lo tomaba de otra manera. No como un niño, cuando… O un adolescente, como lo está viviendo mi hermana (…) no es que yo viví mi colegio y toda la adolescencia y solamente me preocupaba por el colegio y que me vaya bien… No. O pensaba en los noviecitos… No. Porque ya tenía a [mi hijo], ya tenía una casa… Lo tomaba de otra manera. ¿Me entendés? Eso digo yo.
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice la idea) ¿Cómo lo tomabas?
> María: Y con más responsabilidad, yo creo. Porque uno, cuando está así… Yo lo veo en mis hermanos. Ellos están preocupados por jugar a la *play*, y bueno, hacer las cosas del colegio. Y, cuando vienen [de la escuela], lo primero que hacen es agarrar la *play*. ¿Me entendés? Se ponen a jugar (…) Son otras las preocupaciones, digo yo. Entonces, a la vez, eso te obliga a tomártelo de otra manera. Entonces, yo llegaba a mi casa y me tenía que poner a limpiar todo, cocinar, y si tenía tarea, me tenía que quedar haciendo la tarea. Eso. Porque al otro día, me tenía que levantar temprano para irme a trabajar y, después, me tenía que ir al colegio. Y ahí no iba a tener tiempo para hacer la tarea. Y a la vez pensando en [mi hijo]. Y si lo tenía enfermo, si no lo tenía enfermo. Son otras las cosas que tenés en la cabeza. Entonces, yo creo que eso es lo que te lleva a tomarte las cosas de otra manera cuando vas en el colegio. Es lo que yo pienso.

En este recorte María describe una de las aristas más significativas de su "cambio", narrando las distancias entre su experiencia personal a partir de la maternidad—vertebrada por la amalgama entre la misma, el trabajo doméstico, la escolaridad, y el trabajo extra doméstico—, y lo vivido por otrxs jóvenes de su círculo íntimo que no tienen hijxs (su pareja al momento del trabajo de campo y sus hermanxs más chicxs). Como se desprende de sus palabras, la joven ha vivido y vive "situaciones" en las que no puede obviar la realización de múltiples y variadas actividades relacionadas con la crianza, el aseo de la casa, los estudios y el mundo laboral que insumen tiempo y significativas energías físicas y mentales.

De acuerdo a los relatos de las jóvenes, y haciendo énfasis en la crianza de lxs hijxs, se trata de un conjunto de preocupaciones específicamente relacionadas con:

[186] Se refiere a su pareja al momento del trabajo de campo. El joven no es padre.

- *La alimentación*: "(con énfasis) tiene que comer [verduras] porque tiene que comer. No puede decir que no, si él no sabe lo que es. [Si se pone en rebelde le digo] «se come lo que hay»" (María);
- *La vestimenta*: "[Santiago tenía unas] Zapatillas. Pero, en una semana, las dejó de usar, porque le creció el pie. [Así que le tuve que comprar] otras para el cumpleaños…" (Myriam);
- *La atención y cuidado de la salud*: "abrígate, no quiero que te enfermes" (Isabel a su hija, cuando la niña quiere salir a jugar al patio sin campera, en ocasión de entrevista, registro de nota de campo 29 de julio 2016); y/o
- *El desarrollo de sus escolaridades*: "Mi nene no quiere aprender. Y yo me doy cuenta que por jugar, no quiere aprender nada" (Ángeles)

Como se expresa en las palabras que comparto a continuación, ese conjunto de preocupaciones también está presente en las entrevistas de las madres de las jóvenes:

> (En relación a Myriam y sus hermanas) disfrutan de tener una casa. De llegar y tener la leche caliente. O tener la leche en la heladera… Soy, que me encanta cocinar, entonces: pebetitos para que coman algo calentito. El postre, la comida… eh… Entonces, era tener la comida. Llegar y tener una merienda con algo casero… Eh… La ropa limpia (…) la ropa se las doy doblada, planchada y con perfumito (Karen).

> [Cuando nació Isabel] la llevaba casi todos los días al médico. Porque era muy flaquita ella. Muy chiquitita. Pesaba 2 kilos 600. Tenía miedo. Porque yo le daba todos los alimentos. Pero no engordaba, no se hacía grande. Me daba cosa que se lastimara, porque era así (gesto con los dedos, chiquita). Imagínate que yo la ponía en mi regazo (gesto, indica que era muy chiquitita) Era así… Eh… La llevaba al médico y le decía: "esta nena no crece"… Eh… la tenía que bañar seis veces, cinco veces por día. Porque le agarraba todo como un sarpullido, como si fuese sarampión. Era alérgica a su sudor… Aparte, era fanática. A ella le caía una babita y ya estaba (gesto, como si la limpiase constantemente) (Meli).

Desde allí, la realización sistemática de esta multiplicidad de actividades y preocupaciones deviene quizá una de las diferencias más relevante entre la vida de las jóvenes entrevistadas y la de lxs adolescentes que la rodean. Considerando el recorte del relato de María compartido anteriormente, éstxs últimos, al no ser mapadres, solo tienen la preocupación de la escuela, y tiempo para "jugar" y pensar en sus relaciones sexo-afectivas juveniles (en sus palabras, "noviecitos"). En este sentido, encuentro que "madurar" a partir de la experiencia de maternidad juvenil implica contraponer el pasado al presente, asumir el desafío de confrontar y atravesar dichas responsabilidades y su amalgama, y sostener en el tiempo el esfuerzo físico y emocional que las mismas implican.

Interpreto que este "cambio" da cuenta de las agencias y potencias de las jóvenes entrevistadas, toda vez que la descripción profusa de los enormes esfuerzos que comprende "madurar" (cuestiones que, a su vez, dan cuenta de las vulnerabilidades e injusticias que vertebran la experiencia de maternar antes de los 20 años), permite visualizar una gran convicción en relación a dichos esfuerzos y la posibilidad de sostenerlos. En otras palabras y de acuerdo a sus relatos, no claudican a la hora destinar sus energías en las crianzas, y esta resistencia deviene clave para dar cuenta de las particularidades de sus pruebas y giros biográficos.

Ahora bien, dejar atrás una etapa pretérita de "pendeja boluda" (Isabel) —en donde insisten las dificultades para desplegar la escolaridad, los vínculos de pareja violentos y ciertos consumos— no necesariamente implica renegar del pasado. Como se expresa en las palabras que siguen, lejos de eso, ese momento de la vida, como he dicho anteriormente en torno a lxs hijxs, deviene parte constitutiva de lo que "se es":

> La verdad es que durante una etapa tomé mucho. Me divertí sanamente, pero también hice cosas que no están bien. Repetí de año y tuve esa relación tan violenta con el padre de mi hija. No me da vergüenza y creo que no da para esconderlo... Porque eso es parte de mí y es parte de mi persona. Tenés que aceptar las cosas buenas, como esto que cuento, que terminé el secundario, que estoy estudiando, que estoy criando a mi hija, como las malas también, porque eso es parte de uno, es parte de mí. ¿O no? (Jimena)

De este modo, el pasado de "irresponsabilidad" que "cambia" con y a partir del acontecimiento de la maternidad juvenil, deviene clave para dar cuenta de la dimensión identitaria y las potencias que supone esta prueba biográfica en el presente, en tanto elementos que, convergiendo con sus vulnerabilidades, las tensionan. En este sentido, las biografías de las jóvenes, lejos de presentarlas como sujetas a un destino unívoco de vulnerabilidades anudado a la maternidad temprana, las muestra con márgenes agencias. Desde allí, platean interrogantes al paradigma de madre adecuada propio de la modernidad occidental y su pretensión de institucionalización abordado en el Capítulo 1, toda vez que estas lecturas muestran a quienes protagonizan dichas maternidades con escasa o directamente sin capacidad de acción (S. Vázquez, 2014).

9.1.2. Planes

La sensación de "madurez" y "responsabilidad" descripta en el apartado anterior, se anuda a otro sentido insistente en los relatos de las jóvenes entrevistadas, que emerge condensado en la idea "hacer todo por lxs hijxs", poniéndolxs por "delante" de los propios deseos y necesidades. En

palabras de Ángeles: “si tengo que elegir entre mí y mis hijos, siempre van a estar mis hijos primero”.

Se trata de un conjunto de sentidos que también emerge en las entrevistas realizadas a las madres de las jóvenes, tomando forma a través de los siguientes tópicos:

- *La maternidad está antes que todo*, incluso de la propia condición de mujer: “Vos sos madre. Primero, madre y después, sos mujer. Primero, están tus hijos” (Karen);
- Una vez que se gesta y comienza a criar hijxs, *no hay modo de poner en suspenso la maternidad*: “Ser madre es para toda la vida” (Cecilia);
- *La maternidad es del orden de lo divino*: “(en relación a Isabel) Fue nuestro regalo. Es de parte de Dios.” Más adelante, misma entrevista: “Yo siempre le decía (a la joven) es un milagro tener un hijo. Es un milagro” (Meli).
- *A lxs hijxs se lxs defiende siempre e incondicionalmente*: “Nunca nadie le va a hacer mal. Ni que se le ocurra acercarse, mientras que yo esté viva” (Cecilia); “Le dije [a la expareja de Isabel]: «mientras mi hija se ría, vos te vas a reír. El día que mi hija llore, empezá a cavar. Pero cavá muy profundo, porque te voy a encontrar»” (Meli);
- *El vínculo materno-filial es el más importante* incluso más que otros vínculos familiares: “Los hijos son más importante que el marido. Yo estuve muchos años con mi marido y sí. Si. No compensan nada los hijos” (Alejandra);
- Por último, *a lxs hijxs jamás se lxs abandona* porque “necesitan” de la madre y la madre “siempre tiene” que estar con ellxs (Karen y Alejandra).

Ahora bien, este “hacer todo por lxs hijxs” emerge en los relatos de las jóvenes anudado a diferentes situaciones que refieren al armado de planes a corto y largo plazo. Desde allí, se abre paso a una disyuntiva, dado que dichos planes requieren poner en suspenso esa idea y las responsabilidades y preocupaciones antes referidas.

Por un lado, emerge insistentemente la idea de “salir”. Es decir, reunirse con pares en lugares bailables o bares, para pasar un rato juntxs, divirtiéndose. Se trata de una actividad que, por ejemplo, realizan con relativa frecuencia Jimena e Isabel, pero marcando un contrapunto con el pasado dado que, aunque antes también se “salía”, ahora se lo hace con una frecuencia menor (“no salgo siempre”) y con la “responsabilidad” de organizar el cuidado del hijx primero, como condición necesaria para poder “salir” después.

Cuando no es posible contar con alguien para el cuidado de lxs hijxs, como expresa a continuación Myriam, se complica la posibilidad de pasar un tiempo con pares en plan de diversión llegando, incluso, a obturarse:

> Myriam: Aparte, al fin y al cabo, siempre me hago cargo de ellos. Aunque a veces me rompa las pelotas porque yo no puedo hacer nada de lo que quiero hacer porque tengo dos hijos.
> Entrevistadora: (tono de voz como pidiéndole que profundice) ¿Qué querés hacer?
> Myriam: Y… desde lo más boludo, lo mínimo… O sea, lo más boludo… Nada… Irme, irme a la puerta y quedarme tres horas en la puerta [con mis amigxs], por ejemplo. No lo puedo hacer. ¿Por qué? Porque tengo dos hijos y no me puedo quedar en la puerta [de mi casa, conversando con ellxs]
>
> (Más adelante, misma entrevista)
> Myriam: Porque, por ejemplo, en los corsos no me podía quedar con mis amigos hasta la hora de amanecer.

De este modo, "hacer todo" por los hijxs (todas las entrevistadas) y/o "hacerse cargo siempre" (Myriam), cuando se obtura la posibilidad de "salir" con lxs amigxs en plan de diversión, incluye lo que interpreto como cierta resignación, inclinando la balanza alrededor de los sentidos y prácticas relacionados con las crianzas.

A la vez, "salir", en algunas ocasiones impide un pleno disfrute de esos planes. Así lo propone Jimena, en el siguiente recorte:

> Jimena: Pero, después digo: ¿para qué [voy a salir]? Si estoy con el teléfono, todo el tiempo: "Ma, ¿cómo está Ariela? ¿Le diste de comer? ¿Me extraña?" Y le mando audios.
>
> (Más adelante, misma entrevista)
> Jimena: ¡Soy una pelotuda! El otro día, tuve un [cumpleaños de] 18. Ni bien llegué (como si hablara con la madre por teléfono celular) "Hola, Ma… quiero saber si comió".
> Entrevistadora: Y, tu mamá, ¿cómo se quedó? ¿Tenía franco?[187]
> Jimena: Ella se pidió el día porque yo tenía ese evento. Y yo estoy re-molesta. Y en un punto me tiene que decir: "quédate tranquila. Está conmigo. Disfrutá". Porque yo estoy metida ahí, preguntando por la nena. O miro las fotos (gesto, como si pasara imágenes en un celular) ¡Soy una boluda! Pero después vengo, la re-extraño. O a veces, me quiero ir, ¿viste? Pero, me agarra así a mí. Soy así, ¿viste? Media (sic) loca.

En este fragmento visualizo varios sentidos y mediaciones alrededor del plan de "salir" a divertirse. Por un lado, la amalgama de emociones y situaciones que atraviesan la experiencia de maternidad juvenil (en esta ocasión en particular, ir a una fiesta, extrañar a la niña, y estar intranquila por su alimentación y por saber cómo está), una mixtura que, como se desprende del recorte compartido,

[187] Acá hago referencia al trabajo de la mamá de Jimena. Como digo en el Capítulo 3, la señora es mucama en una maternidad pública. Este empleo implica cumplir tareas en horario nocturno y durante los fines de semana.

puede entorpecer el pleno disfrute del plan. Por otro, la organización del cuidado, una acción que involucra a su madre y, con ello, la solicitud de un día de franco en su trabajo para estar disponible para tal fin.

Desde aquí, encuentro que "salir" a divertirse se vincula con prácticas que guardan relación con una idea en torno al tiempo toda vez que implican elaborar un plan en términos de un futuro próximo y evaluar los recursos disponibles para llevarlo a cabo. En este relato, se trata de la posibilidad de que la niña quede al cuidado de su madre (abuela) y de que ésta pida un día libre en su trabajo para dedicarse a ello. Una acción que, a su vez, es factible debido a sus condiciones de contratación: en "blanco" y con la antigüedad suficiente como para que ese permiso sea otorgado. Asimismo, la experiencia de maternidad puede anudarse a la configuración de planes más a largo plazo en comparación con "salir" con lxs amigxs el fin de semana. Como lo narra María en las palabras que siguen, estos proyectos involucran ciertas expectativas formativas y laborales:

> … tengo mis sueños que son míos solos… (tono de voz que da cuenta de convicción) ¡Obvio! ¡Siempre tenés que tener un plan B!... en realidad es el sueño que siempre quería, pero el hecho de tener un hijo no me deja hacerlo... [Quiero] Terminar gastronomía,[188] hacer el curso de embarque, para poder viajar… Subirme a un barco, cocinar y viajar. Viajar cocinando… Porque la verdad, de mi trabajo, es lo que más me gusta… Eso… pero, bueno, no lo puedo hacer porque me tendría que ir dos o tres meses, y ¿cómo hago con mi hijo? No lo puedo dejar… Tengo una posibilidad de dejarlo con la madrina… ella es maestra, lo va a ayudar un montón…[189] Entonces, es como que… yo sé que va a estar seguro en ese sentido. El tema es separarnos…

Las palabras de María permiten visualizar que tener "un plan B" o "sueño" en relación a la vida laboral futura —tal como ocurre cuando se "sale" a bailar, a tomar algo o a encontrarse con lxs amigxs— exige ocuparse de organizar el cuidado del hijx como condición previa y necesaria para la habilitación del mismo. Si bien la consideración del tiempo que conllevaría el posible alejamiento es mayor en este caso (dos o tres meses contra algunas horas, una vez a la semana), encuentro ciertas emociones en frases tales como "a mi hijo no lo puedo dejar", que permiten pensar que la organización de su cuidado por parte de otra persona, aunque ésta sea alguien de confianza (en el caso de María, la madrina del niñx), deviene una decisión difícil de tomar.

[188] Como menciono en otros apartados de esta tesis, María y Jimena han completado sus estudios de nivel medio y están realizando carreras post-secundarias, al momento del trabajo de campo. En el caso de la primera de las jóvenes, se trata de una tecnicatura en gastronomía. En el caso de la segunda, esteticista.

[189] Aquí María está aludiendo a su inquietud alrededor de la escolaridad de su hijo, mencionada anteriormente en nuestro encuentro. El niño presenta dificultades en sus aprendizajes y esto la tiene muy preocupada.

Desde aquí, interpreto que "separarse" comprende extrañar y preocuparse, dos sensaciones que tensionan la concreción de dichos planes. En el relato de Jimena, en el presente, porque no puede disfrutarlo plenamente cuando se efectiviza. En el de María, hacia el futuro, porque se le presentan dudas, cuando los está planificando.

Sin embargo, como también lo dice María en el recorte compartido, dichas preocupaciones condicionantes del plan conviven con la convicción de que es necesario pensarlos y considerarlos "siempre". Se trata de una tensión que marca un contrapunto con lo dicho por las madres de las jóvenes entrevistadas sobre el particular toda vez que, como se ilustra en el recorte que sigue, la maternidad emerge en sus entrevistas incompatible con cualquier otra práctica y/o proyecto:

> Tenía 34 años cuando quedé embarazada.[190] Estaba estudiando el profesorado de matemática. Del cual, el primer año lo tengo completo. El segundo año, lo cursé, pero no lo pude rendir. Pero era, el estudio y el trabajo o el trabajo y mi hija… Las tres cosas juntas no congeniaban… Y… aparté todo por mi hija. Por mi hija dejé de ser mujer, dejé de ser todo… Y me dediqué pura y exclusivamente a mi hija (Karen)

Encuentro en esta incompatibilidad una cuota significativa de altruismo y abnegación, dos elementos propios del paradigma maternidad adecuada y su pretensión de institucionalización (Rich, [1986] 2019). A la vez, visualizo que "hacer todo por lxs hijxs", si bien es un sentido insistente en el conjunto de los relatos, emerge significativamente en las narraciones de las hijas en tensión con otros proyectos que no necesariamente incluyen esa fórmula. Desde allí, abrir la posibilidad de suspender las responsabilidades relacionadas con la crianza planteando proyectos simultáneos a la misma, propone una distancia biográfica con respecto a la experiencia de la propia madre que permite cuestionar dicho paradigma. Desde mi perspectiva, la potencia de este hallazgo radica en tensionar la idea de que existe una trasmisión lineal materno-filial de la misma.

9.1.3. Maternidad: enojos, paciencia y rechazos

La experiencia de maternidad está atravesada por situaciones que, coexistiendo con la alegría, la felicidad y el orgullo que generan lxs hijxs, ponen a las jóvenes en el lugar de "estar todo el tiempo gruñendo" (María), es decir, manifestando enojos o irritabilidad frente a ciertas situaciones que hacen a sus crianzas. En sus palabras: "Yo siempre se lo digo a [mi hijo]. ¿Por qué siempre me tenés que dar bola cuando me pongo a los gritos?" (María); "Más que nada a la noche, cuando yo estoy cansada me pongo un poco irritable… es una nena que está muy activa todo el día y ya agota.

[190] Acá Karen está haciendo referencia a su hija biológica, concebida en una relación anterior del padre de Myriam.

Me levanto temprano y cansa un poco" (Jimena); "A veces, cosas de chicos, que dicen: «no quiero». O, por caprichos se ponen a llorar por cualquier cosa (…) Eso es algo que me desespera" (Shecia). Estos enojos e irritabilidades ante las demandas de sus hijxs, sus faltas de atención, llantos y caprichos, en ocasiones van de la mano de un esfuerzo por interpretar "qué les pasa":

> Si, le tengo paciencia [a mi hija]. La entiendo porque ella es igual que yo. Entonces, la entiendo. Somos escorpianas, las dos del mismo día.[191] La entiendo bastante… Y es chiquita… ¿viste? Si llora, ¿qué sabe qué le pasa? Tiene hambre, tiene frío, tiene calor. Cosas que, después, les vas tomando el tiempo (Jimena)

> Entrevistadora: (en ocasión de presentarse dificultades para organizar la entrevista, debido a no poder comunicarnos) ¿Por qué no tenés celu? ¿Qué pasó?
> Princesita: Eh… se rompió. Mi hija lo rompió (risas)… lo rompió.
> Entrevistadora: Contame un poquito de la nena… tiene un año… ¿un año y tres meses?
> Princesita: Sí. ¡Una edad!… (Risas) Está en la edad en que está muy inquieta, muy interactiva. Quiere todo.
> Entrevistadora: ¿Y vos qué?
> Princesita: Se lo tengo que dar porque si no me hace maña.
> Entrevistadora: (con tono de vos que pide profundizar en la idea) ¿Te hace maña?
> Princesita: Sí. Le tengo paciencia. Bastante paciencia. Le doy… Cuando me pide, se lo doy para que no esté inquieta.

Estas palabras expresan un esfuerzo por parte de las jóvenes por comprender a sus hijxs cuando demandan atención (es decir, saber "qué les pasa"), que pone en juego una significativa cuota de "paciencia". Esto es, un intento de tolerancia frente al capricho o la exigencia de dedicación constante que, entre otros aspectos, implica un reconocimiento de la distancia en edad que lxs separa ("es chiquita"; "es la edad"), y de sus posibilidades concretas de asimilar mensajes tales como el cansancio de la madre y/o que un teléfono celular se puede romper si no se lo manipula correctamente.

Esta cuota de "paciencia", desde mi lectura, opera como un límite para la irritabilidad. Sin embargo, no siempre está disponible de forma previa a la irrupción del enojo, para prevenirlo o, en tal caso, para evitar que se profundice. Así se narra en los recortes de entrevistas de María, Jimena y Shecia que compartí al comenzar este apartado y profundiza Ángeles en el siguiente fragmento:

> Ángeles: (en ocasión de relatar la escolaridad de su hijo mayor) No tengo paciencia. Porque él lo que quiere es jugar, y no me hace caso.
> Entrevistadora: (repito sus palabras con la idea de que profundice) no tenés mucha paciencia con tu hijo.
> Ángeles: Si (risas de ambas).
> Entrevistadoras: ¿Y qué hacés?

[191] Jimena y su hija nacieron el mismo día.

> Ángeles: Le grito. Si le tengo que pegar, le agarro de las orejas. O le meto un chirlo… Si. No tengo mucha paciencia. Eso sí, no les tengo mucha paciencia. Enseguida se me acaba la paciencia (risas)

Estos enojos y la cuota de "paciencia" que se requiere para evitarlos, más allá de si es posible ponerla en juego o no previamente para amortiguarlos e, incluso, licuarlos, está en diálogo con la maternidad como prueba que marca un antes y después biográfico. Porque, como emerge de las siguientes palabras de Jimena a la hora de construir sentidos sobre su situación en particular (irritabilidad en momentos de agotamiento), se establecen vinculaciones con la experiencia de cambio personal que se comienza a vivir a partir de la gestación y crianza. Esta transformación subjetiva, como se sostuvo más arriba, implica dejar atrás un pasado en el que se estaba "en la calle" haciendo "cualquier cosa" y en pareja con alguien con quien se sufrió:

> Jimena: No. Pero, bien. ¿Viste? [Cuando estaba embarazada] Pensé que capaz no le iba a dar tanta bolilla, ¿viste? Que más que como un hijo, la iba a tener como una mascota (…) Pero, no. La verdad es que re-bien. Lo llevo bien…
> Entrevistadora: (Repito sus palabras a fin de que profundice) Lo llevo bien… (risas)
> Jimena: A veces me salta un poco la térmica… Pero…
> Entrevistadora: ¿Qué significa que te salte la térmica? ¿que perdés la paciencia?
> Jimena: Y… como que (onomatopeyas que indica que afirma, risas) Y, a veces, sí…
> Entrevista: Pero, a ver… decime. Perdés la paciencia… O decís: "Quiero estar…"
> Jimena: (interrumpe, resuelta) sola
> Entrevistadora: ¿Decís eso?
> Jimena: A veces lo pienso: "¿cómo sería si yo estuviera sola?" Y… después… pasan dos segundos y pienso: "estaría en la calle, haciendo cualquier cosa. O con aquel estúpido" No… Estoy bien así. Prefiero esto, ¿viste? Como que pongo en la balanza y… Pero, a veces, ¿viste? Que estás muy cansada… Que digo: "quiero silencio o quiero un minuto para mí". Y decís… Y después te arrepentís. Bah… Yo me arrepiento. A veces le digo [a mi hija]: "¡dejame tranquila! ¡Por favor!" Y después digo: "si soy la mamá. Es chiquita, obvio, quiere estar conmigo". Y ahí me calmo… Pero, a veces, soy humana. Me pasa, a veces. No seguido, ¿eh?
> Entrevistadora: ¿Y en esos momentos, ¿qué te pasa, por ejemplo? ¿Te dan ganas de llorar? ¿te dan ganas de pegar un portazo e irte?
> Jimena: Irme… eh… Me visualizo en una fiesta, ¿qué sé yo?... Teletransportación… ¡Te juro! Me visualizo así, en una fiesta… en una barra, tomando unos drinks. ¿Viste? Haciendo algo tranquilo… Pero, después digo: "¿para qué?"

Además de insistir en que gestar y criar se anuda a un "cambio" que marca distinciones entre un pasado al que no se quiere regresar y un presente en el que se prefiere estar, estas palabras ofrecen múltiples sentidos alrededor de la idea de "paciencia", que devienen claves para visualizar la complejidad de la experiencia de maternidad juvenil vulnerabilizada.

Para comenzar, la "paciencia" se presenta como una "térmica". Es decir, un dispositivo que protege a las instalaciones eléctricas de una sobrecarga y su consecuente recalentamiento, con el propósito

de evitar que se quemen. Cuando la "térmica" "salta", según el conocimiento popular sobre el tema, es porque el circuito se ha sobrecalentado y está pronto a colapsar.

Desde allí, como dije, la metáfora que utiliza Jimena resulta potente para abordar la complejidad de la experiencia de la maternidad y las sensaciones que la vertebran, toda vez que lo que esa "térmica" está protegiendo alude, desde mi lectura, al vínculo madre-hija. Una relación resguardada de los gritos y el enojo mediante la "paciencia", hasta que — dada la condición "humana" de la madre (es decir, ya no de "térmica", sino de persona con posibilidades tanto de tolerar como de enojarse)—, el cansancio irrumpe abriendo paso a la irritabilidad, y a las fantasías de querer estar "sola" aunque sea solo por "un minuto", "teletransportarse", "salir" a una "fiesta" y tomar un "drink".

Se trata de un enojo ocasional (sucede "a veces") que al emerger inescindible del recuerdo del pasado al que no se quiere regresar, abre paso al arrepentimiento y al sosiego, dos sensaciones que permiten, una vez más, retornar a la "paciencia" y, con ello, a la capacidad de comprensión del propix hijx pequeñx y sus necesidades.

Por último, en este abordaje de las sensaciones encontradas anudadas a la experiencia de maternidad y zigzagueantes en términos biográficos, me detengo en la narración de Myriam, quien relata del siguiente modo cómo comenzó el embarazo de su hija:

> De Luciana yo quedé embarazada cuando Santiago tenía cinco meses, haciendo cálculos, ¿no?, porque no lo supe. Me habían dicho que era normal, que no me venía (la menstruación) porque le estaba dando la teta al mayor… La quise abortar. No lo hice porque estaba de mucho tiempo y me estaban pidiendo 20.000 pesos. Y mi papá dijo que no. Hablé con él de esto porque tenemos un conocido que hace eso. Ya estaba muy grande y no se podía hacer, era muy peligroso. Y nos estaban pidiendo mucha plata (Myriam).

El relato de esta experiencia —al tiempo que da cuenta de la desigualdad en el acceso al derecho a la interrupción segura y gratuita del embarazo—[192] describe las sensaciones de incomodidad y resistencia que pueden acompañar la maternidad en términos biográficos. En palabras de la propia Myriam: "Hasta los seis meses, no la quería tener. Siempre fue desde la panza un rechazo".

Este "rechazo" que genera la gestación es tan intenso para la joven como susceptible de desvanecerse una vez que el nacimiento se produce:

> Y, cuando nació, nada que ver. Fue lo mejor que me pasó en mi vida. Si, le tenía rechazo a mi hija. Pero, lo bueno es que ya no es así, no me pasa ahora. No sé qué haría sin Luciana. Por un

[192] Una desigualdad que recién comienza a tensionarse con la Ley Nro. 26.610, sancionada el 30 de diciembre de 2020 y promulgada el 14 de enero de 2021.

> lado, me siento mal, hablando de que no la quería. Pero, por otro lado, me siento bien porque la tuve, creció y es todo. No me importa lo que pensaba antes.

Estas palabras permiten visualizar las tensiones que vertebran la maternidad como experiencia y cómo las mismas se vinculan a ciertos sentidos construidos alrededor del tiempo. Porque, como se desprende del recorte del relato de Myriam, no solo es factible rechazar ser madre y, más tarde, anhelarlo con la misma intensidad, sino que esta experiencia también puede ir de la mano de un cambio biográfico que, tal como insiste en todos los relatos, establece distancias entre un pasado evaluado negativamente, y un presente que, por el contrario, te "hace sentir bien".

Por lo demás, el conjunto de emociones contradictorias relacionadas con maternar abordado aquí, devienen tópicos que permiten abrirle preguntas al modelo de madre adecuada y la pretensión moderna y occidental de su institucionalización, toda vez que uno de los rasgos distintivos de esos paradigmas consiste en el disciplinamiento de las sensaciones que suscita y sus manifestaciones corporales (Rich, [1986] 2019).

9.2. Maternidades, escolaridades y relaciones de pareja: entre "repetir la historia" y/o "cortarla"

Este apartado se detiene en un conjunto de sentidos construidos en campo en relación a una pregunta que emerge insistentemente al hacer dialogar las biografías de las jóvenes con las de sus propias madres: ¿la historia se repite? Como dije anteriormente, se trata de una pregunta que no forma parte del diseño original de las guías de entrevistas pero que incluyo en las conversaciones dado que el propio devenir de la investigación hizo necesario formularla.

La emergencia en mis encuentros con las jóvenes de esa pregunta y de las respuestas que suscitó, permiten problematizar los diálogos biográficos entre madres e hijas con respecto a la maternidad, la escolaridad y las relaciones de pareja, tres de sus pruebas biográficas. Desde allí, sostengo que existe menos una transmisión lineal de sentidos y prácticas en relación a esos acontecimientos, que tensiones e, incluso, experiencias rupturistas entre las biografías de unas y otras.

Asimismo, al enfatizar en las entrevistas con las madres, observo al menos dos emergentes que también resultan potentes para reflexionar en torno a ese interrogante y tensionar las respuestas deterministas propias de las matrices tradicionales alrededor de la maternidad juvenil: existe una

"mala vida" vivida por la madre tan insoslayable como susceptible de ser transformada por la hija, a partir de esos parteaguas biográficos, dado que se anudan a la posibilidad de "cortar la historia". Por lo demás y en esta línea, estos sentidos y prácticas, al poner en diálogo las biografías de madres e hijas, proponen nociones en torno al tiempo conectando dinámica y complejamente pasados, presentes y futuros.

9.2.1 Elegir cuándo gestar, sostener la escolaridad y maternar acompañada del padre de lxs hijxs

Al enfatizar en las narraciones de las jóvenes, las respuestas al interrogante sobre la repetición de la historia entre madres e hijas, pueden ser agrupadas siguiendo tres criterios: los que refieren a la posibilidad de elegir cuándo maternar (o, en palabras de Princesita, "planificar" la maternidad); los que se centran en las experiencias escolares en el nivel secundario; y, por último, los que relatan el vínculo sostenido con el padre de lxs hijxs al momento de maternar.

Si bien estos tres elementos insisten dinámica y estrechamente relacionados en las narraciones de las jóvenes, a fin de ilustrar el primero, focalizo la mirada en un pasaje de una de las entrevistas realizadas con Isabel:

> Entrevistadora: (retomando una conversación sostenida anteriormente y en relación a Diana, la madre biológica) vos decías que, si bien la historia se repite, vos no vas a… Por ejemplo, con el tema de la maternidad, estás pensando en otra cosa. No en tener seis hijos…
> Isabel: No, no (risas). Tal vez sí, más adelante, cuando [mi hija] sea un poco más grande [tener uno más]. Y yo te contaba, la experiencia de irme a vivir con mi novio y disfrutar de la casa, disfrutar de otras cosas… de la convivencia, y en el momento de tener un hijo, tal vez, buscarlo. Que eso yo no lo experimenté [con el papá de Nadia]. De buscarlo, de mirar un test y decir: "¡Ah! ¡Qué bueno! ¡Vamos a ser papas!" … Elegirlo. Buscarlo y vivir esa experiencia…
> Entrevistadora: ¿Y las maternidades de tu mamá?, ¿cómo fueron en ese sentido?
> Isabel: … por lo que yo sé de mi vieja, no… No buscó ninguno creo… Somos todos muy seguidos.

Desde aquí, entiendo que entre las experiencias de maternidad de la madre y de la hija hay encuentros y divergencias. Por un lado, además de desplegar sus maternidades en contextos de pobreza, ambas mujeres quedaron embarazadas "sin buscarlo". Pero, por otro, en el caso de Isabel, se abre la posibilidad de pensar en cierta, tomando las palabras de Princesita, "planificación" de su maternidad, en función de "disfrutar" de otros planes, como es la convivencia con la pareja y del proyecto en sí de concebir. Dicha "planificación", como se desprende de sus palabras, supone optar por tener una cantidad de hijxs significativamente menor a la de su madre (dos en vez de seis), postergando los lapsos intergenésicos ("más adelante" en vez de tener hijxs "muy seguidos").

Desde mi lectura, esta distancia biográfica es significativa toda vez que la posibilidad de poder decidir cómo y cuándo vivir la maternidad pone en relación tiempos pretéritos con el presente, desde un punto de vista personal, institucional y epocal. Con respecto al primero, Isabel puede "elegir" lo que su madre no ha podido y eso suscita en ella ciertas reflexiones que devienen claves para dar cuenta de sus deseos y posicionamientos subjetivos sobre el particular. Es decir, de sus agencias y resistencias al modelo madre adecuada o proceso de institucionalización de la maternidad dado que desde estos paradigmas, como abordo en el Capítulo 1, se insiste en cercenar esos márgenes personales de decisión sobre la experiencia de maternar, teniendo como horizonte controlar la natalidad a partir de prácticas invasivas y sin retorno como son las esterilizaciones y abortos compulsivos, con fines eugenésicos y/o relacionados con las políticas demográficas (Nari, 2005; Rich, [1986] 2019).

En este sentido, me resultan potentes para el argumento que estoy desarrollando, las palabras de Princesita a la hora de poner en diálogo su propia experiencia de maternidad con la de su madre: "Yo quise tener un hijo, ella no. No sé si lo tenía planificado tener". Desde mi perspectiva, aquí se alude a la posibilidad de tomar decisiones en torno a gestar y criar, independientemente de si las mismas son afirmativas o no.

Asimismo, encuentro que la posibilidad de "planificar" la maternidad se vincula al espíritu de época abordado en el Capítulo 4 de esta tesis en lo que refiere a las normativas y políticas públicas vinculadas a los derechos sexuales, fundamentalmente, el desarrollo de la ESI. Desde esta perspectiva y práctica pedagógica, entre otros aspectos, se promueve la circulación de información científicamente validada sobre métodos anticonceptivos, dónde obtenerlos y cómo reclamarlos si están en falta. En la experiencia de Isabel:

> (Off the record, una vez terminada la entrevista, Isabel comienza a hablar de nuevo de sus docentes del BP. Hace referencia a Anahí, una docente médica. Vuelvo a encender el grabador). Si. Bueno… Anahí es doctora. Y… (risas) Imagínate. Viene y nos da clase de todo. Y nos aviva en un montón de cosas de decir… eh… "vayan y pregunten, porque esto es legal, o esto es ilegal… Y, cuando ustedes se sientan [en un consultorio médico], tienen que darles esta información… eh… Los doctores les tienen que dar, les tienen que brindar esta información… Tienen que pedirla… Hay un número telefónico, tienen que denunciar [si falta] todo ese tipo de información". Porque te da una visión de las cosas. Y te da una seguridad. Porque es una mina que no te miente. Vos tenés confianza en ella, que sabés que no te va a mentir. Y te da más información. (Como si hablara Anahí) "Hoy en el (nombra hospital donde trabaja) están dando número para tal cosa… vayan…" Ella, cuando empezó el nuevo método para el anticonceptivo del catéter en el brazo, que larga hormonas, nos ofreció, porque era un método caro y que se estaba dando gratis en el hospital, para que vayamos y pidamos turnos para que… Para que aprovechemos esto porque es caro y el Estado dio solamente stock a algunos lugares. Y nos dio una mano para que vayamos y lo podamos utilizar. Pero, a eso voy. La información…

> Porque ella nos abrió, nos abrió la cabeza en un montón de cosas… Porque a mí me dice Anahí que… O sea, "tu ginecólogo te tiene que preguntar todo. Vos tenés que abrirte con tu ginecólogo, en el respeto y en lo profesional, para que él te de opciones al base de la situación a la que vos estás abierta". ¿Entendés?

En otras palabras, Isabel, es partícipe directa de una propuesta escolar cuyo fin es enseñar, entre otros contenidos curriculares vinculados a la sexualidad, el ejercicio de los derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva.[193] De este modo, la joven, a diferencia de su madre, cuenta con la posibilidad de alcanzar herramientas específicas para tomar las decisiones antes mencionadas en torno a cuándo gestar y cuántos hijxs tener, a partir del (y en su paso por el) BP.

Como dije anteriormente, se trata de un aprendizaje escolar vinculado al proceso de ampliación de derechos educativos y sexuales relacionado con las transformaciones socio-históricas de finales del siglo XX y principios del XXI. Es decir, aristas que presentan una relación específica con las particularidades de la época contemporánea. Pero, al mismo tiempo, como se desprende de las palabras de la joven compartidas, se trata de una experiencia estrechamente ligada a la construcción de vínculos de confianza entre docentes-estudiantes abordados en el Capítulo 7, distintiva de las instituciones en donde la escolaridad se hace posible para las jóvenes que participan de mi investigación.

Por otra parte, Ángeles comparte el siguiente comentario a la hora de pensar los diálogos entre su propia biografía y la de su madre. Como puede apreciarse, se trata de una lectura centrada en la experiencia escolar en el nivel secundario:

> … [Mi abuela] siempre me reclamaba que mi mamá se había quedado embarazada también de chica y había dejado de estudiar. Y me decía que yo también iba a hacer lo mismo… Era lo que ella siempre me decía. [Y yo] De quedarme embarazada, me quedé embarazada de chica… Pero, después de todo, terminé de estudiar. Tengo mis hijos pero terminé de estudiar. Si o si, terminé de estudiar. Era lo que yo quería…

Este recorte, una vez más, presenta, por un lado, la experiencia común entre madre e hija de haber comenzado a maternar antes de los 20 años. Por otro, la divergencia que supone sostener los estudios en ese nivel. Esta continuidad-bifurcación biográfica se presenta también en los relatos de Princesita, Shecia y Fathu.

La posibilidad de desarrollar y sostener la escolaridad secundaria, al tiempo que expresa las distancias biográficas entre madres e hijas (casos de Cecilia, Meli, Mirta, Marta, Alejandra y

[193] Esta propuesta de enseñanza, además de inscribirse en la Ley Nro. 26.150/2006, está directamente relacionada con la Ley Nro. 25.673/2002. Ver Capítulo 4.

Emilia), da cuenta de las vulnerabilidades sufridas por las primeras, "un poco" amortiguadas en las vidas de las segundas. En palabras de Jimena:

> Mi mamá… lamentablemente no pudo terminar el secundario. Pero yo, ahora que tengo mi título [voy] para adelante… [Porque] mi mamá tuvo que dejar la escuela porque los padres no tenían más dinero para mandarla. Y tuvo que salir a trabajar de chica… Por suerte cambió un poco la historia

Encuentro que esta distancia entre las vidas de madre e hija centrada en la escolaridad tensiona el determinismo de las lecturas tradicionales en torno a maternar antes de los 20 años dando cuenta de las agencias de las jóvenes, toda vez que, como puede apreciarse, no se repiten en su totalidad los destinos sociales de exclusión educativa fijados por cuestiones relacionadas con las condiciones materiales de vida, sexo-genéricas y/o vinculadas a la maternidad juvenil. Desde allí, como dice Jimena, la historia cambia "un poco" y es posible pensar de cara al futuro, o, en sus palabras, ir "para adelante". Esto es, desde mi perspectiva, marcar una distinción biográfica con la experiencia pretérita atravesada por su mamá.

Siguiendo estos argumentos, hago énfasis en el relato de Fathu para observar nuevamente ciertas vivencias comunes entre la joven y su madre: ambas tienen experiencias de migración, atraviesan situaciones de pobreza, interrumpieron sus estudios al menos una vez y han quedado embarazadas siendo adolescentes.

Sin embargo, en torno a la escolarización y a la maternidad hay ciertas diferencias que resultan significativas a los fines de mi argumentación. Por un lado, Fathu, como he dicho, ha retomado sus estudios en un BP y, al momento del trabajo de campo, está promediando el nivel secundario; su madre, por el contrario, no completó la primaria. Por otro, es la segunda vez que la joven está embarazada. La primera fue con una pareja diferente a la actual y, en esa ocasión, decidió interrumpir su gestación, a pesar de la fuerte oposición de su mamá, quien no acuerda con esta práctica.[194] Es decir que, vía una interrupción voluntaria del embarazo (a la sazón, ilegal) realizada a los 14 años, la joven pospuso su maternidad hasta los 18. Por último, el vínculo que sostiene con el padre del hijo que está esperando al momento del trabajo de campo, también propone distinciones biográficas con su madre:

> Mi mamá me tuvo a los 18 años… [Así que] Estoy repitiendo la historia de mi mamá... pero con un poquito más de… (Piensa, se corrige, habla pausado) no... Porque... yo estoy con mi pareja y mi pareja le quiere al bebé… pero mi mamá… Es casi igual de joven que vamos a ser

[194] Una experiencia de interrupción del embarazo en un contexto de explícita oposición por parte de la madre también emerge en la biografía de Ángeles.

> madres… O sea, la historia, esa parte sí se repitió… [Pero] Mi papá la abandonó a ella cuando ella estaba embarazada… Y lo mío, al contrario. O sea, estoy con él. Nosotros nos juntamos y después se dio lo que se dio… (Piensa) Lo de mi mamá… no… Él nunca le pasó nada a mi mamá, nunca la ayudó conmigo cuando yo nací, los únicos que la ayudaron fue mi tía y mi padrino...

Como puede apreciarse, al tiempo que nuevamente emerge en este recorte la tensión entre cambio y continuidad (como dice Fathu, la historia entre madre e hija se repite "un poquito" y "en parte", no en su totalidad), se establece una distancia biográfica significativa en donde es clave el acompañamiento del padre del hijx en la experiencia de maternar. Desde allí, el embarazo en su madre coincide con el abandono de su padre y la "ayuda" de otros miembros de la familia. En la biografía de la joven, en cambio, la gestación se produce luego de iniciada la convivencia y sin anudarse a una separación.

Por lo demás, el acompañamiento por parte del padre de lxs hijxs en el ejercicio de la maternidad, y la "ayuda" que representa, es una experiencia compartida por Isabel, Shecia y Princesita.

En el caso de Isabel, maternar acompañada por el padre de su hija establece una distancia con lo vivido por su madre biológica (no así con respecto a su madre adoptiva, quien ha maternado acompañada de su padre, también adoptivo). En relación a Shecia, la joven materna acompañada por el padre de su segunda hija y, en este sentido, no se visualiza una distinción biográfica con Alicia, quien convive con el padre de la joven hasta que enviuda. Sin embargo, dicha diferencia sí emerge, si se tienen en cuenta los primeros años de crianza de su primera hija, dado que, de acuerdo a sendos relatos, se produce una separación durante el embarazo y nunca más lo volvió a ver. En este sentido, la bifurcación biográfica en relación a la madre se produce al revés de lo que se viene describiendo. Por último, la experiencia de Princesita guarda relación con la de Fathu. En sus palabras: "No, no siento que repito [la historia]. No pasé lo que pasó mi mamá, digamos… [Ella]Tuvo que salir adelante [sola], trabajando. Yo no. Yo tengo al padre de mi hija que me ayuda."

9.2.2 Una "mala vida" que "cortar"

Como propongo al comenzar este capítulo, en los relatos de las madres visualizo al menos dos sentidos estrechamente relacionados que devienen potentes para interpretar el interrogante sobre la repetición de la historia y sus posibles respuestas. El primero toma forma a partir del emergente "mala vida" como rasgo distintivo entre sus propias pruebas biográficas y las de sus hijas: "En mi caso, yo creo que no. No se repite [la historia] porque Shecia no tiene ni la mitad de la mala vida que yo tuve" (Alicia). El segundo, poniendo en tensión la inexorabilidad propia de las lecturas

deterministas sobre las maternidades juveniles y su transmisión hereditaria de vulnerabilidades y pobrezas, alude precisamente a la no reproducción de dicha "mala vida" a partir de la idea de "cortar": "Isabel cortó la historia" (Meli).

En esta línea, el tiempo pretérito —es decir, "la mala vida"— lo configura la propia infancia y adolescencia de la madre, una etapa en la que se sufrieron muchas injusticias y vulnerabilidades anudadas a las exigencias en torno al trabajo intra y extra-doméstico desde muy chicas, y a recorridos escolares zigzagueantes. En sus palabras:

> Alicia: a los 11, 12, volví otra vez a vivir con mi mamá,[195] ya la escuela no fue una prioridad. Para mi papá fue una prioridad. Lo único que teníamos que hacer era estudiar. Ni limpiar, ni cuidar hermanos, nada. La mujer de mi papá se encargaba de todo. Pero, ya, con mi mamá, no. Tenía muchos chicos más chicos.[196] Todos eran más chicos que nosotras[197] entonces, la escuela, no era una prioridad. La prioridad era trabajar y atender a los chicos. Entonces, a los 12, empecé a trabajar con cama. Me fui a vivir con mi mamá y empecé a trabajar con cama. Desde los 12 años hasta los 15.
> Entrevistadora: ¿Y cómo fue esa experiencia, así…?
> Alicia: (interrumpe, con contundencia) ¡Ay! Horrible, horrible. Vivía a té con galletitas. Estaba todo el día en una casa grande. Cuidaba a dos señoras. Una era cieguita y la otra señora era una señora grande, pero no caminaba bien. Caminaba con bastón. Y siempre estaba adentro de la casa. Tenía que cuidar a las dos señoras y limpiar la casa. Y estuve ahí hasta los 15.
>
> (Más adelante, misma entrevista)
> Y después, bueno, después volví otra vez a la casa de mi mamá y le dije: "yo trabajo, pero quiero terminar de estudiar. Quiero terminar de estudiar". Entonces, volví a retomar, otra vez, 6to. grado, porque no había terminado [la primaria]. Vine a vivir otra vez con mi mamá. Hice tres veces 6to. por la mitad porque no lo podía terminar. Por inasistencias, no lo terminaba. Porque, muchos chicos,[198] siempre había algo que hacer en mi casa. Y, a los 15, cuando volví otra vez a la escuela, ya me anotaron en 7mo. grado. Porque tenía buenas notas.[199] O sea, me gusta la escuela. Me encanta. Pero, bueno, no pude terminar (Alicia).
>
> Meli: Lo que pasa es que a mi papá le habían declarado cáncer cuando yo estaba por terminar el colegio (…) La primaria. Y, bueno, estuvo internado en La Plata. Ya a punto de morirse. Y tuve que salir a trabajar. No pude seguir estudiando. Entonces, a los 13 años empecé en una fábrica de hacer muñecas (…) Eh… Y, aparte, mi mamá también trabajaba. Entonces, yo le

[195] Acá Alicia alude a la separación de su padre y su madre antes de haber nacido, y a la conformación de otras parejas en ambos casos. En estas circunstancias, la infancia de Alicia hasta los 12 años tuvo lugar de manera fluctuante en la casa de unx, de otrx y de su abuela paterna.
[196] Acá Alicia refiere a los siete hijxs que su madre tuvo con su segunda pareja.
[197] Acá Alicia hace alusión a sus dos hermanas mujeres y a ella misma. Se trata de las tres hijas más grandes que su madre tuvo con su padre, antes de separarse.
[198] Acá Alicia vuelve a hacer referencia a sus hermanxs, hijxs de su madre y su segunda pareja.
[199] Colijo, a partir de este dato, que la situación escolar de Alicia fue comprendida en algún plan o propuesta educativa con reconocimiento específico de los aprendizajes alcanzados, más allá de la acreditación en sí. Si bien la entrevistada no ahonda en el particular, la mención de esta posibilidad resulta potente para dar cuenta de las estrategias que se fueron implementando en las últimas décadas desde las políticas públicas y las propuestas institucionales para habilitar los recorridos formativos.

> daba de comer a mis hermanos, los llevaba al colegio y después me iba a trabajar. Y mi mamá ya estaba trabajando. Y, bueno, y así. Siempre trabajé, toda mi vida.
> Entrevistadora: Y… ¿Nunca empezaste el secundario?
> Meli: Nunca en mi vida. No, no… Porque yo siempre tuve que trabajar.[200]

Encuentro en las vulnerabilidades relacionadas con la exigencia de trabajo intra-doméstico un sustrato común en las biografías de Alicia y Meli, anudado a la condición sexo-genérica y al hecho de ser hijas/hermanas, mujeres, más grandes. En palabras de la primera:

> Entonces, tenías que tener la casa en perfectas condiciones. Tenías que tener todo limpito, todo planchado, todo… El marido [de mi mamá] se iba a las 6 de la mañana a trabajar y a las 4 de la mañana había que levantarse a cebarle mate para que él se vaya a trabajar. Digo cebarle, porque era yo la que me tenía que levantar. Era la más grande de ahí.

A la vez, hallo otra experiencia compartida por ambas mujeres en relación a la "mala vida" vinculada a la vivencia de ser víctimas de violencia física por parte de lxs adultxs de la familia.

> Alicia: Después, recién a los 17 conseguí… (piensa, remarca con el tono de la voz) conseguí digo yo, porque era un logro con mi mamá (risas) conseguí que me anote de noche y poder terminar 7mo. grado. Por lo menos la primaria, así, a los ponchazos la terminé completa.
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) vos decís "conseguí".
> Alicia: No. No podías discutirle a mi mamá ni nada… Porque era todo golpes. Con ella y con el marido, era todo golpes (…) Mi mamá no nos dejaba hacer nada.
>
> (Recordando a su madre) Ella siempre puso el pecho cuando mi papá nos quería golpear, ella estaba ahí, cuidando a sus pollos. Ella me dijo (silencio, piensa) Ella me dijo que siempre no me tenía que dejar golpear (Meli).
>
> (Más adelante, misma entrevista)
> Era muy rara la relación con mi padrastro. Fui golpeada con mi hermano. Diana es hija de él… De mi padrastro… [Entonces] yo me fui… Pero, anteriormente tampoco viví mucho tiempo porque me maltrataba a mi hermano y a mí. Entonces, decidí irme a la casa de mis tíos (Meli).[201]

Al poner en diálogo estas dimensiones con las narraciones de las jóvenes encuentro que la exigencia de forma más o menos explícita, más o menos naturalizada, en torno al trabajo intra-doméstico es una experiencia biográfica compartida por todas las madres y por todas las hijas. No así la relacionada con el mundo del trabajo extra-doméstico siendo púberes o adolescentes, toda vez que no se hallan referencias explícitas e insistentes en sus relatos a que las madres, los padres o la

[200] Este tipo de experiencias emergen también en las entrevistas realizadas con Karen y Cecilia.
[201] De acuerdo al relato de la hija, Mirta, la madre de Ángeles, también sufrió palizas y agresiones verbales por parte de su madre (abuela de la joven). Tal como ocurre con Alicia, el sufrimiento padecido alcanza un límite cuando se arma una pareja exogámica (padre de Ángeles). En este caso en particular, dicho límite coincide con la experiencia de migración Salta-Buenos Aires que hacen ambxs, cuando son muy jóvenes.

situación económica del hogar las hayan obligado a trabajar en esas etapas biográficas. En palabras de Shecia: "Yo no trabajé nunca. Nunca, ¿eh? (recuerda) Trabajé una sola vez. [Mi hija] tenía como 1 año y creo que fui una semana [a limpiar a la casa de una señora que] era muy hincha pelotas y no fui más".

En este sentido, en las narraciones de las jóvenes este tipo exigencias en torno al trabajo extra-doméstico emergen de manera tenue, cuando ya son madres y pasaron los 16 años, y, en tal caso, en las biografías de quienes, al momento del trabajo de campo, no viven en el hogar materno (María) o con cierta independencia en relación al mismo (Isabel). Sus espesores no alcanzan significatividad interpretativa toda vez que insisten mucho más las experiencias que van en sentido contrario. Por ejemplo, considerando el relato de Myriam, encuentro que la joven subraya mucho más el esfuerzo del padre, único proveedor económico del hogar de manera estable, para que ella pueda estudiar y criar a sus hijxs sin trabajar de modo permanente, que sus propias inserciones en el mundo laboral como mesera, un empleo intermitente y precario.

En relación al padecimiento de malos tratos físicos, Myriam relata experiencias de esta índole por parte de la segunda pareja de su madre biológica, y Ángeles, por parte de su abuela materna. Sin embargo, son varias las descripciones de ciertos dolores emocionales que, según las narraciones de las hijas, han sido provocados por sus madres. Algunos ejemplos de estos sufrimientos son la negación de la paternidad biológica del hombre que María reconoce como padre, por parte de su mamá y en complicidad con su ex pareja; y los "abandonos" maternos sufridos por Myriam y Fathu (ver Anexo 1).

Ahora bien, como argumento a lo largo de este capítulo, hay una posibilidad de "cortar la historia".[202] En palabras de Meli, al recordar cómo tomó la noticia de embarazo de su hija:

> [Cuando me enteré que Isabel estaba embarazada me agarró] una mezcla de todo… Una mezcla de tantas sensaciones… Porque yo veía que era la misma esencia que Diana [mi hermana, su mamá biológica]. Yo tenía miedo de que tuviera al hijo y que después tuviera otro pibe, después tuviera otro pibe… (como si se preguntara a sí misma) ¿Con quién? (como si se contestase) Con nadie… [Pero no pasó eso] Porque ella la cortó… Si… ella cortó la historia… Está

[202] Si bien no emergen en los relatos sentidos nítidos en torno a lo contrario de una "mala vida", la noción *buena vida* sobrevuela en las agencias y potencias que se abren al poder "cortar la historia". Por buena vida se entiende "la nebulosa de ideales y de sueños de realización respecto a la cual una vida es considerada [por cada uno] como más o menos realizada o como no realizada. Es el plano del tiempo perdido y del tiempo recobrado" (Ricoeur [1996: 184-185] citado por Di Leo, Guelman y Sustas, 2018: 58). Se trata de "lo que lo que vale la pena hacer (…) y vivir no de manera solipsista o aislada, sino a partir de diversas experiencias, acontecimientos significativos donde los otros y las instituciones ocupan un lugar central" (Di Leo, Guelman y Sustas, 2018: 59)

> terminando su secundario. Tiene su micro-emprendimiento. No tiene hijos por deporte y se volvió a enamorar. Y sabe esperar el tiempo... [203]

En este recorte, encuentro que "cortar la historia" alude a una "mala vida" que comprende, entre otras experiencias, no haber concluido los estudios, no contar con un trabajo estable, ser multípara con cortos períodos intergenésicos y maternar sin contar con el acompañamiento emocional y económico del padre del hijx. Esta última es una situación compartida por Karen (hija biológica), Cecilia y Diana, en cuanto a las madres; y María, Myriam, Jimena, Ángeles y Shecia (primera hija), en relación a las hijas. Dicha experiencia fluctúa entre ser evaluada negativamente en el relato de Meli, y ser reconocida como decisión que requiere esfuerzo y valentía en las narraciones de las jóvenes, al tiempo que, como dije más arriba, deviene una distancia biográfica entre algunas de éstas y sus madres.

En el relato de Meli, Isabel no repite estas formas de maternar. Lejos de eso, se produce una ruptura biográfica entre el pasado de la madre y el presente de la hija, a partir de una "espera" alrededor de gestar y criar, postergándolas hacia el futuro. Encuentro en este sentido un vínculo con dos dimensiones abordadas anteriormente enfatizando en las narraciones de las jóvenes: la "planificación" de las gestaciones y el desarrollo pedagógico institucional de la ESI con eje en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos.

Por lo demás, visualizo en este recorte la potencia de Isabel para hacer efectiva dicha ruptura toda vez que la misma es, según Meli, motorizada por la propia joven. En este sentido, Alicia enfatiza su propia agencia cuando refiere a la "mala vida" vivida por ella que su hija puede "cortar": "es distinto porque hay cosas que uno no permiten que se repitan en mi caso".

Desde aquí, las entrevistas realizadas con las madres ofrecen de manera explícita dos elementos claves que permiten interpretar la posibilidad de "cortar" una historia signada por la "mala vida": la agencia subjetiva (es decir, el esfuerzo personal para que así sea) y el vínculo materno-filial (que emerge como soporte para transitar la prueba que dicha vida representa). A estas dimensiones de nivel micro para el enfoque biográfico, le añado, por un lado, las experiencias escolares en las instituciones en donde las jóvenes atraviesan su secundaria y sus posicionamientos políticos-pedagógicos, sobre todo aquellas que abordan explícitamente la ESI (nivel meso de análisis,

[203] Acá Meli, por un lado, está haciendo referencia al taller de sublimación que Isabel tiene con su segunda pareja y cuñada, al momento del trabajo de campo. Por otro, a las decisiones en torno a sus prácticas reproductivas abordadas más arriba.

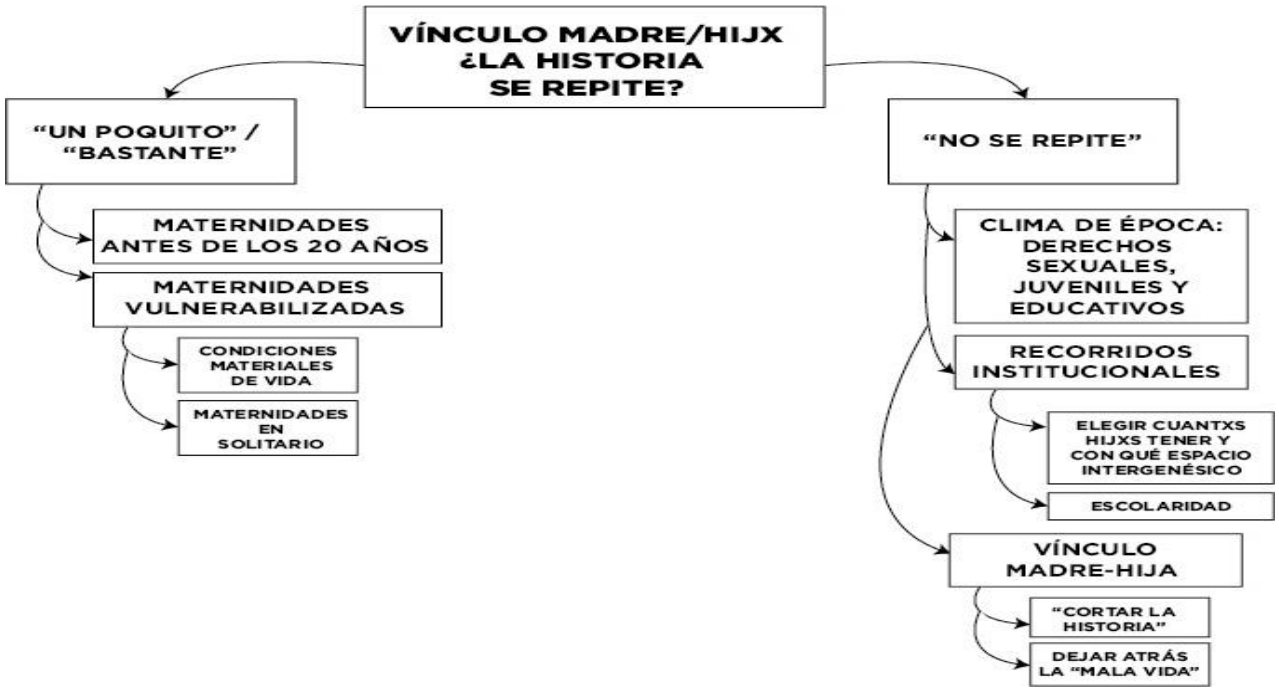
desarrollado particularmente en la parte 2 de mi tesis). Por otro, el proceso de masificación de ese nivel escolar; la ampliación de derechos sexuales, juveniles y educativos; y las transformaciones políticas, socio-económicas y culturales de las últimas décadas (es decir, el nivel macro, problematizado en el Capítulo 4).

9.3 A modo de recapitulación

Los hallazgos abordados en este capítulo, dando cuenta de un tópico clave para el enfoque biográfico como es la construcción subjetiva de calendarios privados, permiten visualizar sentidos construidos en torno al tiempo pasado, presente y futuro, y alrededor de los encuentros y bifurcaciones entre las vidas de madres e hijas con experiencia de maternidad juvenil.

En el diagrama que presento a continuación, condenso los hallazgos y las categorías fundamentadas en los datos a los que dan lugar.

Diagrama 8 Vínculos madre-hija. ¿La historia se repite?



Desde esta problematización fundamentada en los datos tensiono las lecturas deterministas en torno a la experiencia de maternar antes de los 20 años y el argumento insistente en la demografía y

medicina tradicionales e inscripto en el paradigma moderno y occidental, que sostiene que dicha experiencia y las vulnerabilidades a la que está asociada (básicamente, desescolarización y pobreza) es una condición transmitida de madre a hija, vía socialización familiar.

Por el contrario, los relatos de las jóvenes y sus madres construidos en campo permiten argumentar que dichas transmisiones no son lineales ni unívocas. Lejos de eso, la historia entre madre e hija, a veces se repite tanto como un "un poco", otras "bastante" y otras directamente, no se repite. Desde allí, se plantea la posibilidad de "cortar la historia", dejando atrás una "mala vida".

Esto es así porque se ponen en juego de un modo dinámico e inescindible las agencias subjetivas; el propio vínculo madre-hija; los recorridos institucionales específicos por escuelas secundarias respetuosas de los derechos sexuales de sus estudiantes (como por ejemplo el derecho a la ESI); y un conjunto de transformaciones socio-económicas y culturales que hacen posible, entre otros procesos, la emergencia de dichos derechos y la masificación del nivel.

Encuentro que pude abordar esas dimensiones a partir de la lupa que ofrece el enfoque biográfico, toda vez que se hacen visibles al mediatizar el análisis según los niveles de aproximación micro, meso y macro. En otras palabras, es el posicionamiento epistemo-metodológico adoptado lo que habilita el reconocimiento de los encuentros y desencuentros entre las vidas de madres e hijas.

Capítulo 10.
Obligaciones, comparaciones y participaciones en el espacio público: sentidos alrededor de la experiencia escolar

Este capítulo enfatiza en un conjunto de sentidos compartidos por las jóvenes que participaron de mi investigación, configurados alrededor de un interrogante clave de nuestras conversaciones en situación de entrevista: ¿por qué y para qué ir a la escuela?[204] Los mismos pueden ser agrupados conforme tres categorías emergentes centrales: "obligaciones", comparaciones y participaciones en el espacio público; y comprenden, entre otros aspectos, el vínculo con sus propias madres dado que en varias ocasiones se anudan a situaciones vividas con ellas, más o menos armoniosas, más o menos conflictivas.

Partiendo de los relatos a continuación problematizo esas categorías emergentes poniéndolas en diálogo con un conjunto de estudios sobre la experiencia escolar juvenil vulnerabilizada, y la propuesta interpretativa de Dubet sobre las lógicas de la acción abordada en el Capítulo 1. En vínculo con lo dicho, y como viene sucediendo a lo largo de la parte nro. 3 de esta tesis, este capítulo hace hincapié en los niveles analíticos meso y micro que propone el enfoque biográfico, y en los vínculos e interacciones, y las trayectorias personales, de los estudios sobre vulnerabilidad, toda vez que se centra en ciertas experiencias anudadas a los recorridos escolares de las jóvenes entrevistadas en diferentes instituciones secundarias, en las relaciones materno-filiales construidas con sus propias madres, y en sus agencias y elasticidades para, al tiempo que se inscriben en ciertos órdenes sociales pre-establecidos, hacer otra cosa con respecto a lo que se espera de ellas.

10.1. La escolarización como obligación

En este apartado problematizo la categoría central obligación y dos categorías emergentes: *porque lo dice la madre*; y *porque obtener el título secundario es un requisito del mundo laboral*.

10.1.1 Ir a la escuela porque la madre lo dice

Al preguntarle a las jóvenes entrevistadas por qué y para qué van a la escuela, emerge insistentemente una respuesta que puede sintetizarse en la siguiente frase: a la escuela se va por

[204] En este aspecto, mi guía de entrevista dialoga con la herramienta que presenta Paola Llinás (2009), fundamentalmente cuando comparte la pregunta "¿para qué creés que te sirve ir a la escuela?" realizada a diferentes estudiantes secundarixs en su investigación.

una obligación impuesta las más de las veces por la propia madre. Se trata de algo que ocurre cuando aún son "chicas", es decir, cuando no tienen mucho margen para decidir por sí mismas y el mandato materno sobre el particular, resulta, según interpreto de sus palabras, ineludible.[205]

Desde allí, dicha respuesta se anuda en varios relatos a las experiencias vividas durante los primeros tres años en ese nivel, inmediatamente después de haber egresado de la primaria y en instituciones donde no se puede sostener la escolaridad conforme lo estipulan las normativas y currícula vigentes, las propias expectativas y las de sus familias, fundamentalmente, la propia madre. Estos sentidos ligados a la imposición materna se expresan en frases tales como: "En primer año no voy a estar pensando en dejar el colegio. Ya sé que mi mamá me va a mandar y tengo que ir. Es como una obligación" (María); "[Vengo a la escuela] para darle el gusto a mi mamá" (Princesita); "[A la escuela se va] por obligación. No me queda otra que ir, mi mamá siempre me hincha para que vaya" (Shecia); "sentía que no estaba lista [para ir a la escuela en donde me anotó mi mamá], pero no podía hacer nada, tenía que hacerlo. Ya tenía que estar en 1er. año. La obligación es eso" (Fathu). Desde los relatos, se trata de una obligación materna propia de las "leyes de la vida" (Isabel), que comprende a las entrevistadas menos por una cuestión biográfica particular, que por ser "chicas" en edad. Desde allí, verse "obligadas" a ir a la escuela por la propia madre deviene una experiencia compartida con otrxs jóvenes, en tanto sujetos que ocupan una posición socio-etaria similar hacia el interior de sus familias:

> Isabel: (en relación a sus compañerxs en el BP) hay chicos más jóvenes que arrancan siendo chicos, 16, 17… y vienen un poco por una cuestión de que sienten obligados. Entonces, conocen este lugar (el BP) y, tal vez la madre, están cerca… o…
> Entrevistadora: (a fin de que profundice) ¿Obligados por qué?
> Isabel: Por la madre, porque tienen que terminar el secundario, (resuelta, subraya con la voz) ¡porque tienen que terminar el secundario!
>
> Isabel: (más adelante, misma entrevista) es como medio obligatorio. ¿Quién no pasa por la escuela? Es como que es así. Es como que es tu única responsabilidad de chico. Entonces… No sé… Es la ley de la vida que vayas al colegio (risas).

[205] Esta "obligación" mediante insistencias parentales está presente en varios estudios aludiendo a las "familias" (Maldonado, Servetto y Molina, 2015; Paoleta, 2017). Solo Valeria Dabenigno (et. al, 2009) tensiona esta insistencia. Su trabajo de campo fue realizado con estudiantes del último año del nivel secundario procedentes de sectores sociales heterogéneos (medios y populares), en CABA, mediante una encuesta. Allí la asistencia a la escuela por mandato familiar se encuentra "diluida" frente a otros "motivos" para ir a la escuela. Como argumento aquí, mi trabajo se distancia de esas reflexiones: no se concentra en alumnxs prontxs a egresar; en términos socio-económicos, la población con la que trabajé es más homogénea; se desarrolla en esa ciudad pero también en el Conurbano Bonaerense; y su principal estrategia de construcción de datos es la entrevista en profundidad. Sin embargo, hay un aspecto común: dicha "obligación" se va licuando a medida que lxs jóvenes en cuestión crecen en edad.

Esta obligación en torno a la escolarización secundaria ejercida por la propia madre como algo inexorable e imposible de sortear por el hecho de ser "chicas", sede con el correr de la escolaridad y al crecer en edad. En otras palabras, se borronea en los relatos de las jóvenes cuando refieren a sus experiencias escolares promediando el nivel. Un momento que, como se desprende de lo dicho en varias ocasiones, coincide en varias biografías con la realización del trabajo de campo.

Este hallazgo específico referido a la merma en la presión materna para ir a la escuela dialoga con los alcanzados en otros procesos de investigación: "el mandato familiar pareciera tener un papel menos notorio entre las motivaciones de los alumnos próximos al egreso — a diferencia de lo que ocurre al inicio de la escuela media" (Kantor [2001], citada en Dabenigno et. al, 2009: 23). En esta investigación de referencia en particular, la licuación de la presión, se asocia "a un resultado positivo de la experiencia escolar" que hace que lxs jóvenes puedan proponer motivos a la hora de pensar por qué y para qué van a la escuela diferentes a la idea de imposición, como por ejemplo, que la misma les permite *ser alguien en la vida* o socializar con pares. En cambio, en mi trabajo de campo, la merma del énfasis en el mandato materno como motivo para ir a la escuela, además de anudarse a un crecimiento en edad, la más de las veces se relaciona con la amalgama de varios procesos y experiencias: un período de interrupción de los estudios, la propia maternidad, la ruptura del vínculo de pareja que las unía al padre de sus hijxs, haber atravesado situaciones de violencia en el marco de esas parejas, y un cambio de institución escolar en donde la decisión de las jóvenes a la hora de elegirla cobra una importancia mayor que cuando se comenzó a cursar la secundaria (casos de María, Myriam, Ángeles, Isabel, Shecia y Fathu).

Por otra parte, encuentro que dicha obligación puede originarse en la escuela primaria y manifestarse de manera intergeneracional. Así emerge en el recorte que propongo a continuación:

> María: (refiriéndose a su escolaridad primaria) Mi mamá, cuando era chica, yo le decía: "no quiero ir al colegio". Y mi mamá me decía: "no, pero si vos no vas al colegio, a mí me va a venir a buscar la policía y me va a llevar presa, si yo no te llevo al colegio. ¿Y vos querés que yo vaya presa?" (risas de ambas) Yo no sé por qué, pero le digo lo mismo a mi hijo. Porque empezó que no quería ir. ¡Es una locura! Pero es algo que tiene que ser así, ¿me entendés?
> Entrevistadora: (a fin de que profundice) ¿No se discute?
> María: Claro. No es "¿querés o no querés?". Lo tenés que hacer, así. No es una pregunta eso. "¿Te gusta?"
> Entrevistadora: ¿Y qué te contestó tu nene cuando le dijiste que te iban a llevar presa?
> María: ¡Se lo cree! ¡Él se lo cree! O sea, mi palabra por ahora es como decir: "¡guau! ¿En serio te va a pasar eso?" ¿Me entendés? (risas de ambas)
> Entrevistadoras: ¿Y vos le creías a tu mamá?
> María: si, también. Bueno, con el tiempo te vas dando cuenta que no es tan así. Pero yo siempre le digo [a mi hijo]: "tenés que ir al colegio". Porque es bastante vaguito mi hijo.

Desde aquí, entiendo que la "ley de la vida" que indica que ir a la escuela es una obligación que las madres ejercen y lxs hijxs padecen sin muchas posibilidades de resistir, es transmitida de generación en generación mediante variados artilugios que incluyen, como se desprende del recorte compartido recién, el engaño de la persona adulta (las madres) y una fe ciega en su palabra por parte de quien no lo es (lxs hijxs). Esta posibilidad materna de persuadir mediante la palabra se prolonga hasta que se crece en edad, porque este crecimiento implica, entre otros procesos, dejar de creer en la misma.

De este modo, la coerción alrededor de la escolarización no necesariamente se manifiesta a partir de discusiones y peleas como sí emerge en otros relatos de las jóvenes entrevistadas: "Bueno, después me comía la cabeza con eso de: «si no terminás [la escuela] no vas a tener futuro" (Como si le contestara a la madre): "Bueno, está bien, má… lo voy a terminar. Dejame de hinchar»" (Shecia); "Porque mi mamá era: «pensá en tu futuro… eh… Terminá el colegio» (Como si le contestara a su madre, tono de enojo, aunque no levanta la voz) «¡Ay! ¡Dios mío! No sé, ma, no sé», le digo. «Estoy en el presente, no en el futuro»" (Princesita).[206]

Ahora bien, las jóvenes entrevistadas, al tiempo que se muestran con escaso poder de oposición a la exigencia materna de ir a la escuela, describen ciertas dificultades para obedecer este mandato conforme la normativa y currícula del nivel vigentes. Como abordo en otros apartados de esta tesis, esas dificultades se expresan a partir de la desaprobación de materias; de la reprobación del año escolar completo; de superar el número de inasistencias requerido para ser considerada estudiante regular; de protagonizar conflictos violentos con docentes y alumnxs; y de distanciamientos temporarios de la institución escolar. Los siguientes recortes de entrevistas, entre otros, fundamentan lo dicho: "[Cuando terminé la escuela primaria a] mi mamá se le ocurrió (tono irónico que denota enojo) la brillante idea de anotarme en un colegio privado, y ahí repetí primero, en el colegio privado, éste, que me mandó mi mamá" (María); "Cuando yo terminé mi [primaria], entré al Liceo que está por Palermo (…) ¡mi mamá me metió en un colegio más complicado! (...) no me gustó, era muy exigente" (Fathu).

Como puede apreciarse, estas experiencias se viven con desagrado e incomodidad porque, de acuerdo a los recortes que siguen, aprobar materias y pasar de año deviene desafíos imposibles de sortear en las instituciones elegidas por las madres:

> Empiezo a cursar y me llevo siete materias a diciembre. Entonces, repetí. Repetí por una

[206] La construcción de sentidos alrededor de la escolaridad, relacionada con la idea de "futuro" emerge en mis entrevistas e insiste en otros estudios (Dabenigno et. al., 2009; Di Leo, Guelman, Sustas, 2018).

> materia que ya no la podía aprobar y ya me quedaron dos previas. Porque las había dado y las rendí mal (…) Creo que rendí mal contabilidad y educación cívica. Y encima me quedé con música. Que dije: "la rindo en marzo", re pancha, "que seguramente la voy a aprobar". No la pude aprobar. Y repetí ese año… Y, después, terminé repitiendo en ese colegio y me fui. (María)

> Fathu: Para mí ese colegio fue lo que me hizo, no sé, mal. Porque en la primaria yo estaba bien. Yo estudiaba todo. Pero, mi mamá me metió ahí y parece que me dejó ir para abajo (risas)
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) A ver…
> Fathu: No sé por qué (piensa, habla pausado)… Cuando yo estaba en el colegio [primario], mis boletines... yo era una de las mejores alumnas, leyendo y todo. Y después… No sé… Empecé en ese colegio y, digamos, no sé… Me fui así, para abajo (risas). (Con gesto y tono de desagrado) después, cuando repetí, me volvió a meter al otro año, en el mismo colegio.
> Entrevistadora: (Repitiendo sus palabras, con la intención de que profundice) "Me volvió a meter" ¿Qué querés decir con eso?
> Fathu: Es que me dio bronca que me volvió a meter en el mismo colegio, como sabía que no me gustaba, me puso de nuevo ahí.
> Entrevistadora: ¿Vos qué decís? ¿Que fue como insistir con algo que no…?
> Fathu: (interrumpe, resuelta) Que no funcionó. Para mi ella pensó que, como era un colegio muy bueno, ella quería que yo terminara mi colegio ahí. Me parece que fue eso la cosa. No sé.
> Entrevistadora: ¿Cuántas materias te habías llevado?
> Fathu: Eh… Ay… (Piensa) cinco creo. A mí no me gustaba y me fui a mitad de año.

Como puede apreciarse, si bien es nítida la presión materna vivida por las jóvenes en relación a los estudios secundarios y, en el caso de María y Fathu, en torno a la institución escolar en donde deben cursar, resulta significativo visualizar también que los enojos producidos por dicha imposición se combinan con una dificultad concreta para responder a ese mandato. De este modo, la obediencia a dicha obligación materna porque es "la ley de la vida" cuando "sos chica", lejos de observarse linealmente, presenta zigzagueos que la ponen en tensión.

10.1.2 La palabra de las madres

Ahora bien, ¿qué dicen las madres entrevistadas sobre la escolaridad secundaria de sus hijas? ¿Las obligan a ir a la escuela? Si es así, ¿las obligan siempre? ¿O hay situaciones en las que dicha imposición se pone en suspenso?

En términos generales, las cuatro madres de las jóvenes que participaron de mi trabajo de campo refieren apoyar y estar satisfechas con las escolaridades en el nivel secundario de sus hijas. Esto emerge de forma particularmente nítida en los relatos de Meli y Cecilia, quienes manifiestan la sensación de "orgullo"[207] que les genera el hecho de que, respectivamente, Isabel y Jimena estudien. De este modo, no visualizo en sus relatos la obligación insistente en las narraciones de

[207] Acá, la idea de "orgullo" es una categoría emergente. No se ajusta lo problematizado en el Capítulo 8

las jóvenes (ni la presión que las mismas describen), sino más bien una postura que interpreto como de satisfacción y acompañamiento. Éste se expresa en prácticas que, como sostengo en el Capítulo 5, van desde el apoyo económico para solventar los gastos que implica ir a la escuela y estudiar, a cuidar de sus nietxs, cuando las jóvenes están cursando, pasando por "tomarles" lo que han memorizado para una prueba.[208]

De todos modos, esta primera aproximación a los sentidos construidos por las madres alrededor de la escolaridad secundaria de sus hijas no contradice la sensación de imposición percibida por las jóvenes, si no que la complementa y complejiza, dando cuenta de las tensiones que atraviesan la experiencia escolar, visibles particularmente cuando se las aborda desde una perspectiva relacional. En este marco atravesado por tensiones, encuentro en los relatos de las madres ciertos sentidos que ponen en suspenso tanto la satisfacción que producen los estudios secundarios de sus hijas, como lo que éstas últimas viven en tanto "obligación". Como emerge del recorte que propongo a continuación, las tensiones alrededor del mandato materno sobre la escolaridad se hacen presente cuando converge con la maternidad juvenil:

> Meli: (con tono de satisfacción, subraya con la voz; en relación a la escolaridad) Siempre supe que [Isabel] era muy inteligente.
> Entrevistadora: Y cuando dejó [los estudios], ¿qué le dijiste?
> Meli: (…) ¿Y qué podía decirle? Después, cuando empecé a verle esa panza que iba creciendo, ya era otra la historia. Ya era abuela. Era fuerte. Pero la miraba a ella tan pequeña, tan, tan chiquita… se iba a recibir de 8vo (…) Y… iban a quedar cosas postergadas… Cosas que le iban a quedar ahí, pendientes.

Este recorte permite pensar que la "obligación" de ir a la escuela por parte de la madre puede ser puesta en suspenso cuando la experiencia de interrupción de los estudios de la hija se ata a su maternidad. En efecto, la sensación de satisfacción que suscita los estudios de la joven, según lo que visualizo aquí, dan paso a lo que entiendo como cierta *resignación* en relación a la escolaridad, cuando irrumpe la maternidad anudada a la interrupción de los estudios. Encuentro que dicha sensación se relaciona con que las gestaciones y crianzas pasan a ser la dimensión ordenadora por antonomasia de las dinámicas biográficas y familiares, en lo que hace a la asignación de dinero,

[208] Esta es una forma de estudio presente en el relato de Jimena. Sintetizando la dinámica, la joven memoriza apuntes que, luego, su madre le "toma" simulando una situación áulica, en la que, en el marco de una evaluación, se debe presentar tal o cual tema, de acuerdo a la materia en cuestión. "Tomar" implica que la madre simule ser la docente que está evaluando. Pero, a diferencia de la situación real, la misma cuenta con el apunte como guía para indicar cuando hubo aciertos y cuando no.

tiempo y energías, dejando en un segundo plano la escolaridad (Paoleta, 2017; Faur y Fuentes, 2019; UNFPA, 2020).

La sensación de resignación (expresada, desde mi lectura, en la re-repregunta retórica "¿Y qué podía decirle?") y las ideas de ordenamiento y asignación de recursos ("hay cosas que quedarán pendientes"), cobran mayor sentido cuando se hacen dialogar las entrevistas de Meli e Isabel:

> Entrevistadora: Y, cuando interrumpiste, ese tiempo que no fuiste más… ¿Qué te decía ella?
> Isabel: ¿Mi mamá?
> Entrevistadora: Si.
> Isabel: No, nada. ¿Qué me va a decir?... No… Pasó a… Lo de la escuela pasó a ser… segundo plano. O sea, la preocupación estaba en la panza… en la situación de esperar al bebé. Estaba en: "¿dónde iba a vivir?" "¿quién me iba a mantener?" O en todas esas cosas, ¿viste? No, no… No estaba en… La escuela pasó a ser otra cosa.

Entonces, relacionando las miradas de madre e hija sobre el momento en el que convergen el distanciamiento de la escuela secundaria y la experiencia de maternidad, entiendo que es posible que la "obligación" materna de continuar con los estudios y la satisfacción que pueda también rodearla, seda frente a la preocupación que despierta la supervivencia material, complejizada ahora por la irrupción del embarazo.

Por otro lado, al relacionar las miradas que sobre el particular presentan tanto Karen como Myriam, también encuentro una apreciación sobre la escolaridad secundaria de la joven en el relato de la primera, que se corre tanto de la "obligación" como de la sensación de satisfacción. Como se desprende del recorte que propongo a continuación y ocurre en la biografía de Isabel, dicho corrimiento se anuda a la experiencia de maternidad juvenil.

> Karen (Como si hablara con Myriam): "Esperá para rendir la previa. Esperá un cachito. Total, el colegio sigue ahí. Vas el año que viene y, bueno, lo hacés" (Como si la joven le contestase.) "Tengo la previa, tengo que empezar a estudiar". (Como si Karen le respondiese) "No. Vos no podés ahora… Vos tenés que estar con ellos (sus hijxs) y el tiempo que estás, se lo dedicás a ellos. Hay cosas que solamente vos podés hacer. Entonces, si ellos te ven con la carpeta… No… Si ellos… Dejá un tiempo, a que ellos se adapten a tu colegio… que asimilen. Porque tienen 3 y 4 años. Y son muy chiquitos".
>
> Karen (más adelante, misma entrevista): Le digo [a Myriam]: "esperá un cachito para dar la previa. Si la previa la podés dar este año o el año que viene, o el otro… por lo menos esperá que ellos se acomoden".

De este modo, una vez más la maternidad juvenil es un "motivo" que tensiona la imposición materna en torno a la escolaridad secundaria y la satisfacción que existe alrededor de ella. En este caso en particular, se trata de privilegiar el tiempo que se tiene para dedicárselo a lxs hijxs y sus

cuidados, poniendo en suspenso la preparación de una materia previa (Paoleta, 2017; Faur y Fuentes, 2019).

Desde aquí, sea por una sensación de resignación, por una preocupación relacionada con la resolución de las necesidades materiales, y/o por la organización del tiempo dedicado al cuidado infantil, encuentro que la gestación y crianza de lxs hijxs son dimensiones que permiten interpretar la puesta en suspenso que la propia madre hace de la "obligación" alrededor de la escolaridad de sus hijas.

10.1.3 Credencial y mundo del trabajo

La "obligación" de ir a la escuela vinculada al mandato materno insistente en los relatos de las jóvenes se combina dinámicamente con otra *exigencia social* (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009), que involucra al mundo del trabajo. Se trata de una imposición anudada a la idea tan generalizada como cuestionada, de que la finalización de los estudios secundarios y la obtención del título correspondiente habilitan el acceso a los puestos laborales mejor reputados, mejor remunerados y encuadrados en el marco legal vigente (Llinás, 2009; Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Dabenigno et. al, 2009; Jacinto, 2013; Madoni, 2014; Paoleta, 2017; Delgado, Amud y Salas, 2020; Said y Kriger, 2020; UNFPA, 2020). [209] Este sentido en torno a la experiencia escolar emerge en las entrevistas anudada a la necesidad de "terminar" la secundaria. En palabras de Princesita: "(…) tengo que terminarlo sí o sí. Si no, no hay futuro (risas). En los trabajos de ahora, hoy en día te piden el colegio secundario".[210]

Esta es una preocupación recurrente en los relatos construidos en campo toda vez que la llegada de unx hijx profundiza y complejiza las condiciones de vida vulnerables abordadas a lo largo de esta tesis (S. Vázquez, 2014; Faur y Fuentes, 2019), y se visualiza el empleo en "blanco" y estable —o, en otras palabras, *decente* (Jacinto, 2013)—como un modo de paliar la situación. Desde allí, dicha lectura se relaciona con la propia experiencia de maternidad toda vez que, desde los relatos,

[209] María Montesinos, Liliana Sinisi y Susana Schoo (2009) denominan esta imposición del mundo laboral como *obligación social*, una noción que también se presenta en Dabenigno (et. al, 2009). Junto a ésta y la relacionada con el mandato materno, existen otras formas de interpretar la noción de obligación en torno a la experiencia escolar. Una de ellas es la idea de *obligación simbólica* (Said y Miriam Kriger, 2020), presente en recortes tales como a la "escuela se va para que te tengan en cuenta en la sociedad" (Jimena). Otro modo de problematizar la obligatoriedad de la escuela secundaria es considerando su *obligatoriedad legal*, es decir, la que emerge una vez sancionadas las ya abordadas Ley Nro. 26.206/2006, a nivel nacional, la Ley Nro. 898/2002 en CABA y la Ley Nro. 13.688/2007 de la Provincia de Buenos Aires (Montesinos, Sinisi y Schoo, 2009; Dabenigno, etc. al, 2009; Said y Kriger, 2020).

[210] De acuerdo a la bibliografía consultada para escribir este capítulo, otra forma de dar cuenta de este sentido es "tener la secundaria" (Said y Kriger, 2020)

y tal como emergió a lo largo de mi tesis de maestría (S. Vázquez, 2014), se interpreta la secundaria como una instancia que permite conseguir un trabajo que, al mismo tiempo, contribuye a resolver ciertas necesidades vinculadas a las crianzas. Así lo expresa, por ejemplo, Jimena:

> (…) el estudio es lo más importante (…) ¿Con qué le vas a dar de comer a tu hijo si no tenés [un trabajo]?... está difícil la situación (…) Quizá antes de Ariela, no me importaba tanto. Pero después dije: "sí, está la nena y yo me tengo que esforzar". Sé que tengo la ayuda de mi mamá, de mi abuela, de la gente que está conmigo. Pero, de mi esfuerzo, tengo que dar lo mejor para poder darle lo mejor a Ariela también. Porque es mi hija y la tengo que mantener yo. Porque tampoco da que tus padres te mantengan a vos y, a la vez, a la criatura. Me parece que no soy partidaria de eso. La verdad, es que no me parece bien… (Piensa) Eh… tampoco está mal. Pero, no hay que abusar. Entonces, si vos tenés la condición, tenés las dos piernas, los dos brazos, tenés la vista, podés hablar, entonces, vos sos una persona con las condiciones y podés trabajar. Podés trabajar. Y estudiar para que ese trabajo sea mejor.

Visualizo en estas palabras la reflexión en torno a la autonomía que refieren Said y Kriger (2020) al presentar sus propios datos construidos en campo, con jóvenes vulnerabilizadas y escolarizadas en un BP, toda vez que, tanto en esas argumentaciones como en el recorte del relato con Jimena, la asociación entre los estudios secundarios y la obtención de un trabajo "mejor" emerge relacionada con la idea de independizarse.[211]

Desde allí, lo que se expresa en ese estudio como "rebuscárselas" o "arreglársela" sola, se anuda en el recorte del relato de la joven a una singularidad biográfica relacionada con la experiencia de maternidad juvenil: solventar los gastos económicos que requiere la crianza de su hija sin recurrir a la colaboración económica del entorno familiar, más precisamente, la propia madre y la abuela. Interpreto que esta especificidad expresa menos una falta de ese tipo de colaboraciones, que lo que Jimena quiere y espera desde y para sí.

La asociación entre finalizar el nivel medio y un mejor ingreso al mundo laboral también se visualiza en el relato materno de Karen: "Y vayamos al hecho de que sin secundario, lo único que podés hacer es ir a limpiar pisos. Y ya… Entonces, era (como si le hablara a Myriam): «terminá el secundario como para tener algo como para poder ir a trabajar»".

Estas palabras, por un lado, insisten en la necesidad de finalizar el secundario para alcanzar un puesto de trabajo mejor reputado y remunerado. Por otro, presentan una tensión en tanto que la exigencia de "terminar" los estudios de este recorte, se amalgama con el pedido de espera mencionado anteriormente en relación a posponer la preparación de la materia previa a fin de

[211] El sentido relacionado con "acceder a una vida económicamente independiente" también emerge en la reflexión de Dabenigno (et. al., 2009).

privilegiar los tiempos de crianza. Por último, contradicen la propia lectura de Myriam (la hija) sobre el particular, toda vez que la joven afirma que "ahora hasta para limpiar un piso te piden el secundario terminado". O, dicho de otro modo, finalizar la secundaria representa menos una llave para alcanzar un mejor empleo, que la forma de ingresar a uno, aunque el mismo sea mal reputado, muy exigente en cuanto a la energía física requerida para realizarlo y escasamente remunerado.

Desde esta lectura juvenil sobre la articulación título-ingreso al mundo laboral en mejores condiciones, cabe agregar entonces, que, junto a la preparación para los estudios postsecundarios o de nivel superior y el ejercicio de la ciudadanía democrática,[212] la formación para el trabajo configura una de las funciones de la escuela secundaria previstas en la Ley Nro. 26.206 (Jacinto, 2013). Sin embargo, en vínculo con las transformaciones sociales de la última década del siglo pasado abordadas en varios apartados de esta tesis, el fenómeno conocido como la devaluación de credenciales pone en entre dicho esa función clave:

> El título de nivel medio ya no garantiza tener un buen empleo, ni siquiera un empleo. La expansión de la escuela secundaria, así como el debilitamiento de las instituciones educativas y de sus marcas en términos socializadores y la persistente precariedad del mercado laboral, constituyen hoy elementos sociales claves para entender la pérdida de valor de esa credencial (…) La ruptura de las relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral, es decir, la llamada devaluación de credenciales educativas es uno de los factores que contribuye a la crisis de sentido de la educación secundaria e influye, entre otros aspectos, sobre las motivaciones de los jóvenes hacia la escolarización. La ilusión meritocrática pierde fuerza al disminuir el valor de la educación secundaria como protección contra el desempleo y como vía de acceso al empleo de calidad. El capital social, los contactos personales y las recomendaciones, frecuentemente, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes (Jacinto, 2013: 50).

De este modo, precarización y flexibilización laboral, por un lado, y ampliación de la matrícula y obligatoriedad legal del nivel medio, por otro, tensionan la insistencia presente en los relatos de las jóvenes entrevistadas y Karen en torno a la titulación secundaria como vía de acceso al mundo del trabajo en mejores condiciones. Sin embargo, dado que solo se visualizan en contadas ocasiones frases como la citada de Myriam, encuentro que las mismas sugieren una crítica tenue a "la falta

[212] En varios pasajes de entrevistas emergen sentidos que anudan la exigencia de "terminar" los estudios con la función propedéutica del nivel secundario: "estaba yendo a la escuela porque también quería terminar de estudiar. Quería que me entreguen el título, así, de una vez, porque quería seguir estudiando Educación Física o algo corto" (Ángeles); "terminar el secundario (…) Lo tengo que hacer… (Resuelta) ¡Si no, no puedo estudiar, lo que quiero estudiar! Por ejemplo, no puedo seguir sociología si no terminé el secundario" (Isabel); "mi mamá hinchaba que termine [el secundario], me comía la cabeza, me decía que si no terminaba la secundaria, no podía ser enfermera (…) [Así que caí] en la cuenta de que si no terminaba la secundaria, no podía estudiar, ni ser enfermera ni nada de eso" (Shecia). Asimismo, como argumento luego, también emergen sentidos que dan cuenta de la función de la escuela secundaria relacionada con la participación política y el ejercicio de una ciudadanía en democracia.

de cumplimiento de las promesas" del nivel (Paoleta, 2017: s/d), sin redundar en un cuestionamiento significativo de la experiencia escolar en la secundaria en este sentido.

10.2. Comparar instituciones: calidad, formas de enseñar, compañerxs conocidxs y cercanías

Refiriéndose a la institución en donde está pronta a graduarse y, a la sazón, estamos desarrollando la entrevista, Myriam dice: "creo que esta es una muy buena escuela y te ayuda muchísimo. O sea, para los que no pueden tener la posibilidad o no pueden estar siempre cien por ciento estudiando, como yo".

Se trata de un sentido anudado a la posibilidad concreta de desplegar la escolaridad brindada por la institución que, como se desprende de las palabras que propongo a continuación (e insiste en los relatos de María, Isabel, Ángeles y Fathu), se construye vis a vis con la experiencia atravesada en una escuela anterior en donde se desaprobaron materias, se reprobaron ciclos escolares completos y se interrumpieron los estudios.

> Myriam: (…) no es lo mismo este colegio que el colegio al que iba antes.
> Entrevistadora (a fin de que profundice): A ver… ¿cuál sería la diferencia?
> Myriam: Porque la enseñanza de acá es más baja que la del colegio que iba antes.

En efecto, el relato de Myriam distingue las instituciones de nivel secundario transitadas por ella. Por un lado, se encuentra la escuela en la que cursa sus estudios al momento del trabajo de campo, una institución que, al tiempo que abre una posibilidad concreta para que la experiencia escolar tenga lugar, desarrolla una enseñanza más "baja" que la que ofrece la escuela transitada anteriormente (o, como dice luego, de una "calidad" menor). Por otro, se presenta a ésta última institución como mejor reputada en cuanto a sus procesos de enseñanza y aprendizaje, pero obturando dicha posibilidad.

Como emerge en el recorte que propongo a continuación, esta primera distinción entre la "calidad" de enseñanza ofrecida por una y otra institución coexiste con otra relacionada con los rasgos socio-económicos de los barrios en donde se sitúan ambas escuelas y, desde allí, con las condiciones de vida de lxs jóvenes que las recorren.

> Pero, lo que pasa es que en el colegio al que iba antes están acostumbrados a otro tipo de cosas. Y acá, en esta escuela, es otro tipo de cosas. Como, por ejemplo, eh… Un asentamiento no lo tiene tan cerca del colegio al que yo iba antes. De acá [del asentamiento] no va nadie al otro colegio. De acá, vienen todos acá, a esta escuela. Entonces, la calidad de vida del otro colegio y la calidad de vida de esta escuela, es distinta (Myriam)

De este modo, un tipo de enseñanza "más baja" se combina con la cercanía a un barrio vulnerabilizado y con la recepción de un público estudiantil también vulnerabilizado. O, en palabras de la joven, con una "calidad de vida distinta" a la de lxs estudiantes que asisten al "colegio" anterior, en cuya vecindad, al mismo tiempo, no existen núcleos habitacionales de similar precariedad y pobreza material.

Asimismo, hay un elemento más que distancia las experiencias escolares vividas en sendas instituciones, relacionado a su vez con lo que la joven señala como la "calidad": el modo de enseñar adoptado en cada una de las mismas por parte de sus docentes. Como se aprecia del recorte que sigue, en diálogo con lo abordado en el Capítulo 7, las metodologías pedagógicas-didácticas desplegadas por lxs profesorxs se vinculan a la idea de "ayudar" (o no)[213] a sus estudiantes y ésta, a su vez, con explicar (o no) los temas y las consignas de actividades una y otra vez:

> Myriam: (Gesto con el dedo en el escritorio alrededor del que estamos sentadas haciendo la entrevista en un aula de su escuela; como si marcara dos polos bien distantes): Entonces, acá [en el colegio anterior] no te ayudan. Pero acá (institución en la que es posible la escolaridad) si te ayudan en lo que fuese. Y acá [en el colegio anterior] no te ayudan un carajo. Es (como si hablara de una consigna docente): "tomá, agarrá y hacelo. Y lo hacés". Y acá (institución que posibilita la escolaridad), no. Es: "agarrá, hacelo, pero yo te ayudo, y esto se hace así, así, así… mirá… ¿Entendés?" Y eso. O sea, que te explican muchísimo, muchísimo más que en otros colegios …
> Entrevistadora: Es muy interesante lo que estás diciendo. ¿Habría como una diferencia en el modo de enseñar?
> Myriam: Si. Te ayudan muchísimo. Te explican muchísimo. Y si no lo entendés, te vuelven a explicar. Te explican, te explican, te explican y te explican… Por ejemplo, lo que me pasó (en la institución anterior, como si hablara con un docente): "¿No lo entendiste?, y bueno, fíjate como lo vas a aprobar, a entender" (…) Esa también me la llevé, obviamente. Pero, no… No te explicaban un carajo lo que querían. Escribías y después te decían que estaba mal (…) era muy exigente. Muy exigente y no te ayudaban en nada.
> Entrevistadora (en relación a la escuela en donde estamos haciendo la entrevista): ¿Y acá no?
> Myriam: Acá no es tan exigente, pero igual te ayudan. Al final, siempre te ayudan. Obviamente, la calidad de enseñanza no es lo mismo, que es más baja, pero te ayudan (…) Yo he pasado de año por las cosas que enseñan. Porque si enseñarían (sic) como en otros colegios, yo no podría.

De este modo, la enseñanza "más baja" recibida en la institución en donde es posible afrontar y transitar la prueba escolar se anuda también, de acuerdo al relato, a una forma de enseñar que comprende un acompañamiento muy cercano por parte de lxs docentes. El mismo se expresa a

[213] La idea de "ayuda" docente como elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje también emerge en el estudio realizado por Eleonor Faur y Sebastián Fuentes (2019)

partir de ciertas mediaciones pedagógicas-didácticas que, en palabras de la joven, adoptan la forma de "ayuda" y de más y más "explicaciones".[214]

Interpreto estas mediaciones pedagógicas-didácticas, insistentes, por otro lado, en varios pasajes de los relatos de todas las jóvenes entrevistadas, como parte del conjunto de soportes que les permiten sostener y atravesar la prueba escolar. Desde allí, dichas mediaciones hacen visibles los sostenes que requieren el conjunto de estudiantes que, como Myriam, "no pueden" estudiar "todo el tiempo" solxs; son la primera generación familiar con acceso a la escuela secundaria[215]; atraviesan situaciones de vulnerabilidad; y/o tienen hijxs.

Este método de enseñanza se contrapone a lo que visualizo como una exigencia de trabajo académico autónomo vivida en el "colegio" anterior que, al tiempo que deviene una representación de mayor "calidad" de enseñanza en comparación con la escuela que se transita luego, resulta imposible de sostener para Myriam.

Varios estudios que cimientan mi análisis abordan los sentidos construidos por lxs jóvenes en torno a su experiencia escolar considerando la "calidad" de las enseñanzas y aprendizajes que reciben en diferentes y desiguales instituciones educativas (Dabenigno et. al. 2009; Llinás, 2009; Montesinos, Sinisi, y Schoo, 2009; Delgado, Amud y Salas, 2020; Said y Kriger, 2020). Desde estas fuentes, se pueden vincular la identificación de distintas "calidades" que presenta Myriam con ciertos procesos que, como ya se ha dicho, emergen de la mano de los cambios sociales de las últimas décadas: la configuración legal y social de la obligatoriedad; la democratización del nivel y su consecuente llegada de estudiantes otrora no esperadxs y/o expulsadxs de formas más o menos explícitas; la fragmentación educativa; y la emergencia de desiguales recorridos institucionales. Desde allí, en otras palabras, se visualizan dos mutaciones socio-escolares interrelacionadas de forma dinámica. Por un lado, "la masificación desdibuja a la escuela [secundaria] como productora de distinción social". Por otro, esta función propia de la etapa anterior a las transformaciones que comienzan en

[214] Said y Kriger (2020) presentan sentidos que van en esta línea, en su estudio con alumnas de un BP. En los relatos problematizados en esta propuesta, la institución en donde se han vivido situaciones de fracaso es la de "allá" y es la escuela en donde lxs docentes "no explican". Por el contrario, "el bachi" es "acá" y sus profesores sí "explican" una y otra vez los temas y las consignas.

[215] Lo dicho emerge de manera nítida en el relato de Fathu, cuando narra sus experiencias en la institución en la que no pudo sostener la escolaridad: "Yo no sabía cómo era la cosa, el colegio, ni nada de nada (risas). Tampoco tengo hermanos mayores, como para que me ayuden o para que me digan cómo era… que era así. Para mí es eso, no sé (…) Peor me fue porque no tenía a nadie que… que me explique… Mi mamá… Ponele, como te dije, no tenía hermanos mayores".

el último cuarto del siglo XX, "se manifiesta ahora en la reputación del circuito educativo" por el que se transita (Dabenigno et. al. 2009: 10)

Por otra parte, en los relatos de las entrevistadas que, como Myriam, han cambiado de escuela (María, Isabel, Ángeles, Shecia y Fathu) y han promediado su secundaria, insiste otro sentido alrededor del proceso de elección de la institución que ha posibilitado y/o posibilita la prueba escolar: la existencia de estudiantes que pertenecen al círculo íntimo, como un argumento inescindible del proceso de toma de dicha decisión.

Tal es el caso de Myriam (padre de sus hijxs);[216] Isabel (vecina y amiga íntima); Shecia (padre de su segunda hija); y Fathu (pareja, padre de su futuro hijx, y primas). Estas jóvenes describen en varios pasajes de sus relatos cómo dichos vínculos cercanos devienen aristas significativas del proceso que las llevó optar por la institución en donde se les hace posible transitar la prueba escolar. En otras palabras, es muy importante para ellas contar con estas personas de sus círculos íntimos entre sus compañerxs de estudio, para poder sostener allí la escolaridad.[217]

Por lo demás, cabe agregar que para Isabel y Fathu la cercanía de la institución elegida para atravesar la prueba escolar es también un elemento clave en la decisión. Si bien esta condición de "estar en el barrio" no emerge en los otros relatos como aspecto clave a la hora de optar por tal o cual escuela, la misma resulta significativa para mi reflexión en tanto otra dimensión sopesada al elegir, dado que, en sus biografías, obstaculiza la escolaridad tener que trasladarse en ómnibus y/o en horarios con escasa o directamente sin luz natural (como ocurre en invierno cuando se asiste en el turno mañana o en el turno vespertino, durante todas las estaciones del año).[218]

10.2.1. "Aprender a estar": un saber que sirve

Lo dicho hasta acá sobre la "calidad de la enseñanza" recibida en la institución que posibilita transitar la prueba escolar conduce a pensar que la evaluación en torno a la misma es negativa. En

[216] El caso de Myriam es significativo en este sentido porque, si bien comienza a cursar en la escuela elegida para concluir los estudios porque allí concurre el padre de sus hijxs, cuando el muchacho interrumpe y pretende que la joven también lo haga, ésta se niega dando cuenta de su posición personal por continuar. Esto es, de su agencia o, en otras palabras, de su capacidad de hacer otra cosa con respecto a lo que se espera de ella.

[217] En este sentido, cabe comentar la experiencia de María quien describe con pesar, por un lado, la negativa de su hermano mayor de concurrir juntxs a la ER, y, por otro, cómo le "costaba hacer amigxs nuevxs" en cada una de las múltiples instituciones recorridas tanto en la primaria como en la secundaria. Si bien esta falta de vínculos cercanos en la escuela elegida no ha obturado la experiencia escolar, sí la ha complejizado.

[218] Los traslados en colectivo descomponen a Isabel. Básicamente, provocan vómitos, una situación que se agrava con el embarazo. Por su parte, viajar en horarios sin luz natural, dada las situaciones de violencia que se pueden vivir en la calle (sobre todo, asaltos y abusos sexuales), representa un peligro difícil de confrontar para Fathu.

otras palabras, y como efecto de una primera aproximación, pareciera ser que los aprendizajes logrados allí no fueran lo suficientemente válidos y/o sólidos, sobre todo si se desea considerarlos luego, cuando se ha egresado, en el mundo laboral o bien para el desarrollo de una carrera postsecundaria (Dabenigno et. at., 2009). Sin embargo, existe un aprendizaje narrado por María a partir de la descripción de dos situaciones de violencia protagonizadas por ella misma a lo largo de su biografía escolar, que, mediante la emergencia del sentido "aprender a estar", pone en tensión dicha afirmación.

La primera de estas experiencias tiene lugar en la escuela secundaria de gestión privada elegida por su madre y se suscita a raíz de que un compañero de clase ejerce malostratos verbales contra ella (básicamente, burlas referidas a su cuerpo):

> María: (…) En ese colegio me agarré con un chico. Le pegué porque me cansó. Si. Porque me cargaba, me cargaba, me cargaba, me cargaba (…) Yo tenía un problema de que se me había infectado la oreja. La parte de afuera de los aritos ¿Viste? (gesticula, me indica son sus manos la parte afectada) Y, bueno, mi mamá me hacía curaciones. Me llevaba al médico acá, me llevaba al médico allá. Y no se me iba. No se me iba. [Y ese chico] me decía: "¿qué?, ¿tenés la oreja podrida?" No sé… Cosas así. Hasta que un día me cansó. Y le pegué, le pegué, le pegué, le pegué. Porque me dio bronca. Lo tiré al piso y empecé a darle patadas, patadas, patadas, patadas. Cuando me doy cuenta, todo el mundo me estaba mirando. ¡Me dio una vergüenza que no sabía dónde meterme! Y, para colmo, me llevan a dirección. ¡Ay! Me quería morir, boluda.[219] Y recién había venido de hablar con el encargado del curso.[220] Por las materias y no sé qué más… Que te llaman para hablar… Y recién había venido de ahí, ¿viste? Y el pibe me empezó a joder y le pegué y ah… el coordinador
> Entrevistadora: Te llama el coordinador del curso ¿y te retó o hablaron bien?
> María: No. ¿Viste cuando te llaman para hablar? Te dice: "¿pero por qué tenés dificultad?"
> Entrevistadora: Ah, ¿pero te habló bien?
> María: Si, hablamos bien. Me preguntaba, re copado el chico, para ayudarme. Para que me ponga las pilas. Y, después, salgo de ahí y me dice: "¿otra vez acá?", me dice (risas)… el chico este. "No", le digo, "lo que pasa es que me están molestando. ¿Qué voy a hacer?" (risas) No… Ya está… Le pegué, me quería morir. Nada. Y, después, terminé repitiendo en ese colegio y me fui…

Como puede apreciarse, y en diálogo con lo abordado en el Capítulo 8, la vergüenza emerge vertebrando los sentidos construidos alrededor de la experiencia de interrupción en esa institución

[219] En varias ocasiones las jóvenes me hablan diciéndome la palabra "boluda". Lejos de vivirlo como un insulto, creo que se trata de un modo coloquial que lxs jóvenes utilizan para llamarse entre sí, en momentos de distensión. Desde ahí, lo encuentro como una señal del clima de confianza que logramos construir entre nosotras. Esto es, un elemento que potencia mi investigación. Asimismo, añado que esa forma de dirigirse hacia mí no solo se produce en el marco de mis experiencias como investigadora, sino también como docente y madre. En efecto, mis estudiantes y mis hijas (todxs ellxs más o menos de la edad de las jóvenes entrevistadas) en más de una ocasión de conversaciones coloquiales me llaman de ese modo. Cuestión que abona a la idea planteada de que se trata de una forma distendida de tratarse entre ellxs que también ponen en juego cuando se trata de una persona adulta y se da esa oportunidad.

[220] Se trata de un docente con funciones de tutor.

anudada al hecho de sentirse observada ejerciendo violencia contra su compañero, junto a otros aspectos como son la desaprobación de materias y, como se mencionó anteriormente, la tensión relacionada con la decisión de su madre sobre su escolarización allí.

Por su parte, la segunda situación de violencia protagonizada por la joven tiene lugar en la ER, es decir, en la escuela elegida por ella para transitar y "terminar" el nivel, y se anuda a una discusión con una preceptora, que le niega la entrega de unas viandas que la institución suele repartir entre su alumnado a modo de merienda, que, a la sazón, habían sobrado.[221]

> (…) le agarré así la caja, pero por hacerle la bronca… Y le saqué así, de prepo. Y me dice (como si la preceptora le gritara): "¿qué hacés?" Y no sé qué más. Y se me vino al humo la mina, me acuerdo. Y ahí me pongo (entonación de la voz, como si gritara), "¿qué me vas a hacer?, ¿qué?", le digo. Y le levanté la mano pero no le pegué (…) "cachetazo, acá no más", le digo. Se puso a llorar. Hizo un acting. Que no sé qué. Se fue corriendo al baño. (Como si le gritara a la preceptora) "¡Loca! ¿Qué te pasa? No me vengás a hacer el acting, que te ponés a llorar en el baño tres horas" (María)

Esta escena, como la anterior, concluye con una conversación que la joven describe en buenos términos con un docente, en este caso, el vicedirector. Pero, a diferencia de la primera experiencia, ésta no redunda en alejamiento, sino en *aprendizaje*. Como se desprende del recorte del relato que sigue, las particularidades que median entre una y otra situación estableciendo distancias, se vinculan entre otros aspectos, a la adquisición de saberes relacionados con "estar". O, en otras palabras, a la obtención de herramientas que permiten interactuar con diferentes personas, aunque no sean del agrado, y desenvolverse en un futuro, en un hipotético mundo laboral:

> María (en relación a la ER): Yo, en general, aprendí muchas cosas en la escuela, así, de matemáticas (…) Pero son cosas que ya me olvidé. Hoy me preguntás cómo hacemos los cálculos y no me voy a acordar. Voy a tener que repasarlo (…) Pero, si, no sé. Aprendí a estar. No sé, la verdad. Porque aprendí a estar
> Entrevistadora (repregunta a fin de profundizar): ¿Aprendiste a estar?
> María: A ver… (Piensa) ¿Cómo te explico? Es como que aprendés, aprendés cosas que (piensa)… Yo no sé… Pero yo me llevo experiencias de vida ahí que después me sirve. Que después digo, bueno capaz que a mí me pasó esto y digo: "¡Uy! Mirá, hay cosas que no las volvés a hacer más". Cosas que vos decís: "bueno, esto no lo hago más porque me va ir para el tujes". O sea, cosas así, en la vida. Después.
> Entrevistadora: ¿Por ejemplo?
> María (piensa): Eh… No sé… No me agarro más con la preceptora (risas). Cosas que, por eso te digo (piensa)… eh… Yo mi último año de colegio lo viví como un trabajo. ¿Me entendés? Porque era como, como ir todos los días y, después ya conocés a todas las personas. Te das cuenta de cómo son cada persona y hasta donde podés llegar con cada persona…

[221] Cuando dichas viandas sobraban, la joven solía llevarlas a su hogar, con el fin de repartirlas entre lxs miembrxs más pequeñxs de su familia: sus hermanxs más chicxs, su hijo y lxs dos hijxs que el padre de su hijo había tenido con una pareja anterior.

Encuentro que este aprendizaje alude a la lógica integración (Dubet, 2007; 2015) toda vez que refiere un saber que "sirve" para optimizar la interacción con otrxs, en un hipotético futuro mundo laboral. En este sentido, aprender a "estar" refiere a dimensiones claves del orden social. Asimismo, este saber, como se ha dicho anteriormente, se logra en una institución escolar escogida por la misma joven, cuando ya se han interrumpido los estudios en una anterior elegida por la madre, y está pronto el momento de la graduación.

Dado este proceso reflexivo, que sopesa experiencias y valora y capitaliza saberes adquiridos (aprender "estar", que hay cosas que "no se hacen más" porque "si las hacés, te va como el tujes", darse cuenta hasta "donde podés llegar con cada persona"), visualizo en el recorte compartido recientemente elementos que también hacen a la lógica estratégica. Es decir, tal como abordo en el Capítulo 1, dimensiones y aspectos que aluden a un conjunto de recursos que los individuos movilizan en situaciones particulares para poder atravesarlas del modo más provechoso posible (Dubet, 2007; 2015; Di Leo, Guelman y Sustas, 2018).

10.2.2 Madre e hija: controversias a la hora de elegir escuela

Shecia (como María, Myriam, Ángeles y Fathu) relata haber recorrido tres escuelas secundarias al momento del trabajo de campo. En la primera cursa hasta 4to año, y se aleja, tras no poder aprobar una serie de materias y dejar de "querer estudiar".

La segunda institución corresponde al Plan FINES, una política educativa con eje en la terminalidad, es decir, destinada a personas con recorridos previos en el nivel y que, por lo tanto, solo deben completarlos.[222] Se trata de una experiencia ocurrida cuando su hija mayor era una beba y la segunda aún no había nacido. Aquí no puede sostener la escolaridad dado que, según su relato, la cursada era presencial y no le permitían concurrir con la niña.[223] Como la misma joven lo describe a continuación, estas condiciones institucionales y las dificultades para resolver los

[222] Según la página del Ministerio de Educación, en la actualidad también se pueden cursar los estudios de manera completa. Cabe agregar que aquí hago referencia al Plan FINES de nivel secundario, pero esta política contempla también los estudios primarios. Ver https://www.argentina.gob.ar/educacion/fines

[223] En la página del Ministerio de Educación se aclara que la cursada es semipresencial y que hay flexibilidad de horarios. No tengo elementos para interpretar a qué obedecen las diferencias entre el relato de Shecia y la información oficial. Pero entiendo que las mismas se vinculan a las distancias que suele haber entre el diseño de una política educativa y su implementación en terreno.

cuidados de su hija coordinando horarios con su madre (debido a sus propios compromisos laborales), redundan en su alejamiento:

> Porque yo había dejado de estudiar y quería terminar y quería volver… Empecé haciendo FINES (…) la nena tenía un año. No podía ir con ella (…) Entonces, tenía que esperar a que mi mamá llegue de trabajar, dejarla con mi mamá e ir. Se me complicaba. Porque a veces, mi mamá llegaba más tarde. A las 4 de la tarde empezaba FINES. Y a veces mi mamá llegaba y a veces no… Y si mi mamá no llegaba, entonces, ese día, o iba más tarde o directamente ni iba (…) Entonces, terminé dejando (Shecia)

Es en esta etapa cuando, conversando con su segunda pareja y padre de su segunda hija, Shecia decide inscribirse en una tercera institución, un BP. Sin embargo, como la misma joven lo relata en el recorte que sigue, su madre no acuerda con dicha decisión:

> Entrevistadora: Bien… Entonces, viene Lautaro y te dice: "¿Por qué no te anotás en el bachi?"
> Shecia: Claro. Que por qué no me anotaba, que empezaban, que van a anotar y qué se yo… Bueno, fui. A mi mamá no le gustaba nada, porque no quería saber nada de que estudie ahí… Pero, bueno, empecé.
> Entrevistadora (con el fin de que profundice): ¿Por qué no quería saber nada?
> Shecia: Porque la madrina de mi hija… las hermanas del marido estudiaban ahí. Y como se les había atrasado… No sé qué había pasado con los títulos, no sé qué, la chica no había podido entrar a la policía.[224] Entonces, a ella le quedó como que no servía el título. Le había dicho a mi mamá que el título no servía porque esta chica no se había podido anotar y qué sé yo… Entonces, mi mamá no quería que estudie ahí. [Me decía] que no vaya. Estuve casi un mes sin ir.
> Entrevistadora (entonación de la voz, como si se pidiese que aclare): ¿Te inscribiste y estuviste un mes sin ir, digamos?
> Shecia: Eh… No… El problema este empezó una vez que… Yo empecé. Hice la mitad del año hasta que empezaron las vacaciones. Una vez que terminan las vacaciones, creo que empezaron en agosto… eh… En agosto, creo que empecé una semana y después creo que estuve casi un mes sin ir.
> Entrevistadora: ¿Por esta cuestión de tu mamá que te decía que el título no sirve?
> Shecia: Claro. Que el título no sirve y un montón de cosas. Después… eh… empecé a ir otra vez. Aunque mi mamá no quería, empecé a ir otra vez. Y, después… Después, bueno, hablaron los profesores con mi mamá y todo y después, bueno, se le pasó.
> Entrevistadora: Hablaron los profesores con tu mamá. ¿Qué le dijeron?
> Shecia: Que, claro, que, en realidad, si servía. Que lo que había pasado con el título de esta chica es que se había retrasado, no más. No que no servía.

Esta controversia en torno a la institución elegida por Shecia para desplegar su escolaridad también emerge en la entrevista con su madre:

> Alicia: yo la hinchaba para que termine. [Le decía] "Terminá"

[224] Según su relato, varias personas cercanas a Shecia, incluida su pareja al momento del trabajo de campo, han estudiado o estudian en el Bachillerato Popular con la idea de obtener el título e ingresar a trabajar en las fuerzas de seguridad.

> Entrevistadora: ¿Te quedás a cargo de las nenas cuando se complica para llevarlas?[225]
> Alejandra: Obvio. Para que termine. La idea es que termine. Me hubiera gustado más que agarre una escuela de verdad. No sé…
> Entrevistadora (se repiten sus palabras con la intención de que profundice): Una escuela de verdad. Una escuela de verdad y el bachi… ¿La escuela de verdad?, ¿cómo sería?… ¿a ver?
> Alejandra: Y… un secundario. Que uno sepa que ella deja a las nenas para algo que le va a servir el día de mañana. A mí no me convence esto de estar en el bachi porque no sé si cuando ella termine ese diploma le va a servir para lo que ella quiere. Que es estudiar enfermería. Lo mismo que al marido. Me parece que no le sirve para lo que él quiere, que es entrar en la policía… A la chica de acá a la vuelta, la hermana de [un vecino] quiso entrar en la Vucetich y no le sirve el certificado. Tiene que ser un secundario de una escuela oficial. No le sirve el certificado del bachi. Entonces, está perdiendo el tiempo y no se da cuenta. Está dejando a las nenas. Y para mí es mucho dejarlas.

Las controversias entre madre e hija emergentes en ambos recortes dan cuenta de las particularidades que atraviesan los procesos de elección de la institución educativa que posibilita la experiencia escolar. Como se abordó en este apartado, en el caso de Shecia, la madre insiste para que concluya sus estudios, pero se opone a que lo haga en la escuela elegida por ella. Como se desprende de sus palabras (y se vio en la entrevista con Karen), a los argumentos relacionados con la maternidad, Alejandra le añade otro: la validez de los títulos que se otorgan en el BP, sobre todo para continuar estudiando en una instancia post-secundaria.[226] Sin embargo, más allá de esta oposición (amortiguada, según la narración, tras la conversación con lxs docentes), la joven sostiene la escolaridad en la institución elegida por ella. Una escuela cercana, en donde también estudia su pareja. Dos aspectos que, conforme lo dicho más arriba, son claves en los procesos de decisión relacionados con la institución en donde desplegar la experiencia escolar y que, hasta el momento del trabajo de campo, se hace posible.

10.3. La escolaridad como experiencia subjetiva y participación en el espacio público

De la lectura de las entrevistas emerge un tercer grupo de sentidos vinculados al por qué y para qué ir a la escuela que se distingue de los anclados en mandatos maternos y/o del mundo laboral, y de los que implican una comparación entre la institución en donde se atravesaron situaciones de fracaso y otra que hace posible la escolaridad. En una primera aproximación, los mismos pueden

[225] El Bachillerato Popular en donde estudia Shecia no prohíbe que lxs estudiantes concurran con sus hijxs. Sin embargo, al ser turno noche, sobre todo los días de invierno, esa organización para compatibilizar cuidados con escolaridad no resulta viable, dado que las frías temperaturas pueden enfermarlxs. El recorte de la entrevista alude a lo dicho.

[226] La validez de los títulos que otorgan los BP es un aspecto ya abordado en esta tesis. Por lo demás, los interrogantes en relación a la misma, también emergen en los relatos presentados por Said y Kriger (2020)

ser abordados considerando una idea insistente en los relatos de las jóvenes que participaron de mi investigación: "estudio por mí",[227] o, en palabras de Myriam, "para estar bien yo misma".

Estos sentidos se construyen una vez que el recorrido en la institución elegida para atravesar la prueba escolar y la experiencia como estudiante de la misma se consolidan; se enlazan estrechamente con sus acontecimientos biográficos claves (básicamente, la maternidad, el vínculo con el padre de sus hijxs y con la propia madre); expresan sentires personales; y suponen la participación activa en un espacio no hogareño y/o político. Desde allí, considerando las reflexiones de Dubet y Martuccelli (2007) sobre el particular abordadas en el Capítulo 1, encuentro que permiten visualizar la dimensión "no social" de las experiencias escolares de las jóvenes entrevistadas, o, en otras palabras, las agencias que permiten interpretar sus acciones como no totalmente reducidas ni reducibles al sistema.

Asimismo, en las formas de emergencia de este grupo de sentidos visualizo dos dimensiones. Por un lado, un proceso que tensiona las funciones domésticas que por antonomasia las propias madres y las parejas padres de sus hijxs les asignan, en vínculo con sus particularidades biográficas y condicionantes genital-sexo-genéricos (portar un cuerpo considerado femenino, ser mujer y ser madre). Por otro, la experiencia de participación política barrial y en el feminismo que se habilita con la escolaridad en la institución elegida para desplegarla. Según interpreto fundamentalmente de los relatos de María, Isabel y Fathu, ambas aristas no necesariamente se presentan juntas, aunque, en el caso específico de la segunda joven, emerjan estrechamente relacionadas. Asimismo, enfatizando el relato de Fahtu, suponen controversias con la propia madre, dada su oposición a esas experiencias de militancia.

A continuación, me detengo en cada uno de estos aspectos.

10.3.1 Hogar y escuela: entre "aburrirse", "hacer cosas diferentes" y "avanzar"

Relaciono el grupo de sentidos participaciones en el espacio público con la emergencia en los relatos de una distinción taxativa entre el mundo hogareño y el escolar. Como puede observarse del recorte que propongo a continuación de una entrevista realizada con María, dicha distinción comienza a delinearse al comenzar la experiencia de maternidad y mediante una descripción del hogar como el espacio del "adentro" y "aburrido", en donde se hace "siempre lo mismo":

> María: [Porque] cuando vi que estaba embarazada, dije: "Voy a seguir estudiando, ¿qué voy a

[227] Princesita y Shecia son las dos únicas jóvenes que no expresan sentidos susceptibles de ser agrupados conforme lo dicho.

> hacer? Y, encima estaba embarazada, ¿a dónde iba a ir a trabajar? Ya fue. Me pongo a seguir estudiando, por lo menos hago algo" (…) Era la única manera de no estar todo el día metida ahí adentro [en mi casa]. Es que es eso lo que tengo, también. No sirvo para quedarme quieta. ¿Me entendés? No sirvo para quedarme en mi casa mirando novelas, tomar unos mates, a ver qué onda, qué pasa, ¿viste? No, no, no. No va conmigo. No va conmigo.
> Entrevistadora (con la intención de que profundice): ¿Qué pasa en la casa? A ver, ¿qué pasa en la casa?
> María: (resuelta) Me aburro.
> Entrevistadora (repitiendo las palabras con la intención de que profundice): ¿Te aburrís?
> María (con convicción): Me aburre, me aburre, todos los días lavar la ropa. Sí, ya sé que todos los días tengo que lavar la ropa, los platos, tengo que cocinar. (Como si hablase con otra persona, pero, a la vez, consigo misma, en soliloquio) "¿Todos los días lo mismo? ¿No te cansás?" Yo no sé cómo hay minas que no se cansan de eso. Está bien la ama de casa, pero ya fue boluda (risas de ambas) ¿Qué sé yo? Está bien, uno tiene sus obligaciones. No reniego de las cosas porque, la verdad, yo las hago. Me encanta siempre ordenar mi casa, para verla más linda, ¿me entendés? Para ver siempre algo diferente.
> Entrevistadora: Ahora, María, me hacés pensar. Porque lavar la ropa, cocinar, como vos dijiste, ¿no?, es algo que te demanda tiempo, energía…
> María: ¡Sí!
> Entrevistadora: ¿Igual te aburre?
> María: ¡Y, si! Porque, todos los días lo mismo, ¡no! Todos los días tendés la misma cama. Después vas, y acomodás, barrés. Listo. Y, terminaste ¿y qué? Ya está. No sé. O… por ahí tengo otras cosas para hacer. Por ahí digo: "tendría que doblar toda la ropa del ropero porque es un quilombo, mi ropa es siempre un quilombo". (Con convicción) Y… ¡es como que no quiero doblar la ropa del ropero! ¡Quiero hacer otra cosa!

Esas tareas cotidianas de limpieza y orden que se hacen "adentro" del hogar, al tiempo que no "van" con la idiosincrasia y temperamento de María, se anudan a tres aspectos, más. Por un lado, "aburren" y "cansan" por su repetición constante. Por otro, se anudan a su capacidad dialéctica de agencia y constricciones, toda vez que, en un mismo movimiento, la joven hace estas "obligaciones", mientras que afirma a viva voz su deseo y posibilidad de "hacer otra cosa" (en su relato, "ponerse a estudiar"). Por último, como se señala en el recorte que comparto a continuación, se contraponen a lo que sucede en la escuela:

> Entrevistadora: ¿Y en la escuela no hacés todos los días lo mismo?
> María: Y, no… en la escuela aprendo todos los días cosas diferentes. Y, hinchás las pelotas con tu compañero, todos los días diferente, ¿me entendés? (risas de ambas)

Se trata de una rutina tediosa que, por un lado, toma forma como tal en la casa de la familia del padre de su hijo, es decir, la primera morada de María una vez que queda embarazada. Por otro,

supone dos tipos de violencias que denomino, respectivamente, *encierro* e *imposición del trabajo doméstico*.[228]

En cuanto a la primera forma que adopta esta violencia, es decir el encierro, el recorte que sigue permite visualizar un hilván entre la misma, la exigencia de quedarse "adentro" y los celos del padre de su hijo:

> (…) estaba todo el día en mi casa. No iba a salir afuera a joder, como antes, todo el día en la calle. ¿Me entendés? O sea, estaba en mi casa, estaba embarazada (…) Entonces, me asomaba a la ventana y, por ejemplo, allá abajo, del 8vo. piso, ¿me entendés?, paraban los amigos de él. Y él decía que yo salía a la ventana para mirarle los amigos. (Como si le hablara a su ex pareja) "¡Loco, preocupate por traer más plata y no me jodas con eso! Porque para mí no es importante. Si estoy acá y estoy con tu hijo, estoy con vos. Y si pensás que soy una cualquiera que quiere estar con tus amigos, ¿para qué estás conmigo?" Una cosa así (María)

En relación a la segunda modalidad de violencia, es decir la imposición alrededor del trabajo doméstico, me refiero específicamente a una exigencia por parte de su exsuegra:

> María: Porque yo vivía con mi suegra (…) Y con la mamá de él yo me llevaba mal,
> Entrevistadora: Pero… que… ¿Te exigía algo?
> María: ¡Era re hincha pelotas! Ella se rasca todo el día, no tiene nada que hacer para joderte por la más mínima cosa. ¿Me entendés? Que si pusiste algo, que si no pusiste algo. Si limpiaste o no limpiaste. ¿Me entendés?
> Entrevistadora: ¿Te exigía con la limpieza?
> María: ¡Claro!... Terminaba de cocinar y primero tenía que limpiar toda la cocina para poder sentarme a comer. Porque si no, si estaba comiendo… Y algo iba a decir.
> Entrevistadora: ¿Y se peleaban o…?
> María: Y, sí. Un par de veces nos agarramos.

Esta experiencia biográfica que combina encierro, rutina, celos, e imposición alrededor del trabajo doméstico, anudada a la gestación y la convivencia en la casa de la familia de origen del padre de su hijo, da lugar, por un lado, a un aprendizaje específico relacionado con su propio deseo ("quiero hacer la mía", "quiero irme de ahí") que sobreviene al "darse cuenta". Por otro, a la visualización de la escolaridad como una forma que habilita ese deseo. Así lo expresa María en el extracto que sigue:

> María: (refiriéndose al padre de su hijo) yo le aguanté demasiado de ese tipo de cosas, ¿me entendés? Hasta que a lo último me di cuenta y no le di más bola. Empecé a hacer la mía (…) Lo único que quería era irme de ahí.
> Entrevistadora: Claro… ¿y en relación a eso, decís: "cuando vi que estaba embarazada dije voy a seguir estudiando"?

[228] El relato de María añade a estas violencias otras atravesadas con lxs hermanxs del padre de su hijo, debido a los consumos problemáticos de drogas de estxs jóvenes y a las peleas con una significativa carga de violencia física que mantenían entre sí. Todas estas manifestaciones de violencia se anudan a lo que problematizo en el Capítulo 6.

> María: Y, claro, porque si no avanzaba, ¿cómo iba a ser? (como si contestase la pregunta que acaba de formular) Peor. Una cosa así. Pienso yo. Aparte, estaba todo el día en mi casa (…) O sea, estaba en mi casa, estaba embarazada y tenía que hacer algo.

De este modo, la escolaridad emerge en el relato de María distinguiéndose del hogar y de lo que allí acontece en tanto habilita la posibilidad de "hacer algo" y, desde allí, "avanzar".[229]

10.3.2 Desde "hacer un bizcochuelo para el mate" a "gustarme la política"

Al poner en diálogo la narración biográfica de María con la de Isabel, encuentro al menos dos aspectos en común: el inicio de la experiencia de maternidad coincide con una etapa de convivencia con la familia del padre de su hija, y existe una imposición alrededor del trabajo doméstico por parte de su exsuegra. Ésta última toma forma más precisamente en relación a las tareas de cuidado que requiere su hijo menor, cuñado de la joven, quien, a la sazón, tiene a penas unos años más que su niña. En sus palabras:

> Yo le limpié la cola hasta los 4 años a Jeremías (…) Lo cuidé como a un hijo, ¿entendés? A eso voy… Eh… No te voy a mentir, no le tenía toda la paciencia del mundo. Era pendeja yo también. Estaba aprendiendo a ser madre… eh… O sea, nunca le levanté la mano… O sea… (risas) son cosas que… le enseñé a atarse los cordones… ¿Entendés? El nene, a veces, prefería estar más conmigo que con la mamá. Iba yo a las reuniones del colegio. Iba yo a los actos. Fui yo a la entrega de medallas, del diploma del pre-escolar.

Esta situación se anuda a un acuerdo con la familia del papá de su hija, que tiene lugar cuando la joven queda embarazada y comienzan a convivir en la misma casa de sus exsuegrxs:

> (…) fue una manera de ellos ayudarnos a mí… a nosotros… que éramos chicos. Y, nosotros los ayudábamos a ellos. Eso encajaba. El nene iba doble escolaridad, todo el día, el nene desde los tres meses iba a una guardería… Y el nene pasó a estar más tiempo en su casa… eh… porque yo estaba ahí… Y yo estaba embarazada, y lo iba a buscar a la colonia.

Dicho acuerdo se rompe cuando la pareja se muda, e Isabel empieza a trabajar en una cooperativa. La dificultad para organizar los horarios que demanda esa ocupación y la propia maternidad, hizo imposible seguir sosteniéndolo, provocando enojo en su exsuegra:

> Isabel: hoy no lo veo más [al nene]. Ella cortó toda comunicación conmigo. Un día me dijo: "no somos más familia"
> Entrevistadora: (con la intención de que profundice) Pero, ¿por qué?
> Isabel: Porque yo no cuidé más al nene. No quise cuidarlo más no porque no lo quería, o porque no lo amaba. No podía. No daba abasto, no daba abasto. Me levantaba a las 6 de la mañana

[229] Este sentido que distingue el hogar de la escuela insiste en el conjunto de los relatos. Citando otro ejemplo que va en esta línea, esta vez, en palabras de Myriam: "Acá [en la escuela] me puedo desligar de lo que es ser mamá por un tiempo y ser alumna".

> para entrar a las 7 al trabajo. En ese momento, mi hermana vivía conmigo y me ayudaba con la nena a la mañana.

Este momento, como digo en otros apartados de esta tesis, se vincula a la experiencia de retomar la secundaria en el BP, un acontecimiento biográfico insoslayable toda vez que habilita la configuración saberes clave desde un punto de vista subjetivo:

> Isabel: Y, cuando empecé a ir al bachi me empezaron a gustar un montón de cosas (risas).
> Entrevistadora (con la intención de que profundice): ¿Qué cosas?
> Isabel: Y, no sé… de poder, de poder recibirme, de tener un título, (subraya con la voz) de saber, de que una persona puede saber. Puede crecer… ser inteligente… eh… Me empezó a gustar la política. No sé… A llamar la atención… A debatir… Eh… Me empezó a gustar todo. Me empecé a dar cuenta de que tenía la capacidad de que no, no, no solamente de poder hacer un bizcochuelo, mi cabeza, ¿entendés?, para el mate… Me empecé a dar… a tener la capacidad, que podía hacer… era todo mucho más complejo.

Esta referencia a la configuración de un saber biográfico específico en vínculo con la experiencia escolar, desde mi perspectiva, al tiempo que refiere a dimensiones ya abordadas como es la obtención de la credencial, da cuenta de la emergencia de una tensión alrededor de la cotidianeidad doméstica en tanto imposición que la ubica haciendo tareas rutinarias, como son los menesteres de la cocina (como la joven dice en este último recorte), o como son los cuidados a las personas más pequeñas de la familia (como lo relata anteriormente).

Por otro lado, y en vínculo con lo anterior, la emergencia en la narración de este saber permite la visualización de la propia potencia en relación a los aprendizajes alcanzados, tras un proceso reflexivo y exploratorio de sí misma. En palabras de Isabel: “me empecé a dar cuenta de que tenía la capacidad”.

Desde aquí, como mencioné anteriormente en relación al relato de María, encuentro clave el proceso de “darse cuenta” en tanto un saber biográfico-subjetivo que se alcanza tras atravesar diferentes experiencias en las que se combinan situaciones de violencia y la posibilidad de la escolaridad.

Por último, como abordo a continuación, este “darse cuenta” biográfico-subjetivo se vincula estrechamente a su experiencia de militancia.

10.3.3 Experiencias de militancia

Isabel y Fathu señalan entre los sentidos construidos en torno a sus experiencias en sendos BP, las posibilidades de participación política que las mismas habilitan.

En este sentido, la primera joven relata:

> Isabel: Eso estaba, estaba bueno. Ahí me empecé a involucrar mucho con lo que es el bachi. Me empecé a meter en las comisiones, me empecé a meter en [nombre espacio de militancia]. Entrevistadora: (como pidiéndole que profundice) ¿Las comisiones? Contame un poquito más. Isabel: A. es la organización ésta que tienen las profes… eh… que empieza, desde la base, de cuando ellos venían hace diez años acá, a laburar con los chicos chiquitos.[230] Es todo un grupo, una organización independiente, políticamente no son de nada, de nadie… eh… Y, bueno, me gustaban los temas que se tocaban, cosas importantes. Y la experiencia que uno tiene, que va desarrollando con lo que es la sociedad, eso es lo que me gustaba más, estar en contacto con la gente, de distintas… No sé… hacia una persona que tiene un buen trabajo, hacia una persona que no tiene nada y cómo son distintas experiencias. Me empezó a gustar eso. A involucrarme, ¿no? En el bachi tenés de todo. Eso. Tenés, tenés… No sé cómo explicarte. En el bachi tenés mamás, que son… que están en la misma situación que yo. Tenés a hombres que llegan a su casa, recién llegados de trabajar y se van a estudiar. Tenés profes que tienen una vida cada uno, y estudian y van y enseñan sin un sueldo (…)[231] Y de querer involucrarse con la gente y ayudar. Y siempre tirar más, tirar más, tirar más. Eso está buenísimo. Eso es lo que me empezó a gustar.

Fathu, por su parte, relata su experiencia de participación política mencionando, por un lado, la lucha que despliega el BP en donde estudia, por su reconocimiento gubernamental: "lo que siempre hacemos es la marcha para que nos reconozcan el bachi, para que tengamos nuestro propio número, que ya nos firmen. Tenemos el número pero no está firmado".[232] Por otro, describiendo su participación en un grupo de mujeres. Allí concurren vecinas de su barrio, compañeras de estudio y docentes:

> Y a mí eso me gusta. Me gustan sus opiniones, de los demás, escuchar. Escuchar sus historias para que vos sepas qué podés hacer si a vos te está pasando lo mismo (…) [Tenemos talleres] de sexualidad, de políticas del cuerpo (…) ¿Por qué uno se tiene que depilar y todas esas cosas? "Vos, si no querés depilarte, no te depiles". Yo tengo ganas de decirle eso a todas. "¿ [Te depilás] porque te miran mal en el colectivo?", que esto, que lo otro (…) Y esto es así (Hace gestos como si tuviese vellos en su axila) (…) Y, bueno, yo digo: "¿qué te importa? A uno no le tiene que importar lo que digan los demás". Si lo miran mal, si le hablan, si le sonríen. A mí no me importa lo que digan los demás (…) Como yo quiero vestirme, si me quiero depilar, si no me quiero depilar, eso yo lo elijo. No lo eligen las personas (…) Y, bueno, es como que [el grupo de mujeres] te da como más energía de querer ser como a vos te gusta ser (Fathu)[233]

Éste grupo de mujeres, si bien tiene un funcionamiento independiente del BP, se origina por su iniciativa. En palabras de una de las docentes:

---

[230] Se refiere al grupo de apoyo escolar antecedente del BP.

[231] Como digo en otros pasajes de esta tesis, una de las características de los BP es su lucha por el reconocimiento oficial de su propuesta pedagógica-institucional. Cuando se alcanza dicho reconocimiento, se abre la posibilidad de que lxs docentes cobren un salario. Por lo dicho, esta no es la situación del colectivo de profesores de Isabel.

[232] Como digo en otros pasajes de esta tesis, una de las características de los BP es su lucha por el reconocimiento oficial de los títulos que otorgan. A esto se está refiriendo Fathu en este recorte en particular.

[233] Notesé cómo, de acuerdo a lo abordado en el Capítulo 8, emerge nuevamente la mirada de lxs otrxs como un punto de referencia para construir, dialécticamente la propia identidad. Encuentro en estas palabras de Fathu, un énfasis a los sentimientos de orgullo, más que de miedo y/o vergüenza.

> Había empezado creo que un año antes un espacio de género, pero... que se reunían cada tanto, pero como que no tuvo mucha continuidad y la segunda clase, creo de Sociales de… 2014, nos pasó que estábamos trabajando con migraciones, eh, viendo de dónde venía cada compañero, si había migrado, en qué año, por qué circunstancia… con qué objetivo y demás, eh, y empieza a salir un montón de situaciones de violencia de género que la mitad de las compañeras que estaban compartiendo la clase, estudiando en el Bachi, sufrían violencia, y, fue como "buen, algo tenemos que hacer con esto"… como para, bueno, tomamos el emergente pero empezamos a trabajar con las compañeras y sabíamos que no podía ser, necesariamente, todo dentro del marco del Bachi, porque se necesitaba un espacio particular, también para poder trabajar con el tema y demás, así que ahí retomamos el trabajo con las compañeras que venían laburando... y bueno, y Fathu es una participante activa del espacio de género que... vamos más allá de la violencia de género, pero, que tuvo un poco que ver en los orígenes con eso (…) Nos hemos organizado para viajar al "Encuentro de Mujeres"… digo, tiene un montón de cosas desde ese espacio (Adriana)

Encuentro que en los relatos de Isabel y Fathu cobra importancia subjetiva la posibilidad de participación política con fuerte impronta barrial, que habilita la experiencia en el BP. Desde allí, los sentidos construidos alrededor de estas participaciones suscitan al menos dos reflexiones. Por un lado, los encuentros vinculados a los procesos históricos sociales de ampliación de derechos educativos y sexuales abordados en el Capítulo 4. Por otro, desde la perspectiva de la sociología de la experiencia, entiendo que se anudan a las lógicas de acción de la subjetivación, en tanto que, en un vínculo dinámico con las otras dos (esto es integración y estratégica), expresan sentidos alrededor de la escolaridad con fundamento en la propia reflexión biográfico- personal y las experiencias de vida.

Por lo demás, cabe agregar que la participación política en el barrio y en el grupo de mujeres habilitada por la experiencia escolar en el BP es un punto de conflicto entre Fathu y su mamá. Así lo relata la joven, en ocasión de aproximarse el Encuentro Nacional de Mujeres, realizado en Rosario, en octubre de 2016:

> Fathu: mi mamá no le gusta que sea feminista, pero… No... No lo acepta, pero...
> Entrevistadora: Y ¿cómo fue? Vos un día le dijiste "mamá, soy feminista"... y te dijo…
> Fathu: Eh, cuando yo entré acá [en el bachi]… porque... ¿viste?, hacemos muchas marchas, también, marchamos y eso... y a ella no le gusta porque ella ve a… eh, ve en las noticias que... hay esto, peleas, esto, y, ella cree que me van a lastimar a mí, pero... eso no le gusta, pero... bueno, me dijo "cuando cumplas 18 hacés lo que vos quieras", y… "podes ir a las marchas". Tenía yo 17 años y ya todavía no iba a las marchas, en algunas me dejaba... le pedía permiso y le decía por favor que me dejara ir porque "quiero ir", ¿viste?... eh, antes no me dejaba, y bueno, ahora sí... ya soy mayor de edad... eh, antes no me dejaba, pero... ir, eh, cuando nos vamos, ¿viste?, al Encuentro [Nacional de Mujeres], sí, eso sí o sí... me tengo que ir, no me importa si se enoja, pero... me voy.
> Entrevistadora: (retomando cuestiones dichas en otros momentos) Si, de hecho, fuiste siendo menor... digamos, porque... eh, fuiste como tres veces, ¿no es cierto?
> Fathu: Si, eh, ya fui como tres veces... eh, ahora este año… faltan dos semanas... eh... Si, en

> Octubre… si, ya...
> Entrevistadora: En Rosario es, ¿no es cierto?
> Fathu: Si, en Rosario… si... Bueno, muy cerquita, pero...
> Entrevistadora: Y entonces, ¿Qué? ¿Le iban y le chusmeaban a tu mamá... "tu hija está militando, tu hija es feminista"?
> Fathu: Si, si… "tu hija esto, tu hija lo otro", y, bueno, y así... Ella me llamaba, ¿viste? (Como si le hablara su madre) "¿dónde estás?" ... eh... y le digo y se enoja (imposta la voz, como si la madre le exigiese) "vení ya a la casa" ... (risas). Se re enojaba me acuerdo...

Como puede apreciarse, los enojos que la experiencia de militancia de Fathu genera en su madre se vinculan a los miedos que le suscita su presencia y participación en el espacio público. Desde allí, insiste en que la joven vuelva a "casa", un lugar que, a juzgar por lo que se describe más arriba considerando el relato de María, se rechaza por encontrarlo "aburrido", propio del "encierro" y asociado a la imposición en torno al trabajo doméstico.

Por lo demás, los hallazgos compartidos en este apartado guardan relación con las reflexiones de Di Leo, Guelman y Sustas (2018), propuestas desde una perspectiva que analiza las experiencias escolares de un grupo de jóvenes vulnerabilizadxs en un BP articulando la filosofía de Hannah Arendt y Ágnes Heller.[234] Desde allí, estas participaciones en el espacio público promovidas y favorecidas por esa institución escolar devienen:

> (…) ámbitos privilegiados para el ejercicio de la libertad de los sujetos –que requiere la visibilidad por y con el otro–, ya que constituyen el territorio privilegiado de producción simultánea de intersubjetividades y singularidades (…) Estos espacios intersubjetivos posibilitan el diálogo, la vinculación entre las dos perspectivas constitutivas de la identidad personal en las sociedades modernas: la interna –centrada en nuestra memoria autobiográfica personal– y la externa, basada en nuestros encuentros pasados con otras personas. Sólo a partir del interjuego mediado institucionalmente entre estas dos perspectivas se hace posible la transformación del particular –encerrado en la pura reproducción inmediata de sus condiciones de vida, sin poder establecer una distancia crítica con respecto a ellas– en individuo. Este último, a partir del despliegue de los niveles de su ser ético, estético, filosófico y, fundamentalmente, político, tiene la posibilidad de reconocerse como ser genérico, estableciendo una relación creativa con su vida, la de los demás y su entorno social. Mediante estos dos tipos ideales (que son construcciones analíticas que no se encuentran de manera pura en la realidad) –el particular y el individuo–, [se] analiza la tensión presente en el sujeto moderno entre la reproducción de un mundo naturalizado, inmutable, y sus potencialidades para desnaturalizarlo y recrearlo críticamente (Di Leo, Guelman y Sustas, 2018: 61)

[234] Considero dichas reflexiones como parte del conjunto de herramientas propias de la teoría sustantiva que me permite interpretar mis hallazgos.

10.4 A modo de recapitulación

En este capítulo abordé la insistencia en los relatos biográficos de tres conjuntos de sentidos construidos por las jóvenes entrevistadas, alrededor de la experiencia escolar en el nivel secundario, que devienen categorías emergentes potentes para interpretarla en su complejidad. Las he denominado: obligación, comparaciones y participación en el espacio público.

En el diagrama que comparto a continuación, las sintetizo:

Diagrama 9. Sentidos construidos alrededor de la experiencia escolar



Estas categorías emergentes están relacionadas dinámicamente entre sí y son susceptibles de ser interpretadas considerando las lógicas de la acción social, conforme la propuesta analítica de la sociología de la experiencia.

Como se desprende del diagrama, y en base a lo desarrollado en este capítulo, la categoría emergente obligación refiere a los mandatos maternos relacionados con ir a la escuela y a la idea de que el mundo laboral exige el título para ingresar al mismo en las mejores condiciones. Por su

parte las comparaciones, suponen sopesar las experiencias vividas en una institución anterior en las que se reprobaron materias y se produjeron distanciamientos, y las que se atraviesan en la escuela que, al momento del trabajo de campo, habilita atravesar la prueba. Aquí devienen clave elementos tales como: la "calidad" y el modo de enseñanza de lxs docentes, la cercanía al hogar y contar con personas del círculo íntimo entre lxs compañerxs. Por último, las participaciones en el espacio público aluden a diferentes procesos biográficos estrechamente vinculados: "darse cuenta" que en el espacio hogareño se les impone la realización de ciertas tareas domésticas que, además de insumir tiempo y energía, "aburren" por su repetición rutinaria; establecer distinciones con la experiencia escolar; y vislumbrar la posibilidad de militar.

Capítulo 11

Conclusiones

Con un recorrido de más de 15 años como investigadora y docente abordando experiencias escolares, juveniles y de maternidad en distintos espacios académicos y de formación, en esta tesis analizo la relación entre el vínculo materno filial con la propia madre, y las pruebas biográfico-sociales anudadas a la díada escolaridad-maternidad de un conjunto de ocho mujeres de entre 18 y 24 años, de diferentes barrios vulnerabilizados del AMBA.

Mi objeto de estudio se configura a partir de la convergencia dinámica, multívoca e inescindible de esas experiencias. A su vez, se anuda a la presencia cada vez más insoslayable de alumnas-madres vulnerabilizadas en las escuelas de nivel secundario, desde fines del siglo XX en adelante. Las distinciones establecidas a lo largo de esta tesis entre esas pruebas biográfico-sociales tienen un propósito analítico: subrayar las tensiones y los sentidos polisémicos que vertebran su amalgama, como un argumento clave para interpretarlas en su complejidad.

Desde esta hipótesis que enfatiza la inescindibilidad entre esas experiencias y su visualización como condición necesaria para comprender cabalmente la complejidad teórico-empírica representada en la díada alumna-madre, mi trabajo aporta al campo académico de problemas relacionado con estas temáticas, y, desde allí, al debate con los estudios que plantean vinculaciones lineales y mono-causales entre estas experiencias.

En este sentido, resulta clave mi opción metodológica por el enfoque biográfico, toda vez que este posicionamiento interpretativo permite la visualización de la complejidad y dinamismo que vertebra la convergencia maternidad-escolaridad articulando tres planos. Por un lado, el que refiere a la experiencia biográfico-subjetiva y a los sentidos construidos por lxs actores alrededor de ésta, es decir, las jóvenes madres y sus vivencias personales. Por otro, el que alude a los vínculos intersubjetivos y recorridos institucionales, esto es, entre otras aristas, la relación con sus propias madres, los padres de sus hijxs, sus docentes y sus escolaridades. Por último, el que hace a las condiciones sociales, sexo-genéricas y relacionadas con el sistema de poder fundamentado en la edad que vertebran sus vidas.

Las problematizaciones que propongo en esta tesis devienen elementos a tener en cuenta en los espacios gubernamentales del área educativa y de la salud, responsables del diseño y motorización de políticas públicas con eje en los derechos sexuales, reproductivos, juveniles y educativos. Estas

instancias de gestión, si bien es innegable el esfuerzo realizado en los últimos años para viabilizarlos, aún no logran acertar con la puesta en marcha de iniciativas que conduzcan a una efectivización plena de los mismos.

De acuerdo a la bibliografía consultada, estas dificultades y tensiones se anudan, entre otros aspectos, a la interpretación hegemónica construida alrededor de la convergencia alumna-madre, una lectura que borronea su inescindibilidad con respecto a otras dimensiones como son los vínculos sostenidos con las propias madres y con los padres de sus hijxs; las particularidades de las instituciones escolares que transitan y sus proyectos políticos-pedagógicos; y sus condicionantes sociales, sexo-genéricos y relacionados con la edad. Aquí abordé estas aristas con detalle enfatizando su dinamismo y considerando nociones claves tales como desigualdad, violencia y agencia.

Desde aquí, se visualizan distancias significativas entre la voluntad manifiesta por parte del ámbito gubernamental en torno a concretizar dichos derechos, las luchas populares desarrolladas en los últimos años por su reconocimiento en la Argentina y a nivel internacional, y los posicionamientos de organismos internacionales que abogan por esa efectivización. Las reflexiones que habilita mi investigación permiten sostener que acortar esa distancia requiere un cambio sustancial en el modo de concebir las maternidades de alumnas jóvenes vulnerabilizadas, que pase de una lectura preeminentemente moralizante, sustancialista y poco permeable a sus complejidades y zigzagueos, a otra más comprensiva y porosa a sus dinámicas.

Esta tesis aporta a las preocupaciones pedagógicas que abogan por alojar las diversidades que se hallan en las aulas contemporáneas a partir de las transformaciones suscitadas con el cambio de siglo, particularmente, la masificación del nivel secundario. Como digo en varias ocasiones a lo largo de esta investigación, se trata del ingreso de públicos otrora sistemáticamente expulsados (cuya exclusión se anudaba fuertemente a condicionantes sociales y sexo-genéricos) que, ahora, encuentran instituciones escolares, normativas y políticas educativas dispuestas a acompañarlos. Dado que me detengo a describir con detalle esas escuelas, leyes y políticas, estas reflexiones contribuyen a la concreción de los derechos sexuales, educativos y relacionados con la juventud que vengo señalando, con énfasis también en el plano institucional.

Por último, esta investigación abona a los movimientos populares centrados en la concreción de dichos derechos, toda vez que aporta debates y datos empíricos que pueden resultar potentes para engrosar sus fundamentos militantes. Como argumento en diferentes ocasiones, estas

participaciones políticas con masiva presencia en las calles y activismos en las redes sociales, distinguen a la Argentina ante el mundo y, como ha ocurrido particularmente con el NUM, devienen referencias emblemáticas que se replican en otras latitudes.

A continuación, sintetizo los principales hallazgos de mi indagación considerando tres apartados. En el primero, ensayo algunas respuestas a las preguntas-guías formuladas al comenzar esta tesis. En el segundo, me detengo en la noción de agencia considerando la convergencia maternidad-juventud-escolaridad. Por último, en el tercero, propongo ciertas líneas a ser retomadas en próximas investigaciones.

11.1. Posibles respuestas a las preguntas-problemas guías

Al comenzar esta tesis propuse una serie de preguntas-problema como interrogantes-guías de la misma, que operaron como parte de su encuadre interpretativo-analítico. Propongo ahora retomarlas pero, dado el recorrido realizado a lo largo de esta investigación, ensayando un conjunto de respuestas posibles.

11.1.1 ¿Qué sentidos y prácticas construyen y despliegan las jóvenes alumnas-madres de barrios vulnerabilizados del AMBA alrededor de la experiencia biográfica y social de la escolaridad?

La convergencia entre los estudios sobre maternidades, juventudes y escuela secundaria que tomo como referencia, mi posicionamiento feminista, las sociologías de la experiencia, de la individuación y de la desigualdad desde las que parto, y el enfoque biográfico han configurado una lente muy potente para visualizar los múltiples y multívocos sentidos y prácticas que las jóvenes alumnas-madres entrevistadas en el marco de mi tesis, construyen y despliegan alrededor de la experiencia biográfico-social de la escolaridad.

Desde allí, los recorridos por la escuela secundaria emergen a partir del encuentro enmarañado de obligaciones (sociales, del mundo del trabajo, por parte de la propia madre), decisiones estratégicas relacionadas básicamente con elegir una institución que haga posible la escolaridad, y dimensiones subjetivas que dan cuenta de sus agencias y elasticidades, potencias y constricciones.

En torno a los sentidos que anudan la escolaridad a las obligaciones, las jóvenes entrevistadas se acercan a la escuela y hacen el esfuerzo (físico, emocional, de tiempo y dinero) de sostener los estudios porque entienden que un título secundario les brindará mejores posibilidades a la hora

ingresar al mundo laboral tanto en lo que hace a las remuneraciones como en lo que refiere a las condiciones de ese trabajo. Desde aquí, adquiere importancia la idea de finalizarlos y egresar con la titulación correspondiente. Sin embargo, este sentido emerge en tensión y acompañado de una duda en torno a dichas posibilidades toda vez que saben, porque así lo han manifestado explícitamente, que las mismas no necesariamente se producen.

Por otra parte, las jóvenes entrevistadas reconocen el carácter graduado y propedéutico del sistema escolar presente desde su creación hasta hoy en día, en sus fundamentos políticos, pedagógicos, institucionales y normativos. Desde aquí, entienden que finalizar los estudios secundarios y alcanzar la respectiva titulación las habilita a ingresar a carreras post-secundarias o del nivel superior que están más en armonía con el propio deseo (Isabel y Shecia), y/o permiten, una vez concluidas, mejorar las mentadas condiciones laborales (María).

Estos sentidos en relación a la escolaridad secundaria anudados a la obligación, como he dicho, son inescindibles del vínculo con la propia madre, porque es ésta quien aparece insistentemente en sus relatos como la persona que les exige ir a la escuela, sobre todo al comenzar el recorrido por dicho nivel. Se trata de una constricción tan poco maleable como susceptible de ser resistida (María, Ángeles, Princesita, Fathu), estrechamente relacionada a la condición de hija "chica", que puede llegar a ser puesta en suspenso cuando median situaciones específicas relacionadas con la maternidad. Tal es el caso, por ejemplo, de Myriam y Karen, toda vez que ésta última, al tiempo que "la tiene corta con los estudios", le pide que reconsidere ir a preparar materias previas en contra-turno, porque eso, desde su mirada, redunda en compartir menos tiempo de crianza y cuidado con sus hijxs.

Asimismo, los relatos de las jóvenes entrevistadas dejan ver sentidos y prácticas de tipo estratégico relacionadas con la escolaridad. Desde aquí, la institución elegida para transitarla reúne una serie de características que evalúan como importantes: flexibilidad en ciertas pautas que hacen a la gramática escolar tradicional (anudadas, por ejemplo, a los modos de computar la asistencia); la cercanía barrial (fundamentalmente, en los casos de Jimena, Isabel, Shecia y Fathu); contar con compañerxs que, a su vez, son vecinxs o familiares (Myriam, Isabel, Shecia y Fathu); y el respeto por los tiempos personales de aprendizaje (Myriam y Fathu).

En relación a la mentada flexibilidad, cabe agregar que se trata de un aspecto importante (aunque no exclusivo ni excluyente para sostener los estudios) a la hora de contemplar la amalgama maternidad-escolaridad, toda vez que presenta una fuerte asociación con la posibilidad concreta de

organizar los tiempos de cuidado de lxs hijxs. En efecto, muchas veces las llegadas tarde a clases o ausencias se vinculan directamente con la atención que lxs niñxs demandan y la imposibilidad de ser reemplazadas para estos menesteres por otra persona adulta de la familia.

Estas instituciones, como abordo en esta tesis, pueden ser agrupadas en dos conjuntos. Por un lado, las que reconocen el derecho a la educación de lxs estudiantes que reciben, como parte de sus propósitos políticos y pedagógicos fundantes. Por otro, las que gestionan dicho derecho a partir de situaciones específicas en las que el mismo emerge como demanda. Las primeras, elegidas por María, Myriam, Ángeles, Isabel, Shecia y Fathu, han sido creadas hacia fines del siglo XX y principios del XXI, al calor de las grandes transformaciones societales de la modernidad, y motorizadas por colectivos docentes con trayectorias militantes (sindicales, barriales y ligadas a la Iglesia Católica). Las segundas son de más larga data; allí se escolarizan Jimena y Princesita. Se aprecia en ambos grupos un encuadre que va en línea con el marco normativo vigente.

Por último, en relación a los sentidos y prácticas que se anudan a la escolaridad, está la posibilidad de salir del mundo doméstico evaluado como aburrido y rutinario (María e Isabel); de militar en espacios políticos (Isabel y Fathu); de realizar viajes (Myriam); y de encontrarse y divertirse con pares (María y Princesita).

Estos sentidos y prácticas, además de ser parte de una construcción biográfico-subjetiva y de distanciarse ampliamente de los propósitos fundantes del nivel, pueden llegar a dar lugar a disputas con la propia madre que, luego de confrontaciones, se resuelven favorablemente conforme el deseo de las jóvenes. Tal es el caso de Myriam a la hora de organizar su viaje de egresados, o el de Fathu al desarrollar su militancia feminista.

Al mismo tiempo, estos sentidos que rodean y vertebran la experiencia escolar insisten en los relatos anudados a las separaciones de los padres de sus hijxs (María, Myriam, Jimena e Isabel). Desde allí, se vinculan a las prácticas de resistencia a una de las formas que adopta la violencia que las jóvenes han padecido con ellos, dando cuenta de las injusticias vividas relacionadas con la condición sexo-genérica femenina.

11.1.2 ¿Qué sentidos y prácticas construyen y despliegan las jóvenes alumnas-madres de barrios vulnerabilizados del AMBA sobre la experiencia biográfica y social de la maternidad?

Movilizante en términos emocionales y físicos (en las biografías de Myriam y Jimena, por ejemplo, implicó al menos tres meses de reposo absoluto), genera enojos e implica cantidades ingentes de energía, tiempo y dinero (dado que no puede ser puesta en suspenso), al tiempo que forma parte de la identidad.

En un doble movimiento, la experiencia de maternidad narrada expresa el control y poder que el sistema capitalista-patriarcal ejerce sobre los cuerpos considerados femeninos teniendo como fundamento las cualidades biológicas de gestar, parir y amamantar, por un lado, y, por otro, la posibilidad de resistir al mismo, expresando agencia, deseo y subjetividad.

En efecto, como acontecimientos biográficos claves que marcan un antes y un después en sus vidas, sus gestaciones, partos y experiencias de crianza dan cuenta de agencias. Operan como bisagras que permiten dejar una etapa atrás evaluada como negativa porque, fundamentalmente, se bebía demasiado, no se era responsable con la escuela y se sostenían vínculos violentos con las parejas, padres de sus hijxs.

En este sentido, sus maternidades, emergen en las narraciones como ordenadores biográficos habilitantes de experiencias identitarias transformadoras, en las que se visualiza cómo las jóvenes entrevistadas hacen otra cosa con respecto a lo que el sistema capitalista-patriarcal prescribe en relación a la maternidad, juventud y escolaridad consideradas normales, legítimas y válidas.

Ahora bien, junto a estos sentidos que dan cuenta de agencia, la maternidad expresa constricciones fundamentalmente a la hora de compaginarla con otras experiencias vinculadas a la juventud (como es salir con amigxs, viajar y/o hacer planes laborales a largo plazo), y con la escolaridad (como es sostener la presencialidad conforme lo exige el sistema). Desde aquí, se visualiza su dinamismo y elasticidad en tanto acontecimiento biográfico clave.

Por último, los sentidos construidos alrededor de la maternidad por las jóvenes que participaron de mi investigación dan cuenta de los zigzagueos con respecto a la experiencia de gestar, parir y criar de sus propias madres. Tal como comparten en sus relatos, la historia cambia de una a otra generación, aunque lo haga un “un poco”. Desde allí, teniendo en cuenta las políticas públicas y propuestas institucionales de las escuelas que transitan, junto a la reproducción de las condiciones materiales de vulnerabilidad y pobreza e injusticias vinculadas a la condición sexo-genérica

femenina, es posible, por ejemplo, sostener la amalgama maternidad-escolaridad (todas las jóvenes); hacer uso de anticonceptivos para elegir cuándo gestar y cuántxs hijxs tener (Isabel); e, incluso, practicarse un aborto (Ángeles y Fathu). Se trata de posibilidades ausentes en las biografías maternas que, al tiempo que habilitan que las hijas "dejen una mala vida atrás" y "corten la historia", dan fundamentos para debatir con las vertientes académicas y de gestión gubernamental que argumentan que existe una linealidad hereditaria en torno a las conductas reproductivas antes de los 20 años, producto de una socialización familiar femenina.

11.1.3 ¿Cómo se relacionan los vínculos que sostienen con sus propias madres con sus biografías escolares?

El vínculo materno-filial es uno de los soportes más significativos e insistentes a la hora de problematizar cómo las jóvenes madres han atravesado y atraviesan la prueba biográfica y social de la escolaridad. Desde la lógica de la acción integración, porque se preocupan por la escolaridad secundaria obligándolas o insistiendo (de acuerdo a la edad) para que la sostengan y concluyan, conforme lo prescriben y exigen el orden social, particularmente, el mundo del trabajo y el sistema escolar en su rasgo propedéutico, como condición para acceder a la educación post-secundaria, terciaria o superior. Porque, desde la lógica estratégica, ese vínculo deviene un recurso-soporte que se pone en juego a la hora de compatibilizar los cuidados de lxs hijxs con las exigencias de la escolaridad, fundamentalmente, la presencialidad. Y porque las madres motivan a su despliegue en términos subjetivos por los sentimientos de orgullo que dicha escolaridad les genera y porque marcan una distancia intergeneracional digna de subrayar.

Sin embargo, todas estas acciones que, en términos generales, contribuyen a transitar la prueba escolar se vinculan dinámica y dialécticamente con otras que marcan tensiones y controversias. Desde allí, señalo conflictos y disputas relacionadas con las instituciones elegidas por las jóvenes para transitar sus escolaridades (Shecia); las posibilidades de militancia y participación en el espacio público que ésta habilita (Fathu); y alrededor de la amalgama escolaridad-maternidad-juventud, al momento de organizar el viaje de egresados o de cumplir con la exigencia de presencialidad (Myriam).

Por otra parte, hay otra situación de conflicto que se anuda al momento de inicio de la escolaridad secundaria en instituciones en las que no fue posible sostenerla. Tal es el caso de María y Fathu, en donde la insistencia por ir a una escuela "complicada", redunda en experiencias de interrupción

que son evaluadas y recordadas con una carga significativa de malestar. Las mismas engrosan la idea de que a la escuela se va por "obligación" materna, una situación de la que es muy difícil correrse debido al sistema de poder fundamentado en la edad, y que, por tanto, se vive con cierta resignación.

Por último, la posibilidad de escolarizarse que tienen las hijas en términos generales, y de desplegar la amalgama maternidad-escolaridad en particular, marca una distancia biográfica en la mayoría de los relatos (Jimena, Ángeles, Isabel, Princesita, Shecia y Fathu).

Si bien en las biografías de las madres de Jimena e Isabel (madre biológica) hay recorridos por la escuela secundaria, éstos son en instituciones de la modalidad Jóvenes y Adultos, realizados una vez llegada la adultez y como parte de los procesos de masificación del nivel propia de la contemporaneidad. Desde allí, insiste un "corte" que marca diferencias entre la experiencia escolar materna y la de las hijas que es vivido, en términos generales, con beneplácito, aprobación e, incluso, alegría, por parte de las madres, y como oportunidad, por parte de las jóvenes.

11.1.4 ¿Cómo se relacionan los vínculos que sostienen con sus propias madres con sus maternidades?

Este vínculo, una vez más, deviene insoslayable para problematizar las declinaciones biográficas que vertebran los múltiples modos de atravesar la prueba social de la maternidad en general, y juvenil en particular. Porque opera como una forma de resolver las tareas de cuidado de lxs hijxs cuando las jóvenes madres están abocadas a otras prácticas y actividades (básicamente, escolaridad y diversión). Porque insistentemente las madres acompañan a sus hijas emocionalmente y mediante prácticas concretas en la experiencia de maternar (esto es así en todas las biografías, menos en María y en Myriam, con respecto a su madre biológica). Y porque dicho vínculo opera como una matriz de sentidos para dar cuenta de la propia experiencia de maternidad, ya sea repitiéndola "un poco", "bastante" o, directamente, tensionándola, a partir de "cortar la historia", dejando "la mala vida" atrás.

En relación a las tareas de cuidado, varias de las jóvenes entrevistadas subrayan que es la propia madre la única persona en la que confían para dicho menester (fundamentalmente, relatos de Myriam con respecto a Karen, Shecia y Princesita). Son ellas quienes poseen las cualidades necesarias para esas tareas porque, entre otros aspectos, ya han criado hijxs, entre lxs que están las

mismas jóvenes. En este sentido, poseen una experticia tangible, clave en el devenir de la propia vida, que puede ser puesta en juego cuando se trata de cuidar nietxs.

Se trata de habilidades que desde el capitalismo-patriarcal e instituciones como la familia, se visualizan como propias de la condición femenina, anudadas estrechamente a la capacidad biológica de gestar, parir y amamantar, que pueden llegar a ser puestas en suspenso cuando se producen, entre otras experiencias, migraciones por parte de la propia madre, atadas, a la vez, a problemáticas económicas (búsqueda de mejoras laborales) y/o ruptura de vínculos de pareja (biografías de María, Ángeles y Fathu).

Esto supone "dejar" a lxs hijxs al cuidado de otras mujeres (amiga de la madre, en el primer caso; abuelas, en el segundo y tercero), una experiencia que para la propia madre redunda en una puesta en tensión del modelo madre adecuada toda vez que, como he dicho, son ellas quienes deberían desde este paradigma moral, ser las únicas responsables de esas tareas. Para las hijas, por su parte, "ser dejada" puede devenir en situaciones dolorosas anudadas a violencias (vínculo de Ángeles con su abuela) o a una negación de la propia relación materno-filial (caso Fathu, a quien le dijeron durante 7 años que su madre era una tía que la venía a visitar esporádicamente).

Al mismo tiempo, el vínculo materno-filial se articula con la experiencia de la propia maternidad toda vez que, menos en la biografía de María y Myriam con respecto a su madre biológica, éste habilita resolver cuestiones de la supervivencia cotidiana, que incluye a lxs propixs hijxs. Ya sea porque la madre aporta dinero (en moneda o pagando servicios tales como la garrafa o la luz), y/o cosas (ropa para lxs niñxs, parte del terreno para construir la propia casa), la relación es clave para asegurar aspectos estrechamente ligados a la crianza, al tiempo que puede habilitar conflictos con lxs hermanxs (Isabel y Shecia), dado que lo dicho implica, a su vez, administrar recursos de por sí escasos.

Por último, el vínculo con la propia madre es un punto de referencia para construir sentidos en torno a la propia maternidad considerando distancias y acercamientos biográficos. Desde allí, la historia se repite, como he dicho, porque se tienen hijxs antes de los 20 años; se protagonizan experiencias de violencia con los padres de estxs; se atraviesan situaciones de vulnerabilidad relacionadas con las condiciones materiales de vida; y se desarrollan recorridos escolares intermitentes. Pero "se corta", porque, entre otras posibilidades, se habilita sostener la escolaridad con dichas particularidades; tensionar la maternidad como una identidad exclusiva y excluyentes en relación a otras identidades; y "planificar" las prácticas reproductivas mediante métodos

anticonceptivos (o abortos, en el caso de Ángeles y Fathu), a fin de decidir cuántos hijxs tener, cuándo y con quién.

11.1.5 ¿Cómo se vinculan sus maternidades y las escolaridades con otras experiencias biográfico-sociales o pruebas?

Respondo esta pregunta considerando dos tipos de vínculos que configuran en sí mismos pruebas biográfico-sociales, al tiempo que se relacionan con otras. Por un lado, la relación con la pareja padre de sus hijxs. Por otro, el vínculo de confianza sostenido con ciertos docentes en la institución que habilita la escolaridad.

En relación a los vínculos de pareja con los padres de sus hijxs, el mismo, como he dicho en esta tesis, está atravesado por múltiples experiencias de violencia que incluyen la obstaculización o directamente prohibición de la escolaridad. Desde allí, están estrechamente relacionados con situaciones de desaprobación de materias, repetición de años escolares e, incluso, la interrupción.

Se trata de una experiencia insistente en las biografías de María, Myriam, Jimena, Ángeles e Isabel que, dado que se trata de los padres de sus hijxs, deviene inescindible, a su vez, de sus maternidades. Desde aquí, sostengo como otro argumento clave de mi tesis que no es posible pensar las escolaridades y maternidades de las jóvenes madres prescindiendo de la problematización de ese vínculo de pareja y las violencias que representa. O, dicho de otro modo, dar cuenta de la complejidad de ambas experiencias comprende la relación con los jóvenes padres de sus hijxs, sus imposiciones en torno a las tareas domésticas y de cuidado, y sus prohibiciones y obstaculizaciones alrededor de la escolaridad.

Por lo demás, nuevamente el vínculo materno-filial deviene clave para atravesar la prueba biográfica que representa la relación de pareja, toda vez que la propia madre emerge en varios relatos como un soporte afectivo que acompaña y permite transitar la experiencia de violencia vivida con el padre de sus hijxs. Esto es así particularmente en los relatos de Myriam y Jimena.

Por su parte, los vínculos de confianza construidos con diferentes docentes, que comprenden cuidados emocionales y diálogos que exceden la currícula, emergen como un aspecto clave y distintivo de las instituciones en donde la experiencia escolar se hace posible, marcando un contrapunto significativo con los recorridos atravesados en instituciones anteriores. Así emerge especialmente en las narraciones de María, Myriam, Isabel y Fathu. Desde allí, adoptan la forma

de uno de los soportes que, anudándose al vínculo materno-filial, permite confrontar y transitar la prueba escolar.

Estas vinculaciones entre profesorxs y estudiantes con eje en la confianza y el cuidado emocional, desde los relatos construidos con las docentes que participaron de esta investigación y en línea con lo que manifiestan las jóvenes entrevistadas, se producen en todas las instituciones bajo estudio. Sin embargo, no forma parte de las preocupaciones pedagógicas y el quehacer cotidiano del colectivo de enseñantes de forma homogénea. Tal como lo relatan particularmente Jimena, Princesita, Valeria y Mecha, hay quienes no solo no la consideran como algo importante a tener en cuenta a la hora de vincularse con el alumnado, sino que, además, sostienen prácticas que se encuentran en las antípodas de ese posicionamiento e, incluso, implican vulneración de derechos.

11.1.6 ¿Cuáles y cómo son las instituciones educativas de nivel secundario en las que se despliegan sus escolaridades?

Como sostengo en varias ocasiones a lo largo de esta tesis, las instituciones en las que se escolarizan las jóvenes entrevistadas presentan ciertas dimensiones comunes: reciben masivamente a los públicos otrora excluidos del secundario; flexibilizan varias regulaciones propias del sistema escolar tradicional (exigencias de presentismo, aceptación de repetidores y acompañamiento a alumnxs madres y padres); se crean en diálogo directo con la demanda barrial-territorial con respecto al nivel; y, como dije recién, habilitan la construcción de vínculos docentes-estudiantes afectivos y de cuidado.

Entre sus distinciones, señalo, por un lado, el conjunto de instituciones que establecen explícitamente la efectivización del derecho a la educación como parte de sus horizontes y posicionamientos políticos-pedagógicos (ER, BP y EMEM). Por otro, las que posibilitan la escolaridad a partir de la satisfacción de las demandas específicas de estudiantes y sus familias, gestionando normativas, políticas educativas y programas vigentes (escuela del conurbano bonaerense y escuela transferida de CABA).

Como he dicho, las primeras se crean hacia fines de la década de 1990 y principios de 2000, y forman parte de políticas educativas diseñadas con el propósito de responder a los procesos de masificación del nivel. Las segundas, a mediados del siglo XX, cuando aún la secundaria, si bien se ampliaba cada vez más, estaba lejos de recibir a los públicos otrora expulsados que recibe en la contemporaneidad.

Varias de las escuelas bajo estudio, además, poseen una fuerte impronta territorial porque se han creado, como dije, en íntimo diálogo con la demanda del barrio en donde están ubicada, en relación a instituciones de nivel medio y/o porque dicha impronta vertebra sus dinámicas institucionales y pedagógicas. Asimismo, son espacios de escolarización de otrxs jóvenes que forman parte de los círculos íntimos de las jóvenes alumnas-madres. Por último, habilitan la construcción de vínculos de confianza, afectivos y de cuidado con docentes y también experiencias de diversión con pares. Todos estos rasgos, insisto, son clave para habilitar el acceso y permanencia de las jóvenes entrevistadas.

Ahora bien, sostener que estas instituciones habilitan la escolaridad de las jóvenes alumnas-madres no es sinónimo de hacerlo sin altibajos, tensiones e, incluso, disputas.

De este modo, las escuelas en cuestión son también escenarios de conflictos entre estudiantes entre sí (Isabel), y entre estas estudiantes y sus docentes, sobre todo cuando la experiencia de maternidad tensiona el cumplimiento de las obligaciones establecidas desde el sistema educativo, en su versión más tradicional (Jimena y Princesita), o cuando se complica comprender de qué se trata tal o cual temática enseñada (Isabel y Fathu).

Algunas de estas escuelas, a su vez, apuestan a un sistema de enseñanza-aprendizaje donde cobra importancia el vínculo entre pares (Isabel, Shecia y Fathu). Desde allí, son muchas veces lxs propixs compañerxs quienes emergen con la capacidad necesaria para explicar temas y ejercicios escolares.

Por último, en varios de los relatos de las jóvenes, las instituciones en donde es posible desplegar la escolaridad, por todas las características y rasgos descriptos aquí, son ubicadas en las antípodas de aquellas en las que se transitó la secundaria inmediatamente después de finalizar el nivel primario. En esta línea, María, Myriam, Isabel y Fathu establecen una distinción taxativa entre la escuela de "allá" (esto es, la anterior) y la de "acá" (es decir, la transitada al momento del trabajo de campo), revindicando a éstas últimas por habilitar la escolaridad.

11.2. Maternidad-juventud-escolaridad: siempre es posible hacer otra cosa

Lo dicho hasta acá se anuda estrechamente a otra insistencia emergente del trabajo de campo, que si bien he mencionado en varias ocasiones, quiero enfatizar aquí. Me refiero específicamente a la capacidad que relatan una y otra vez las jóvenes de hacer otra cosa con respecto a lo que el orden social espera de ellas.

En relación a la maternidad, las jóvenes hacen otra cosa a lo que prescribe el modelo de madre adecuada (capitalista y patriarcal), toda vez que sus experiencias de gestación y crianzas se producen en una edad y en condiciones materiales de vida absolutamente desaconsejadas por el mismo. Al mismo tiempo, se apartan de sus prescripciones dado que, lejos de aceptar el lugar intra-doméstico y las tareas de cuidado que éste supone de manera exclusiva y excluyente, y sin altibajos, lo combinan con otras actividades y prácticas, fundamentalmente, la escolaridad y la diversión. Dicho de otro modo, sus maternidades, para ese sistema social opresor e injusto, configuran desvíos.

Desde lo dicho, entonces, sus experiencias de maternidad proponen tensiones en relación a las exigencias de los padres de sus hijxs y, en varias ocasiones, de sus propias madres, pero también con respecto a la propia mirada en torno al ejercicio de la maternidad.

Estas tensiones, al enfatizar el vínculo materno-filial, suponen un costo emocional significativo ya que redundan en confrontaciones e, incluso, situaciones de culpabilización. En este sentido, cabe mencionar como ejemplo las disputas que han rodeado la organización del viaje de egresadxs de Myriam. Como se describió oportunamente, se trató de una experiencia que no solo exigió contemplar la organización del cuidado de lxs hijxs, sino una noche de malestar y angustia vivido tanto por la madre como por la hija, solo susceptible de ser resuelto a partir de la mediación del padre.

Asimismo, al considerar el vínculo con los padres de sus hijxs, dichas tensiones atadas al hecho de hacer otra cosa de lo que prescribe el modelo de madre adecuada, suponen muchas veces situaciones de violencia verbal y física.

Por último, si se tienen en cuenta las propias exigencias en torno a la maternidad conforme la prescripción del modelo patriarcal adecuado, dichas tensiones obstaculizan el disfrute pleno de los proyectos y actividades que lo ponen en suspenso, dado que no puede superarse por completo la preocupación por el cuidado de lxs hijxs cuando se está haciendo otra cosa (biografía de María, con respecto a su proyecto laboral que implica viajar; biografía de Jimena en relación a sus planes de diversión)

Alrededor de la escolaridad, las jóvenes alumnas-madres también hacen otra cosa en relación a lo que prescribe el modelo moderno y occidental representado en la figura del personaje social estudiante, en tanto que, al tiempo que presentan recorridos que se apartan de lo que indican las

gramáticas institucionales más tradicionales, construyen sentidos que, incluyendo lo que marca la normativa y currícula vigente, la exceden e, incluso, la contradicen.

Desde allí, ser estudiante, además de una forma de prepararse para el mundo del trabajo extra-doméstico y de la formación post-secundaria, terciaria o superior, comprende, como he dicho, construir vínculos afectivos y de confianza con docentes; disfrutar con compañerxs de espacios de camaradería y experiencias de diversión; contar con un lugar en el que es posible dar cuenta de las propias exploraciones estéticas; resistir a las violencias recibidas por parte del padre de sus hijxs; "cortar" la historia de vulnerabilidad y "mala vida" vivida por la propia madre; adquirir conocimientos potentes y significativos para el despliegue de la propia vida (la convivencia pacífica con personas con las que no se acuerda, según María, o el ejercicio de los derechos sexuales, según Isabel); contrarrestar el aburrimiento y la rutina del espacio intra-doméstico (María e Isabel); y participar del espacio público y de experiencias de militancia (Isabel y Fathu).

Con respecto a la prueba biográfica y social de la juventud, las jóvenes alumnas madres también manifiestan que son capaces de hacer otra cosa en relación a lo que prescribe la figura del personaje social joven, toda vez que esa experiencia comprende, como he dicho en varias ocasiones, la de maternidad de manera inescindible. Desde allí, la convergencia y amalgama de ambas pruebas expresa una cualidad que, en el marco de esa prescripción, deviene desvío.

Por último, las biografías de las jóvenes alumnas-madres dan cuenta de su capacidad de hacer otra cosa en relación al control y disciplinamiento pretendido por el patriarcado toda vez que se describen así mismas con capacidad de establecer qué desean y qué no.

Desde allí, por ejemplo, desean divertirse, tener relaciones sexuales, explorar en términos estéticos con el maquillaje y la vestimenta, "planificar" el número de hijxs van a tener y sus espacios intergenésicos, al tiempo que no desean sostener vínculos violentos con sus parejas, tener docentes desconocedores de sus particularidades y/o escolarizarse en instituciones refractarias a sus derechos como jóvenes alumnas-madres.

Al mismo tiempo, dan cuenta de sus maternidades como algo del orden de lo deseado y propio de sus identidades, que se anuda a malestares básicamente ligados al cuidado y crianza cotidiana de lxs hijxs (enojos y cansancios). Desde aquí, una vez más, se apartan del modelo madre adecuada en cuanto a la abnegación y sacrifico que la misma supone, toda vez que no siempre ni necesariamente les tienen paciencia (Jimena y Ángeles) e, incluso, les gritan (María) y han llegado a darles "chirlos" (Ángeles).

Estas tensiones entre deseos, malestares y constricciones, tal como sostengo a lo largo de esta tesis, son susceptibles de ser interpretadas mediante la noción agencia. Una herramienta analítica potente para dar cuenta de las contradicciones y elasticidades que implica la convergencia maternidad-juventud-escolaridad, en la contemporaneidad.

Desde allí, detenerse en las mismas con énfasis contribuye a un debate hacia el interior del feminismo que en términos de la teoría formal esta investigación también se propone abonar.

11.3. Reflexiones finales y nuevas preguntas

Hasta aquí he propuesto diferentes respuestas a las preguntas-problemas que han guiado mi investigación. Desde allí, y a modo de cierre de mis argumentos, presento como propuesta que contribuye a seguir desplegando la temática, focalizar la atención en estudiantes alumnas-madres de nivel terciario/superior.

Motiva esta idea la constatación de un fenómeno significativo: así como ocurrió y ocurre con el secundario, el nivel terciario/superior se ha masificado en los últimos años (Ezcurra, 2011; Birgin y Charovsky, 2013). Sin embargo, a contramano de lo que ha sucedido con la escuela media, no se han generado políticas públicas específicas destinadas a acompañar las experiencias de formación de sus estudiantes gestantes y/o con hijxs. Por el contrario, de acuerdo a mi experiencia como docente en ese nivel, sólo han avanzado algunas instituciones con resoluciones de sus propios órganos de gobierno y conducción sobre el particular básicamente relacionadas con la flexibilidad de los horarios de cursada y a partir de las presiones de alumnxs en condición de mapaternidad.

¿Cómo hacen, entonces, para amalgamar dichas experiencias con sus crianzas la cantidad cada vez más insoslayable de estudiantes madres del nivel terciario/superior? ¿Qué soportes vinculares se ponen en juego? ¿Qué conflictos suponen dichos soportes? ¿Cuáles y cómo son los posicionamientos, decisiones y prácticas institucionales al respecto? ¿Cómo se articulan estas posturas y dinámicas con el clima de época contemporáneo y su amplio plexo normativo protector de derechos sexuales y educativos? ¿Cuáles y cómo son las tensiones entre unas dimensiones y las otras?

Se trata, como he dicho, de interrogantes estrechamente anudados a mi experiencia como profesora del nivel en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, toda vez que muchas de mis estudiantes-madres, tal como relatan María, Myriam, Jimena, Isabel, Ángeles, Princesita, Shecia y Fathu en el nivel secundario, presentan dificultades a la hora de amalgamar

sus formaciones académicas con sus gestaciones y crianzas, relacionadas, a su vez, con esta falta de herramientas de acompañamiento.

Encuentro que la exploración y construcción de respuestas que vayan en este sentido, seguirá abonando al desarrollo del campo de problemas relacionados con las pruebas biográficas y sociales que vinculan las experiencias de maternidad, de juventud y escolares, poniendo de relieve agencias y constricciones, vulnerabilidades y potencias.

Desde allí, por un lado, se continuará coadyuvando al desarrollo del debate teórico entre las perspectivas que abordan las transformaciones societales de las últimas décadas con el propósito de poder captar las experiencias que suscitan e interpretarlas en su complejidad (feminismos, enfoque biográfico, sociologías de la experiencia, de la individuación y la desigualdad), y los paradigmas propios de las disciplinas socio-demográficas y bio-médicas con matrices deterministas, de carácter más tradicional y hegemónicas. Y, por otro, se abonará aún más al diseño de políticas públicas, desarrollo de dinámicas institucionales y despliegue de propuestas de enseñanza centradas en la articulación entre la experiencia en el nivel terciario/superior y la concreción de derechos sexuales y educativos, desde un posicionamiento pedagógico feminista.

Bibliografía

- Adaszko, A. (2005). Perspectiva socio-antropológicas sobre la adolescencia, la juventud y el embarazo. En M. Gogna (Coord.), *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 35-65). UNICEF, CEDES
- Alcaraz, L. (junio de 2012). *Recorridos migratorios de las y los jóvenes paraguayos en Argentina.* V Taller: "Paraguay desde las ciencias sociales" Vice-Ministerio de la Juventud de Paraguay y Programa de Investigaciones de Juventud de la FLACSO, Argentina. https://docplayer.es/84378411-V-taller-paraguay-desde-las-ciencias-sociales.html
- Alcaraz, F., Frontera, A. y Paterlini, M. (2019). Linaje y futuro de la generación Ni Una Menos. En Di Marco, G., Fiol, A. y Schwarz, P. (compiladoras) *Feminismos y populismos del siglo XXI: frente al patriarcado y al orden neoliberal* (pp. 115-123) Teseo.
- Ampudia, M (s.f). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *Revista OSERA*, (6) http://webiigg.sociales.uba.ar/empresasrecuperadas/PDF/PDF_06/Ampudia.pdf
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retratos de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM
- Arfuch, L (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arduino, I. y Lorenzo, L. (2018). Imposible violar a una mujer tan viciosa. *Revista Anfibia*. https://www.revistaanfibia.com/imposible-violar-a-una-mujer-tan-viociosa/
- Arroyo, M. (2019). *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina (2003-2018).* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina
- Badinter, E. (1991). ¿Existe el instinto maternal?: historia del amor maternal siglos XVII al XX. Paidos.
- Basso, V. (2020). El trabajo doméstico no remunerado, un debate que se agudiza en aislamiento. *Revista Feminacida*. https://feminacida.com.ar/el-trabajo-domestico-no-remunerado-un-debate-que-se-agudiza-en-aislamiento/
- Bayón, M. y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Revista Desacato*, (59), 68-85.

- Becerra, M (2018). Y usted profe, ¿qué piensa del aborto? *Revista Anfibia.* http://revistaanfibia.com/ensayo/y-usted-profe-que-opina-del-aborto/
- Birgin, A. y Charovsky, M. (2013) Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado, Pedagogía y Saberes, (39), pp. 33-48.
- Blaustein Kappelmacher, A., Said, S. y Carnelli, L. (Octubre 2016). *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional.* Jornadas Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias, Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://peetiiceuba.files.wordpress.com/2017/04/jornadas2016jovenesyadultos_grupo-de-trabajo-movimientos-sociales.pdf
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). La toma de escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil y ampliación del diálogo social. *Propuesta Educativa*, (35), pp. 27-40
- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico, su validez y sus potencialidades. *Revista Cahiers lnternationaux de Sociologie*, (69), file:///C:/Users/Soledad/Downloads/PR-0029-3258.pdf
- Binstock, G. (2016). *Fecundidad y maternidad adolescente en el Cono Sur: Apuntes para la construcción de una agenda común*. Oficina Regional de América Latina y el Caribe del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA).
- Bologna, E. y Falcon, M. (2016). Migración sur-sur: factores relacionales e inserción segmentada de la población boliviana y peruana en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Estudios demográficos urbanos*, (vol.31), (no.3), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102016000300729
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. En *Sociología y Cultura* (pp.163-173). Grijalbo.
- Britzman, D. (2016 [2001]) Curiosidad, sexualidad, curriculum. En *Pedagogías Transgresoras* (pp.66-98). Vocabularia ediciones.
- Cabañez Silva M. (septiembre de 2019). *Del privilegio a la garantía de derechos: hacia la elaboración de un diagnóstico sobre violencia obstétrica en el distrito de San Vicente, Bs. As*. GT N 34: Perspectivas y desafíos del Trabajo Social en los procesos de producción de Políticas

Públicas. Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, Regional Sur-Sur. Facultad de Trabajo Social- Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95680

- Caggiano, S. (2007). Madres en la frontera: género, nación y los peligros de la reproducción. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (27), 93-106.
- Caisso, L. (2017). Educación popular, educación tradicional: análisis etnográfico de un conflicto en un bachillerato popular. *Etnográfica Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, (vol. 21), (2), 341-364
- Castro, R. (2014). Génesis y práctica del habitus médico autoritario en México. *Revista Mexicana de Sociología* (vol.76), (2), 167-197
- Calveiro, P. (2005). *Familia y poder*. Libros de Araucaria
- Cantarelli, M. (noviembre de 2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. IV Jornadas NOA-NEA de Cooperación técnica con equipos de gestión provincial. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente, Roque Saénz Peña, Chaco, Argentina. https://ens9004-infd.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/eje02-ampliatorios02.pdf
- Cayún Pichunlef, G. (2019). Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche. *Revista Ensambles*, (10), http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/134
- Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (2016) *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina. Buenos Aires*. http://mediateca.ctera.org.ar/files/original/c8d89a990223f9690a6847886c5c4b30.pdf
- Cerrutti, M. (2017). Desatando nudos: género, familia y migración. En Faur, Eleonor (comp). *Mujeres y varones en la Argentina de hoy: Géneros en movimiento* (pp. 99-117). Siglo XXI.
- Cornu, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (Comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-28). CEM-Novedades Educativas.
- Climent, G. y Arias D. (1996). *Estilo de vida, Imágenes de género y proyecto de vida en adolescentes embarazadas.* Taller de Investigaciones Sociales en Salud Reproductiva y Sexualidad. CENEP. CEDES. AEPA, Buenos Aires, Argentina.

- Colectivo docente del Instituto Superior de Formación Docente Dora Acosta (2020). En Galli, G., Stoppani, N. y Almazán, S. (comp.). *Huellas de la Educación Popular en la Escuela Pública* (pp.175-186). NOVEDUC-SUTEBA.
- Connell, R. (2009). *La justiciar curricular*. Laboratorio de Políticas Públicas. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada. Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Ultima Década* (23), 9-32.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y Juventud. De las nociones a los abordajes. *Ultima Década* (21), 83-104.
- D'Aloisio, F. (2015). *¿Qué es la escuela secundaria para sus jóvenes? Un estudio sobre significaciones situadas en disímiles condiciones de vida y escolaridad*. (Tesis de doctorado). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Dabenigno, V. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos. Herramientas para la investigación Social*. (Documento de Trabajo Nº 2). Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Dabenigno, V., Austral, R., Goldenstein, Y., Larripa, S., Otero, M. (2009). Valoraciones de la Educación Media y Orientaciones de Futuro de estudiantes del último año de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires. (Documento de Trabajo Nº 1). Dirección de Investigación y Estadística el Ministerio de Educación del GBA.
- Dirección de estadísticas e información en salud, DEIS, (2017). *Estadísticas vitales. Información Básica*. Ministerio de Salud.
- DEIS (2018). *Estadísticas vitales. Información Básica*. Ministerio de Salud.
- DEIS (2019). *Estadísticas vitales. Información Básica*. Ministerio de Salud.
- DEIS (2020). *Estadísticas vitales. Información Básica*. Ministerio de Salud.
- DEIS (2021). *Estadísticas vitales. Información Básica*. Ministerio de Salud.
- Delgado, P., Amud, C., y Salas, J. (2020) Nuevamente, la secundaria como experiencia de formación. *Revista del IICE* (47), 219-235.
- Del Bono, A., Mallimaci Barral, A., Cabrera, N., Bulloni Yaquinta, M. y Saavedra, M. (2017). *Maternidad y paternidad adolescente. El derecho a la educación secundaria. Estudio sobre una experiencia educativa de la provincia de Buenos Aires*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Di Leo, P (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Revista Tramas*, (31), 67-100.
- Di Leo, P (2011). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina. *Revista Persona y Sociedad / Universidad Alberto Hurtado*, (vol. 3), (25), 53-76.
- Di Leo, P (2017). Las identidades y legitimidades escolares. En Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria.* Ediciones CTERA
- Di Leo, P (2019). Experiencias institucionales y agencias de jóvenes de sectores populares en Buenos Aires. *Reflexiones. Revista Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica*, (vol. 98), (2), 141-158.
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (Eds.). (2013). *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares.* Biblos
- Di Leo, P. y Camarotti, A. (Direcs.). (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Teseo.
- Di Leo, P, Guelman, M y Sustas, S. (2018) *Escenarios y desafíos en las experiencias juveniles.* Grupo Editor Universitario.
- Di Leo, P. y Arias, A. (Direcs.) (2019*). Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares.* Espacio.
- Di Leo, P., Arias, A. y Paulín, H. (2021). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos.* Teseo.
- Di Napoli, N (2018). Sentidos y usos del "mirar mal" como eje de conflicto entre estudiantes. *Revista Reflexiones*, (97), (2), 71-85.
- Dirección General de Políticas de Juventud (2016). *Encuesta Joven 2014. Observatorio de la Juventud.* Dirección General de Políticas de Juventud.
- Dirección General de Estadística y Censos (2021). *Estadísticas vitales*. Ministerio de Hacienda y Finanzas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década*, (36), 99-125.
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (vol. 16), 39-66.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Amorrortu.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* Siglo XXI Editores
- Dubet, F y Martuccelli, D. (2007). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dussell, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cad. Pesqui, (34), (122). https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es
- Ehrenreich, B. y Deirdre, E. (2006). *Brujas, parteras y enfermeras*. Olmué.
- Elizalde, S. (2015) Articulaciones entre género, sexualidad y edad en los estudios de juventud: presupuestos ideológicos y operaciones de la crítica. *Sudámerica*. Nro.2. Pp. 23-35
- Ema Lopez, J (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, (6), 1-24
- Esquivel, V., Faur, E. y Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES. UNFPA. UNICEF
- Ezcurra, A, (2011). Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (edit.) *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es algo más que un problema de ingreso*s (pp.23-63). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila
- Faur, E. (2018a). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Revista Mora*, (25), (1). https://www.researchgate.net/publication/328031560_La_Catedral_el_Palacio_las_aulas_y_la_calle_Disputas_en_torno_a_la_Educacion_Sexual_Integral Faur, 2019
- Faur, E (2018b). Educación sexual integral e "ideología de género" en la Argentina. *Revista Lasaforum.* (512). 57-63
- Faur, E. y Fuentes, S. (2019). *Experiencias de embarazo, maternidad y paternidad en la adolescencia: trayectorias escolares y políticas públicas en la CABA*. Fundación Kaleidos. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

- Faur, E. y Pita, M. (2020). Lógica policial o ética del cuidado. *Revista Anfibia*. https://www.revistaanfibia.com/logica-policial-etica-del-cuidado/
- Federici, S. (2011). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria.* Tinta y Limón.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de nuevo signo. *Revista Educación & Sociedad*, (vol. 32), (115), 339-356.
- Fellitti, K. (2011). *Madre no hay una sola. Experiencias de maternidad en la Argentina*. Ciccus
- Fellitti, K. (2012). *La revolución de la píldora: sexualidad y política en sesenta*. Edhasa
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Editorial Ariel.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Revista UAEM*, (44), 15-40.
- Filmus, D. (2010) La educación y el trabajo para la inclusión social de los jóvenes. *Revista de Trabajo*. (6), (8). https://www.oitcinterfor.org/node/6496
- Filmus, D. y Kaplan, C. (2012). *Educar para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacionales.* Aguilar.
- Fiol, A. (2019). Ni Una Menos. Posibilidades para la acción histórica de las mujeres en Argentina. En G. Di Marco, A. Fiol, y P. Schwarz (comp.) *Feminismos y populismos del siglo XXI: frente al patriarcado y al orden neoliberal* (pp. 125-136). Teseo.
- Fornes, V. (mayo de 2009). *Cuerpos, cicatrices y poder: Una mirada antropológica sobre la violencia de género en el parto.* Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad. Debates y prácticas en torno a las Violencias de género. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. https://www.aacademica.org/valeria.fornes/2.pdf
- Formes, V (2014). Violencia obstétrica: cuerpo disciplinado, sexualidad castigada. *Agencia Paco Urondo.* Http://www.agenciapacourondo.com.ar/sociedad/violencia-obstetrica-cuerpo-disciplinado-sexualidad-castigada
- Gaitán, C. (2015) Construyendo y reconstruyendo maternidades. Algunos aspectos de las tramas de intervención contemporáneas sobre jóvenes mujeres de un barrio del Gran Buenos Aires. *Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico*, (42), (76), 37-57.
- Grupo de Estudios sobre Movimientos Sociales y Educación Popular, GEMSEP, (2015). *Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*. GEMSEP. https://drive.google.com/file/d/0B9WAEryqfqZ5MUd4OHRQM2NPMFk/view

- Gentile, F. (2014). *La niñez en los márgenes. Los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias, e instituciones de inclusión de niños, niñas y jóvenes del AMBA.* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1998). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO
- Gogna, M. (2005) (Coord.). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. UNICEF, CEDES
- Gogna, M. (2017). La situación de las adolescentes. Tendencias, brechas y retos para los programas y servicios de salud. En A. Capriati, P. Lehner y J. Alonso (comp.) *Salud, sexualidades y derechos: cruces entre investigación, políticas y prácticas* (pp. 3-103). Teseo.
- Gogna, M. (2019). *Plan ENIA El embarazo y la maternidad en la adolescencia en la Argentina. Datos y hallazgos para orientar líneas de acción*. (Documento de Trabajo Nº 5) Ministerio de Educación de la Nación. Ministerio de Salud de la Nación. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Buenos Aires.
- González, M. (2020). *"Ser alguien en la vida". Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/o migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.* (Tesis de doctorado). Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- González, M. y Giaponello, M. (2019) Lo que las une. La reflexividad territorial en las biografías institucionales. En P. Di Leo y A. Arias (Direcs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 133-159). Espacio.
- González, M. y Giaponello, M. (2021) Dialéctica de lo territorial: sentidos, dimensiones y dinámicas en instituciones educativas. En P. Di Leo, A. Arias y H. Paulín, *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos.* Teseo. https://www.teseopress.com/singularidadesencomun/chapter/9-dialectica-de-lo-territorial-sentidos-dimensiones-y/
- Hooks, b (2006 [1994]). eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías Transgresoras*. Vocabularia ediciones.

- Jacinto, C. (2013). La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso. *Propuesta Educativa*, (40), 48-63.
- James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política. Manantial*.
- Jelin, E. y Balán, J (2020). La estructura social en la biografía personal. En C. Da Silva, M. Cerrutti, y S. Pereyra, S (comp.). *Las tramas del tiempo: Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales* (pp. 373-397). CLACSO.
- Jelin, E., Motta, R., y Costa, S. (2020) *Repensar las desigualdades. Cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Siglo XXI
- Jerez, C. (julio de 2014). *Partos empoderados: clase y género en la crítica a la violencia a las mujeres en los partos*. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-081/1588.pdf
- Jerez, C. (agosto de 2015). *Paradojas de la "Humanización" del parto: ¿Qué partos merecen ser "empoderados"?* XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-061/1121.pdf
- Kessler, G. (2005). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. IIPE. UNESCO.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la igualdad. Argentina 2003-2013*. Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2019). Algunas reflexiones sobre la agenda de investigación de desigualdades en Latinoamérica. *Revista Desacato*, (59), 86-95.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *El gran desafío: romper la trampa de la desigualdad desde la infancia*. Biblos.
- Krichesky, M. (s/f). *Pedagogía Social y educación popular Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (Documento de Trabajo Nº 2) UNIPE. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf
- Krichesky, M. (2017). Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. *Voces en el fénix*, (62), https://www.vocesenelfenix.com/content/procesos-de-escolarizaci%C3%B3n-y-la-ampliaci%C3%B3n-de-la-obligatoriedad-escolar-aportes-para-un-bala

- Krichesky, M. (2018). La ampliación de la obligatoriedad de la educación secundaria: inclusión, experiencias de reingreso y lazo social. En M. Krichesky (ccord.) *Derecho a la educación y pedagogías. Aportes para el pensamiento pedagógico del Siglo XXI* (pp. 61-77). UNIPE Editorial Universitaria.
- Krichesky, M., Greco, M., y Saguier, V. (agosto de 2015). *La experiencia en las Escuelas Medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Aportes de la investigación educativa para analizar los cambios de formato escolar y la perspectiva de sus actores.* XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-061/793.pdf
- Kriger, M. y Said, S. (agosto 2015). *Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: representaciones de estudiantes jóvenes sobre la política y el Estado.* XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://cdsa.aacademica.org/000-061/885
- Kormblit, A. (coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis.* Biblos.
- Kormblit, A. y Sustas, S. (2014). Actitudes y prácticas sexuales de los jóvenes escolarizados en el Nivel Medio de la enseñanza pública argentina ¿nuevos patrones? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (vol. 12), (12). http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121205
- Langer, E., Ríos Fernández, C. y Schiariti, L. (s/f) *Acompañamiento y apoyo a las escuelas secundarias: ¿cómo mirar y accionar institucionalmente para la inclusión escolar de alumnas embarazadas/ madres y alumnos padres adolescentes?* https://ifd3-sgo.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/09/EMBARAZO_Clase_4_ARTICULO_LANGER_-_FERNANDEZ_RIOS_-_SCHIARITI.pdf
- Le Breton (1999). *Las pasiones ordinarias.* Ediciones Nueva visión.
- 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
- Litichever, C. (2014). Entre la calle, la escuela y las instituciones: trayectorias institucionales de jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (14) (1), 177-190
- Lisboa, M. y Sosa, L. (2015). Regulando las relaciones sexuales adolescentes: moral y doctrina católica en las perspectivas docentes sobre la educación sexual integral. *Revista del IICE* (38), 25-38.

- Llobet, V. (2020). Tensiones entre derechos de las mujeres y protección de la infancia. *Revista Estudios Feministas*, (28), (3) e65412 DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n365412
- Lombardi, A. (1988). *Entre madres e hijas*. Paidós
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En Lopes Louro G. (comp) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp 7-35). Ed. Autêntica
- Louro, G. L. (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, (3) (1). https://doi.org/10.24215/25457284e065
- Llinás, P. (2009) Imágenes y sentidos de la experiencia escolar: percepciones de los estudiantes sobre la escuela secundaria. *Propuesta Educativa,* (32), 95-104.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Maffeo, F. (2020) Violencia patriarcal y procesos de juridificación. Preguntas y reflexiones sobre las denuncias en situaciones de violencia y el activismo feminista. *Revista Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja*, (24), 69-89.
- Mahmood, S. (2006). Teoría feminista, agencia y sujeito liberatório. *Algumas reflexões sobre o revivaslismo islãmico no Egipto. Ernográfica,* (10), (1), 121-158
- Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2007). Historia de vida y métodos biográficos. En I Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-212) Gedisa.
- Malimacci, A. (2012). Revisitando la relación entre géneros y migraciones. Resultados de una investigación en Argentina. *Revista Mora*, (18), 151-166.
- Maldonado, M., Servetto, S., Molina, G. (2015). Experiencias juveniles en la escuela secundaria: avances y desafíos en un estudio socio antropológico. En D. Pinkas (comp.) *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (pp. 139-160). FLACSO Argentina.
- Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Biblios
- Margues, B. (2019) A atuação do movimento Ni Una Menos como rede (feminista) de ativismo transnacional na luta contra a violência de gênero na Argentina (2014-2016). *Fronteira,* (vol.18) (35), 62 – 87.
- Martuccelli, D. (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo.* Pontificia Universidad Católica de Perú
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Losada

- Martuccelli, D.(2016). La agencia y las funciones sociales de la realidad. En B. Tejerina B. y G. Gatti (edit.) *Pensar la agencia en la crisis* (17-34). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Martuccelli, D. y Singly, F. (2012). *Las sociologías del individuo*. LOM Editores.
- Meccia, E. (2013). Subjetividades en el puente. El método biográfico y el análisis microsociológico del tránsito de la homosexualidad a la gaycidad. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (4) (2), 38-51.
- Meccia, E (2015). Cambio y narración. Las transformaciones de la homosexualidad en Buenos Aires según los relatos de homosexuales mayores. *Sexualidad, Salud y Sociedad Revista Latinoamericana*, (19), 11-43
- Meccia, E. (2016). Narrar para conocer. En *El tiempo no para. Los últimos homosexuales cuentan la historia* (pp. 41-57). Eudeba-Ediciones UNL.
- Meccia E. (2019a). Una ventana al mundo. En E. Meccia (direc.) *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 25-62) EUDEBA.
- Meccia E. (2019b). Cuéntame tu vida Análisis socio-biográfico de narrativas del yo. En E. Meccia (direc.) *Biografías y sociedad. Métodos y perspectivas* (pp. 63-96) EUDEBA.
- Meo, A., Dabenigno, V., Ryan, M. (2014). «Esta es una escuela sin paredes, pero no está a la intemperie» Redefiniendo las fronteras entre el adentro y el afuera en una escuela de reingreso. *Educação, Sociedade & Culturas*, (42), 157-176.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación (2014) *Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI).* Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación
- Montesinos, M., Sinisi, L., y Schoo, S (2009). *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación.
- Morales, G. y Tomasini, G. (2016). La "mala víctima": cuerpos, estéticas juveniles femeninas y violencia sexual. *Anuario de Investigaciones* (vol. 23) (1), 181-189. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1851-16862016000100018
- Morgade, G (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista IICE*, (24), http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941
- Morgade, G (2011) (comp.) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada just*a. La Crujía.

- Muñoz Cabrejo, F (2019). Ni Una Menos, más allá de la marcha, el campo en disputa. *Discursos Del Sur*, (4), 9-24
- Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos
- Navarro, A. (2007). *Notas de campo: el registro y la organización de la información recogida mediante observaciones* (Documento de Trabajo Nro. 40) Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social Profesora Titular: Ruth Sautu. Facultad de Ciencias Sociales. UBA
- Nóbile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.* (Tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina
- Núñez, P. y Letichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario.
- Ollier, M. (1998). *La creencia y la pasión. Privado, público y político en la izquierda revolucionaria.* Ariel
- Paiva, V. (2018). Escenas de la vida cotidiana. Metodología para comprender y disminuir la vulnerabilidad en la perspectiva de los derechos humanos. En Capriatti, A. (comp.) *Prevención, promoción y cuidado: enfoques de vulnerabilidad y derechos* (pp. 141-203). Teseo
- Palomar Verea, C. (2004) "Malas madres": la construcción social de la maternidad. *Debate Feminista* (30), https://www.redalyc.org/pdf/884/88402204.pdf
- Pantelides, E. y Cerruti, M. (1992). *Conducta reproductiva y embarazo en la adolescencia* (Documento de Trabajo Nro. 47). Centro de Estudios de Población, CENEP.
- Pantelides, E., Geldstein, R. e Infesta Domínguez, G. (1995). *Imágenes de Género y Conductas Reproductivas en la Adolescencia* (Documento de Trabajo Nro. 51). CENEP.
- Pantelides, E. y Binstock, G. (2005). La Fecundidad Adolescente Hoy: Diagnóstico Sociodemográfico. En M. Gogna (coord.) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas* (pp. 77-112). UNICEF, CEDES
- Paulín, H. (2014). Ganarse el respeto en la escuela. Un análisis de dinámicas y devenires de los conflictos por el reconocimiento entre jóvenes estudiantes de la ciudad de Córdoba. *IV Jornadas Nacionales de Investigadores/as en Juventudes Argentina.* Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Paoleta, H. (2017) ¿Es obligatoria la educación secundaria para los jóvenes y adultos?: sentidos acerca de la obligatoriedad escolar presente en Centros Educativos de Nivel Secundario.

Educación, Lenguaje y Sociedad. *Revista de la Universidad Nacional La Pampa*, (14), https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/2211

- Pineau, P. (s.f). *Amores de mapoteca. Lujuria y normalismo en la historia de la educación argentina. https://docplayer.es/11631645-Amores-de-mapoteca-lujuria-y-normalismo-en-la-historia-de-la-educacion-argentina.html*
- Pineau, P. (2008). *La educación como derecho*. https://www.incasup.edu.ar/anexos/ei_anexoeje3_la_educacion_como_derecho.pdf
- Plan Prevención Embarazo No Intencional en la Adolescencia, ENIA, (2020). *Informe Anual de Monitoreo*. Ministerio de Salud, Ministerio de Educación y Ministerio de Desarrollo Social. https://bancos.salud.gob.ar/sites/default/files/2021-06/Informe_anual_gestion_monitoreo_2020.pdf
- Platero, L. (2013). Marañas con distintos acentos: Género y Sexualidad en la Perspectiva Interseccional. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (nº5), 44-52, https://gredos.usal.es/handle/10366/122215
- Planella, J y Pie, A (2012). Pedagogía Queer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XX1*, (vol. 15) (1), 265-283, https://www.redalyc.org/pdf/706/70621158013.pdf
- Pujada Muñoz, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Centro de Investigaciones Sociológicas
- Ramírez, R. y Tapia, S. (2019). Itinerarios de la diferencia. Experiencias de jóvenes que concurren a bachilleratos populares de Buenos Aires. En P, Di Leo y A, Arias (Direcs.) *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 15-32). Espacio.
- Reguillo, R (2000). Identidades culturales y espacio público: un mapa de los silencios. *Diálogos de la comunicación*, 73-85, http://www.iunma.edu.ar/doc/MB/lic_com_mat_bibliografico/Comunicacion%20Comunitaria/TEORIA%20COMUNICACION%20-%20Reguillo%20-%20Mapa%20de%20los%20silencios.pdf
- Reyes, S. (2017). *La escuela Isauro Arancibia*. NOVEDUC
- Rich, A. ([1976] 2019). *Nacemos de mujer La maternidad como experiencia e institución*. Traficantes de Sueños.
- Ricoeur, P. (1996). *Identidad narrativa*. Siglo XXI
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Ágora*, (vol. 25), (2), 9-22.

- Rosemberg, D. (2012). Introducción. En *El desafío de la educación sexual.* (Documento de Trabajo Nro. 4). UNIPE.
- Rubinsztain, P., Said, S y Blaustein Kappelmache, A. (2017). *Educación Pública Popular y Autonomía: Las complejas relaciones entre los Bachilleratos Populares y el Estado en Argentina. Miradas desde los propios movimientos sociales*. CLACSO.
- Said, S y Kriger, M. (2015). *Subjetivación política juvenil en Bachilleratos Populares: aportes para una reflexión teórico-metodológica a partir de la sociología de la individuación.* XI Reunión de Antropología del Mercosur. Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Said S., y Kriger, M. (2019). ¿Educación para (ser) Adultxs? La "prueba escolar" como transición en un Bachillerato Popular del Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista del IICE,* (46), 221-238, http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8600
- Saguier, M. (2018). *Trayectorias escolares de embarazadas, madres y padres adolescentes: análisis de un programa de inclusión educativa en CABA*. (Tesis de Maestría). FLACSO Argentina.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* FLACSO México. CIESAS.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.* Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2006) *Manual de Metodología*. CLACSO.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Prometeo. Universidad Nacional de Quilmes.
- Sierra, N. y Lofiego, N. (2017). Escuela con otros, motivaciones y emergentes. Proyectos escolares que articulan aula, familia y comunidad. En CTERA *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Ediciones CTERA.
- Soneira, A. (2007). La teoría fundamentada en los datos. En I Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.153-175). Gedisa
- Schawarz, P. (2016). *Maternidades en verbo: identidades, cuerpos, estrategias, negociaciones. Mujeres heterosexuales y lesbianas frente a los desafíos de maternar.* Biblos

- Sustas, S. y Touris, C. (2013) Refugios afectivos: el amor en los nuevos tiempos. En P. Di Leo, P. y A. Camarotti (Direcs.) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 33-51). Teseo.
- Tapia, S. (2017) Vulnerabilidades, movilidades y corporalidades en jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de Buenos Aires. *Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, (vol. 28), (3), https://www.redalyc.org/journal/4008/400858445023/html/
- Tapia, S. (2022). Inmovilidades y turismo estudiantil. Restricciones económicas para acceder al viaje de egresados. *Revista Realidad, Tendencias y Desafíos en Turismo*, (20), http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/condet/article/view/4187
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares.* III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F (2008) *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por constituir lo común*. https://ifdmoreno-cba.infd.edu.ar/sitio/tercera-semana/upload/terigi-lo-mismo-no-es-lo-comun.pdf
- Terigi, F. (2011) Ante la propuesta de nuevos formatos, elucidación conceptual. Quehacer educativo, *Revista Quehacer educativo*, (s/d), 14-22, https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf
- 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. http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf
- Tiramonti, G. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 25-38). Manantial. FLACSO.
- Trebisacce, C (2018). Habitar el desacuerdo. Notas (nunca urgentes) para una apología de la precariedad política. *Revista Mora*. (24), 185-190, http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/6317
- Tubert, S. (edit.) (1996). *Figuras de la madre*. Ediciones Cátedra.
- UNFPA (2020). *Consecuencias socioeconómicas del embarazo en la adolescencia en la Argentina.* Fondo de Población de las Naciones Unidas.

- Urresti, M. (2000). *Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico.* http://comisionporlamemoria.org/bibliografia_web/ejes/juveniles_urresti.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Vázquez, M. (2015) *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Grupo Editor Universitario
- Vázquez, S. (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana* (Tesis de Maestría) FLACSO Argentina.
- Vázquez, S. (2015). Integración, estrategia y subjetivación: biografías escolares y experiencias de maternidad. En P. Di Leo, P. y A. Camarotti (Direcs.). (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual* (pp. 61-92). Teseo.
- Vázquez, S (septiembre de 2017). "*Si, me quedé embarazada de chica… Pero después de todo terminé de estudiar": reflexiones acerca de las relaciones materno-filiales en las biografías de jóvenes con experiencias de maternidad*. IX Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA. Buenos Aires. Argentina
- Vázquez, S. (2019). Violencias patriarcales y prácticas de resistencias en la biografía de Ángeles, una joven madre vulnerabilizada. *Revista Ensambles*, (10), http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/133
- Vázquez, S (septiembre de 2020a). *No me dejaban gritar, no me dejaban llorar, no me dejaban hacer nada: experiencias de violencia obstétrica en los relatos biográficos de dos jóvenes madres vulnerabilizadas*. XIV Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población "Salud, derechos y desigualdades: desafíos urgentes". Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, Argentina.
- Vázquez, S (2020b). Educación Sexual Integral: reflexiones sobre experiencias institucionales en el nivel secundario. *Revista del IICE*, (47), http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/9647
- Vázquez, S. y Borda, P. (2013). Madres e hijos: múltiples modos de construir y significar los vínculos filial-maternales. En P. Di Leo y A. Camarotti (edit.) *Quiero escribir mi historia. Vidas de jóvenes en barrios populares* (pp. 51-67) Biblos.
- Vera, M. (2013). *El oficio de los Referentes Institucionales en el Programa de Retención Escolar de alumnas embarazadas, madres y alumnos*. [Manuscrito no publicado].

- Vera, J. y Salvia, S. (2019). *Pobreza y Desigualdad monetaria en los hogares urbanos de la Argentina a partir de la Encuesta de la Deuda Social Argentina (2010-2028) Revisión, actualización metodológica y nuevos resultados*. Pontificia Universidad Católica Argentina
- Weiss, E. (2012a). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. Perfiles educativos, (vol. 34) (135), 134-148.
- Weiss, E. et. al. (2012b). Reflexiones finales: las prácticas y políticas educativas que queremos. En E. Weiss (Coord) *Jóvenes y Bachillerato* (pp 328-339). ANUIES, Dirección de Medios Editoriales.
- Zicavo, E. (2012). Dilemas de la maternidad en la actualidad: antiguos y nuevos mandatos en mujeres profesionales de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de Estudios de Género. La ventana,* (6) (38), 50-87.

Normativas nacionales

- Ley N° 1.420. Educación Común. 8 de julio de 1884. Argentina. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf
- Ley N° 24.049. Transferencia de Escuelas. 6 de diciembre de 1992. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24049-448
- Ley N° 25.27. Régimen de inasistencias para alumnas embarazadas. 27 de julio de 2000. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley25273.pdf
- Ley N° 25.673. Salud Sexual y Procreación de responsable. 22 de noviembre de 2002. Argentina. https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/6230.html
- Ley N° 25.808. Prohibición a los directivos o responsables de los establecimientos educativos de impedir los estudios a las estudiantes en estado de gravidez o durante el período de lactancia y a los estudiantes en su carácter de progenitores. 5 de noviembre 2003. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/90598/norma.htm
- Ley N° 25.929 de 2004. Parto Humanizado. 25 de agosto de 2004. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25929-98805
- Ley Nº 26.061. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 21 de octubre 2005. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

- Ley Nº 26.130. Régimen de contracepción quirúrgica. 29 de agosto de 2006. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26130-2006-119260#:~:text=Resumen%3A,SERVICIOS%20DEL%20SISTEMA%20DE%20SALUD.
- Ley N° 26.150. Educación Sexual Integral. 24 de octubre 2006. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222
- Ley N° 26.206/2006. Educación Nacional. 14 de diciembre de 2005. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf
- Ley Nº 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 1 de abril de 2009. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm
- Ley Nº 26.529. Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud. 19 de noviembre de 2009. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/160000-164999/160432/norma.htm
- Ley N° 26.618. Matrimonio Igualitario. 21 de julio de 2010. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/165000-169999/169608/norma.htm
- Ley Nº 26.705. Respeto por los tiempos de las víctimas. 4 de octubre de 2011. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/185000-189999/187773/norma.htm
- Ley Nº 26.743. Identidad de Género. 23 de mayo de 2012. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm
- Ley Nº 26.701. Modificación del Código Penal. Consideración del femicidio como agravante en materia de crímenes contra las mujeres. 11 de diciembre 2012. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/205000-209999/206018/norma.htm
- Ley Nº 26.877. Representación estudiantil. Centros de estudiantes. 6 de agosto de 2013. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26877-218150
- Ley Nº 27.234. Educar en igualdad. Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. 30 de diciembre de 2015. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/257439/norma.htm
- Ley Nro. 27.452. Reparación económica para niños, niñas y adolescentes. 4 de julio de 2018. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/310000-314999/312717/norma.htm

- Ley Nro. 27.206. Respeto por los tiempos de las víctimas. 9 de noviembre de 2019. Argentina. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/250000-254999/254759/norma.htm
- Ley Nº 27.610. Interrupción voluntaria del embarazo. 21 de enero 2021. Argentina https://www.argentina.gob.ar/noticias/ley-no-27610-acceso-la-interrupcion-voluntaria-del-embarazo-ive-obligatoriedad-de-brindar
- Ley N° 27. 499. Establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública, en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación. 10 de enero de 2019. Argentina. https://www.argentina.gob.ar/generos/ley-micaela
- Ley Nº 27.636. Promoción del acceso al empleo formal Diana Sacayan y Lohana Berkins. 8 de julio de 2021. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=351815
- Resolución 2857. Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias. Sociales y Humanidades (CSyH). 11 de diciembre de 2006. Argentina. https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/RD-20061211-2857.pdf
- Resolución Nº 364. Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases. 2 de julio de 2020. Argentina. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/2880/resolucion-cfe-ndeg-3642020-protocolo-marco-lineamientos-federales-retorno-clases#:~:text=En%20el%20marco%20de%20la,sus%20particularidades%2C%20que%20garanticen%20un

Normativas CABA

- Constitución Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 1 de octubre 1996. Argentina. http://www.infoleg.gob.ar/?page_id=166
- Ley N° 114. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. 3 de febrero 1999. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley114.pdf
- Ley N° 709. Inasistencia escolar de alumnas embarazadas. 16 de enero de 2002. Argentina. https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/ley-709-inasistencia-escolar-de-alumnas-embarazadas-2/
- Ley N° 898. Obligatoriedad de la educación hasta completar los 13 años de escolaridad. 17 de septiembre de 2002. Argentina. https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/ley-898-obligatoriedad-de-educacion-hasta-completar-13-anos-de-escolaridad/

- Ley Nº 1878. Programa Ciudadanía Porteña. Con todo derecho. 1 de diciembre 2005. Argentina. https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/ley-1878-programa-ciudadania-portena-con-todo-derecho/#:~:text=La%20presente%20norma%20crea%20el,ley%20y%20en%20su%20reglamentaci%C3%B3n.
- Ley N º 2917. Creación de Régimen de Becas Estudiantiles. 13 de noviembre 2008. Argentina. https://cdh.defensoria.org.ar/normativa/ley-2917-creacion-de-regimen-de-becas-estudiantiles/#:~:text=La%20presente%20norma%20crea%20el,Ciudad%20Aut%C3%B3noma%20de%20Buenos%20Aires.
- Decreto N° 1.182. Plan piloto en el ciclo lectivo 1990 para la educación media municipal. 12 de marzo de 1990. Argentina. https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/36087
- Decreto N° 602. Creación de escuelas municipales. 12 de marzo de 1990. Argentina. https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/36087
- Decreto N° 408. Creación de seis escuelas medias de gestión estatal. 22 de marzo de 2004. Argentina. https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/54367
- Decreto N° 962. Creación de seis escuelas medias de gestión estatal. 22 de marzo de 2005. Argentina. https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/54367
- Resolución N° 814. Plan de estudio para bachilleratos. 31 de marzo de 2004. Argentina. https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/55337
- Resolución N° 949. En ocasiones excepcionales y transitorias, a lxs alumnxs padres y madres concurrir a la escuela con sus hijxs /2005. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf
- Resolución N° 1.729. Prioridad en la asignación de vacantes en Nivel Inicial. 10 de agosto de 2006. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf
- Resolución N° 4.799. Permiso de retiro anticipado. 28 de octubre de 2007. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf

- Resolución N° 5.337. Mecanismos de apoyo. 25 de enero de 2007. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf
- Resolución N° 1.746. Lineamientos y organización para el Programa Fortalecimiento institucional de la Escuela Secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. 4 de mayo de 2015. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf
- Disposición N° 015. Posibilidad de concurrencia de hijos a la escuela. 4 de abril 2005. Argentina. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco_legal._cuadernillo_de_normativas_del_programa..pdf

Normativas Provincia de Buenos Aires

- Ley Nro. 13.688. Ley provincial de educación. 10 de julio de 2007. Argentina. https://www.trabajo.gba.gov.ar/documentos/legislacion/copreti/Ley%20Provincial%20de%20Educaci%C3%B3n%2013688%20-%20Provincia%20de%20Buenos%20Aires.pdf

Anexo 1

Relatos biográficos

En este Anexo comparto los relatos biográficos construidos con las jóvenes entrevistadas. Como dije anteriormente, estas narraciones son producto de un ejercicio de escritura colectivo en el que hubo intercambios de borradores y momentos de lectura a la par.

María: una chica común, luchadora, preocupada por mi futuro y por mi familia

Me llamo María, tengo 24 años. Nací en Chile. Soy mamá de un nene de 7, que ahora está en 1er. grado. Creo que soy una chica común y corriente, preocupada por mí, por mi futuro y por mi familia, aunque también soy muy hincha pelotas. No puedo ver las injusticias.

Recién terminé gastronomía en un instituto privado y me ocupo de mi nene. Estoy en pareja desde hace cuatro años, pero no con el papá de mi hijo. Mi novio se llama Eduardo. Tengo cuatro hermanos. Uno, de padre y madre. Mi hermano y mi hermana que son hijos de la segunda pareja de mi mamá y mi hermanito más chico que tuvo ella con el marido de ahora.

Trabajo a veces en eventos. De moza en cumpleaños de 15, casamientos. Vivimos con lo que gana mi novio, con algunos trabajos que hago yo y cobro la AUH. Los estudios me los está pagando mi viejo. Y, bueno, así me voy manejando.

Alquilo un departamentito que es de madera. Adelante hay una casa de material y atrás es todo como un conventillo. Subiendo la escalera, vivo yo. Al lado viven mis hermanos con su papá. Mi mamá vive en La Boca, con mi hermanito y su última pareja. Mi papá vive en Chile.

En mi casa hay una habitación chiquitita. A la entrada, tenés algo así como un comedor, la cocina y nada más. El baño está afuera, abajo. Eso es lo malo que tenemos. La verdad, no estamos muy cómodos. Lo que pasa es que al ser un cuarto solo, con el nene no podemos estar. O sea, queremos tener nuestra intimidad. Que él tenga su espacio y nosotros, el nuestro. Mi hijo necesita su lugar, su rincón, para que pueda estar con sus juguetes y todo ese tipo de cosas.

Ahora voy a contar algunas cosas importantes de mi vida. Voy a tratar de ordenarlas, aunque, en realidad, esto fue, todo junto. No una cosa por vez.

Tener un hijo es parte de lo que soy

Una de las cosas más importantes que me ayudó a madurar un montón es tener un hijo. Fue un antes y un después, porque ya cambió todo. Mi nene es parte de mí. Es parte de lo que soy.

Me conocí con el papá de mi hijo en un boliche. No fuimos novios. Estábamos saliendo. Teníamos relaciones y no nos cuidábamos. Yo me quería cuidar, pero él no quería. A veces, le decía: "bueno, no. Si no usamos preservativo, no". Y, de repente, él rompía el preservativo cuando estábamos en plena acción. Y era como que, bueno, ya está… En el momento, no es que yo pensaba más allá de las cosas. Así que quedé embarazada porque, bueno, fui una boluda. Esa es la realidad. Porque en realidad no lo quería tener. Tendría que haberme cuidado más y mirar más a la persona que tenía al lado mío.

Me hice el test en la casa de él y dio positivo. Me quería morir. No, igual no me quería morir. Nunca me quise morir en realidad. Me puse re-contenta. No es que yo dije: "¡uy, loco! ¿Y ahora qué voy a hacer?"¡No! Me puse re-contenta. "¡Ay!", le digo, "vamos a ser papás". Y el chabón estaba así, con gesto de mala cara. "¡Ay! Andá a cagar", le dije yo. Porque empezó con cómo íbamos a hacer, que si me lo iba a sacar. No es que me lo dijo directamente. Fue así como metiendo el tema, a ver si yo lo aceptaba.

En un momento le dije para que me deje de joder: "bueno, dale está bien", que sí lo iba a hacer, pero como que no le daba bola. Y después le dije: "independientemente que vos estés o no estés conmigo, lo voy a tener igual. Pero lo único que te voy a pedir es que, si te vas a tomar el palo, tomateló ahora. No te metas conmigo, con el bebé que voy a tener, para después dejarlo tirado. No aparezcas nunca más en tu vida, ni para verlo, ni para conocerlo ni por casualidad. Bórrate en serio".

Disfruté mi embarazo. Me ponía música en la panza, le hablaba. Estaba contenta, aunque a veces vomitaba mucho. Independientemente de la persona que tenía al lado, era como una conexión particular. Siempre lo tomé como algo mío, más que algo de nosotros. Como era chica, no pensaba en todos los problemas que se me iban a venir y todas las cosas que iba a tener que enfrentar, lo que es una convivencia, estar con una persona. El hecho de tener la criatura todo el tiempo. Estar cuando está enfermo, cuando no está enfermo. Cuando llora toda la noche… Porque cuando lloraba toda la noche, la única que estaba con mi hijo era yo. Porque el papá no se levantaba para ayudarme.

Me separé del papá de mi hijo: un antes y un después

Cuando decidí separarme del papá de mi nene y decidí seguir sola, fue un antes y un después.

Estuvo casi un año que aparecía y me buscaba. Y era como que nunca terminaba de salir de mi vida. Yo lo que quería era que se aleje. Pasa que él no era una persona que acompañaba todas las cosas que yo quería. Soy una persona luchadora. Y él no acompañaba eso.

Cuando iba en el colegio, él no quería que vaya, aunque me decía que sí. Era como raro. Me decía: "la verdad es que está re-bueno que vayas. Si, hacelo, sí. Para mí que está re-bueno que lo hagas". Y a la hora de la hora, era como que me decía: "¡Ay!, pero, no sé, fijate. ¡Uy!, si, seguro que te vas a boludear ¿Por qué te pones ese pantalón para ir al colegio? Ves que te vas a boludear". Y era todo el tiempo así. Entonces, ¿de qué me estás hablando? Me estás diciendo que sí, pero a la vez me estás limitando. Y eso me aburrió. Soy como muy liberal en muchas cosas. A mí no me gusta que me anden diciendo que si fuiste y viniste, que si estás o que no estás, que me estén controlando.

Nosotros tuvimos muchas situaciones feas. Por ejemplo, cuando me fui a vivir a Soldati, con la mamá de él. Ahí tuve que dejar de ir a la escuela porque el papá de mi hijo no tenía trabajo y, entonces, no tenía plata para viajar. Yo no quería, me acuerdo patente, porque era la única manera de no estar todo el día metida ahí adentro, en la casa de su mamá. Tenía que ir y venir y tomarme dos colectivos, cuatro serían, dos de ida y dos de vuelta. Entonces no tenía para ir y venir todos los días. Y ahí me empezó a decir: "bueno, me parece que vas a tener que dejar. No vayas más".

Aparte, siempre me di cuenta como que él no aceptaba mucho el hecho de que yo vaya y haga mis cosas. No sé si por celos realmente o por qué. Es muy machista. Igual, terminé dejando de ir al colegio porque no tenía para viajar, en definitiva. Pero, sí rendía materias. Una, dos… Iba rindiendo así, libre.

Además, vivía con mi suegra. Me tuve que acostumbrar a una casa nueva, me tuve que acomodar a las normas de ahí. Y no es lo mismo que ir a vivir a una casa solos y que tenga todas mis reglas, o mi estilo de vida. Porque con la mamá de él me llevaba mal. ¡Era re hincha pelotas! Ella se rasca todo el día, no tiene nada que hacer para joderte por la más mínima cosa. Que si pusiste algo, que si no pusiste algo. Si limpiaste o no limpiaste. Me exigía con la limpieza. Terminaba de cocinar y primero tenía que limpiar toda la cocina para poder sentarme a comer. Porque si no, algo iba a decir. Un par de veces nos agarramos. Un par de veces él me defendía también. Pero, igual, no era manera.

Después estaban los hermanos de él que eran fisura. Que un montón de veces me robaron un montón de cosas. A veces no podía colgar ropa en la soga porque me la sacaban. Y esas eran las

peleas también. Porque se drogan con los pacos y roban todo lo que tienen a mano. A nivel de que la señora compró champú y le robó el champú a la madre, recién comprado y lo fue a vender.

No estaba para convivir con esas cosas. No me gustaba. Pero no me quedaba otra. Era así. Sus dos hermanos y su hermana (que parecía hombre también), se agarraban a los golpes como desconocidos que se tenían una bronca bárbara por una boludez. Hasta que no se veían sangrando no paraban. Yo me encerraba en la pieza y lloraba porque no podía aguantar eso. Estaba embarazada. Y le decía al papá de mi hijo: "¿por qué mierda me vine a meter acá? ¿por qué tengo que estar aguantando esto?" A veces él se calentaba, iba y en vez de pararlos, les pegaba también. Después venía la mamá y los atendía como si fueran no sé qué. Les daba la comidita en la cama. No sé qué tenía la mina esa en la cabeza. Yo decía: "¡la concha!" Pero iba aprendiendo que lo único que quería era irme de ahí.

Y dije: "voy a seguir estudiando". Es como que ahora tenía un motivo, porque si no, no avanzaba. Estaba todo el día en mi casa. No salía a joder, como antes, en la calle. O sea, estaba en mi casa, estaba embarazada y tenía que hacer algo. Trabajar no podía. ¿Quién te va a dar trabajo embarazada? Así que así fue. Empecé a cursar todos los días.

Tuve a mi nene y a los tres meses de mi hijo, me fui de esa casa. Hubo muchas idas y vueltas y no me acuerdo bien qué pasó. Preferí borrarlo todo. Es que teníamos muchos problemas de relación. Todo jodía, todo era problemas. Hasta hubo violencia adelante del nene. Me asomaba a la ventana y, por ejemplo, allá abajo, del 8vo. piso, paraban los amigos de él. Y decía que yo salía a la ventana para mirarle los amigos. Entonces, le contestaba: "¡Loco, preocupate por traer más plata y no me jodas con eso! Porque para mí no es importante. Si estoy acá y estoy con tu hijo, estoy con vos. Y si pensás que soy una cualquiera que quiere estar con tus amigos, ¿para qué estás conmigo?" Una cosa así.

Yo quedaba re mal. Lloraba, lloraba, lloraba… Una vez, tan mal estaba que no registré que mi nene se me escapó de la casa y se me fue a la calle buscándolo al papá que se había ido después de una pelea. Una vecina vino y me dijo. Me quería morir. Es como que ahí caí y dije: "no puede ser esto ya".

Pero, en el momento tampoco lo pensaba así. Porque, no sé, fui aprendiendo con las cosas que me fueron pasando. Por eso es que estuve tanto tiempo con él. No es que digo: "no, para mí todo estuvo re mal. ¡Es un hijo de re mil…!" ¡No! Para mí no es así. Para mí es lo que me tocó. Y aprendí un

montón de eso. Y ahí era como que me tropezaba y me daba la cabeza contra la pared, y me la daba otra vez, de vuelta. Hasta que a lo último me di cuenta y no le di más bola y empecé a hacer la mía. Ahora aparece y desaparece. A mí me pone mal por mi nene, porque lo extraña. Varias veces le dije: "loco, sería tan fácil para mi si te hubieses muerto". Si hubiese fallecido, lo llevo a la tumba y listo. Pero que no me rompa más las pelotas. Es como un estorbo que está ahí todo el tiempo. Porque aparece, no aparece, aparece, no aparece. Y, encima, cuando se lo lleva a veces a mi hijo, no sé qué carajo le dice, que viene enojado conmigo.

Mi ex me dice que mi mamá le contó que mi papá no es mi papá

Muchas veces, cuando me peleaba con el papá de mi nene, él me decía que nuestro hijo no era de él. Realmente eso no me afecta. Porque ¿para qué le voy a encajar un pibe? Además, si es igual a él. Si tiene tantas dudas, que se haga un ADN, pero que no me joda. Y si no se quiere hacer cargo, que no se haga cargo y punto. Porque a mí no me interesa el lazo que haya entre nosotros dos.

Pero siempre me dice cosas que a mí me hacen mal. Por ejemplo, una vez me dijo, bien telenovela: "cuando vos estabas en el hospital teniendo al nene, tu mamá me dijo que tu papá no era tu papá"… y no sé qué más… Y ahí fue como que me hizo mierda el chabón. Y justamente mi mamá estaba ese día en mi casa, abajo, con mis hermanos. Entonces, le dije: "ahí está mi mamá, llamala, que me lo diga ella si tanto es así". Y mi mamá justo escucha que nosotros estábamos gritando. Sube para ver qué onda. Yo seguía diciéndole: "dale, ahí está mi mamá, decile. Repetí lo que acabas de decir". Entonces, me hice la enojada, salí para afuera y mi mamá diciéndome: "¿qué te pasa?" Y escuché que el papá de mi nene le decía a mi mamá: "le dije lo que vos me dijiste". Y lo repitió. Mi mamá le contestaba: "pero si te digo algo, es para que vos te calles. ¿Por qué vos tenés que andar diciendo?" Y ahí, yo estaba afuera escuchando. Pero ella pensaba que ya no estaba.

Me hicieron mierda los dos. Entonces, no me gusta. Siempre le tuve respeto a mi mamá. Y ahora era como que la miraba y no la quería ni ver. No la aguantaba más. Porque, ¿cuál fue la necesidad de decirme eso?, ¿por qué no te callaste la boca?, ¿por qué no me ahorró el sufrimiento?

Primero no me convencí. Me fui a Chile y averigüé. Pero, en realidad, para verdaderamente sacarme la duda, me tengo que hacer un ADN y no me interesa. Mi papá es mi papá y punto. Es así. Y mi papá también me dijo lo mismo. Eso no lo va a cambiar nada ni nadie. Y ya está, chau.

Por esa discusión estuvimos como un año sin hablarnos con mi mamá, por el hecho de lo resentida que soy, lo rencorosa que soy.

Ahora las cosas están mejor. Estamos haciendo pan casero para vender, y nos vemos casi todos los días. Aunque siempre trato de esquivarla, es la única manera de llevarla. Encuentro que en muchas cosas somos muy parecidas. En el sentido de que enseguida, si hay algo que no nos gusta, enseguida te lo voy a decir. Y a lo mejor, lo dice de mala manera. Yo también digo las cosas de mala manera. Entonces, está todo bien, le dejo pasar un montón de cosas.

Ir a la escuela porque no sirvo para quedarme en mi casa, mirando novelas

Fui a varios colegios hasta que pude entrar en la escuela en la que terminé. Ahí no me querían inscribir, porque, para inscribirte, tenías que haber dejado por lo menos un año. Y ese era el tema: yo no había dejado. Había dejado de cursar, pero seguía dando materias libre. Tanto que hinché, hinché, hinché, hasta que me dejaron anotar.

Para mí, es importante haber ido a la escuela, haberla terminado. Nunca la dejé. Y eso es lo que quiero para mi hijo también. A él le cuesta una barbaridad. Se distrae mucho. Espero que en algún momento haga un click y me cierre la boca.

Yo me tomo la escuela como algo que tiene que estar, que tiene que ser, es un hecho. Aprender no se discute, es algo que tiene que ser así. No es querés o no querés. No es una pregunta. A mi mamá, cuando yo era chica, le decía: "no quiero ir al colegio". Y ella me contestaba: "no, pero a mí me va a venir a buscar la policía y me va a llevar presa, si yo no te llevo. ¿Vos querés que yo vaya presa?", me preguntaba. No sé por qué, pero le digo lo mismo a mi hijo, porque empezó que no quería ir a la escuela. ¡Y él se lo cree! ¡se lo cree! O sea, mi palabra por ahora es como decir: "¡guau! ¿En serio te va a pasar eso?", me pregunta. Bueno… yo también le creía a mi mamá. ¡Es una locura!

En la última escuela donde fui a la secundaria finalmente me aceptan. Y, ahí, fui cursando tranqui, de a poco. Porque, como dije antes, cuando quedé embarazada y me fui a Soldati, no tenía plata para venir todos los días. Entonces fui rindiendo una materia. Lo que iba pudiendo. Y hablaba con los profesores porque ellos te dan un montón de posibilidades en el colegio. Si los profesores ven que vos tenés voluntad, te van a ayudar para que vos terminés.

Así fui terminando. Porque todos me ayudaron en el colegio. Y me daban posibilidades para que siga. Hasta que en el último año me enfoqué y dije: "no, acá vengo todos los días, rindo todas las materias hasta terminar". Porque yo sabía que la tenía que terminar.

Porque, al principio, uno siempre va a la escuela porque te mandan, pero después, cambia. En primer año no voy a estar pensando en dejar el colegio. Ya sé que mi mamá me va a mandar y tengo que ir. Es como una obligación ir. Pero después, me puse en rebelde.

Lo que pasa es que mi vieja cuando cumplió los 40, se volvió loca y creía que tenía 15 años, y no nos daba ni cinco de bolilla ni a mí, ni a mi hermano, ni a mis hermanos más chicos. Entonces, ahí fue cuando quedé embarazada, mis hermanos más chicos quedaron con el papá y la familia se descajetó toda. Porque, mi mamá se creía que tenía 15 y se iba a bailar con las amigas. El marido no estaba porque estaba trabajando. Estábamos solos todo el día. Si iba o no al colegio, mi mamá qué se iba a enterar. Vivía en la calle boludeando y ni bola le daba a mi vieja, en mi casa. La ayudaba en lo que podía y en lo que no podía, chau. Y así. Ella no estaba y nosotros nos abusábamos.

Pero, después, cuando vi que estaba embarazada, dije: "no. Voy a seguir estudiando, ¿qué voy a hacer?" Y, encima estaba embarazada, ¿a dónde iba a ir a trabajar? Ya fue. Me pongo a seguir estudiando, por lo menos hago algo. Es que es eso lo que tengo, también. No sirvo para quedarme quieta. No sirvo para quedarme en mi casa, mirando novelas. Tomar unos mates, a ver qué onda, qué pasa. No. Cuando estoy que no tengo nada para hacer, me agarra una cosa, que no sé. ¡Me vuelvo loca!

Eso de quedarse en la casa mirando novelas no va conmigo. Me aburro. Me aburre todos los días lavar la ropa, lavar los platos, cocinar. ¿Todos los días lo mismo? No sé cómo hay minas que no se cansan de eso. Está bien la ama de casa, pero ya fue boluda. Está bien, uno tiene sus obligaciones. No reniego de las cosas porque, la verdad, las hago. Me encanta ordenar mi casa, verla más linda, ver siempre algo diferente… Pero lavar la ropa, cocinar, todos los días lo mismo… ¡no! Todos los días tendés la misma cama. Después vas, y acomodás, barrés, terminaste ¿y qué? ¿ya está? Por ahí digo: "tendría que doblar toda la ropa del ropero porque es un quilombo, pero ¡no quiero doblar la ropa del ropero! ¡Quiero hacer otra cosa!"

Y en la escuela no hacés todos los días lo mismo. En la escuela aprendo todos los días cosas diferentes. Hinchás las pelotas con tu compañero todos los días diferente. Porque soy re habladora. No soy muy tímida. Si, en algunas cosas, pero, al principio, después, ya me pongo a hablar. Armo cosas afectivas.

Además, cuando empezás a ir al colegio es como el trabajo en definitiva. Se hace parte de tu vida y de tus cosas cotidianas. Uno arma también eso ahí adentro. En la escuela aprendí a estar con otras

personas que a lo mejor no te caen bien. Es que estás obligada. Todos van al mismo lugar, para un objetivo. Y eso también te pasa más adelante en un trabajo. Independientemente de lo que haga otra persona, si vos tenés que ir a laburar, vas a ir y punto. ¡Así que aprendés a integrarte a la sociedad!

Pero lo importante es que terminé. Sólo me había quedado inglés para rendir… bueno… también historia de 3ero. Pero eso es algo que voy a contar después.

Para rendir inglés trabajé y pagué particular porque siempre fue una cosa que me costó un montón. Entonces, hice todo para tratar de aprobar la materia. Y justo el día anterior a rendir el papá de mi hijo me cuenta lo de mi papá. Este chabón me recagó, porque no podía pensar en otra cosa. ¡Juro por Dios que se me había bloquedado el cerebro! Esa noche, no paré de llorar hasta las 4 de la mañana. Y voy así a rendir. Llego, me saludo con el vice y le cuento porque sentía que tenía que contárselo a alguien. Y él, a pesar de que es rector y tiene que estar pendiente de un montón de cosas de la escuela, me escuchó. Eso es lo que me gusta de ese colegio también. Que encontrás muchos profesores que les gusta su profesión, que te acompañan desde otro lado. No solamente de decirte: "bueno, chicos, tienen que hacer un trabajo práctico" … Aunque, bueno, hay también profesores así.

Por suerte rendí bien. Me costó concentrarme, pero pude hacer la prueba.

El papá de mi hijo me echó de mi casa.

Después de vivir en Soldati, con el papá de mi hijo vivimos en Lanús, hasta que me separé definitivamente de él. Eso fue un lío. ¡Un lío! Porque él me echaba, me echaba, me echaba. A lo último fue así, discusiones todo el tiempo. Me decía que me vaya, que me tenía que ir, porque sabía que no tenía a donde ir. Entonces, le contestaba: "bueno, está bien, ya me voy a ir, ya me voy a ir". Y junté mi plata. Hablé un día con mi hermano porque ya estaba re-podrida. Él estaba alquilando donde vivo yo ahora. Le digo: "¿vas a seguir alquilando?" "No", me dijo. "Andá vos". Entonces, mi padrastro pagó la deuda que tenía mi hermano, y así yo entré tranquila.

Le avisé a Silvina, que en ese tiempo era mi mejor amiga. Ella fue para ayudarme a guardar todas las cosas. Lo llamé a mi hermano para que venga con un flete. Le dije al papá de mi hijo: "como me echaste, agarro mis cosas y me voy". ¡Me hizo un quilombo! Me empezó a gritar: "¡sacá todo ahora porque si no, no te vas nada!" Tuve que llamar a la policía para que se vaya. Para poder irme tranquila. Cuando llamé a la policía, se fue a la mierda. Ahí aproveché y sacamos todo.

Y mi nene en el medio, atrás mío, todo el tiempo. Después re sufría, porque lo extrañaba a su papá. Ahora él prácticamente no lo ve. Directamente, es como que no le interesa realmente. O sea, lo ve, pero de vez en cuando. Y chau. Y mi hijo es como muy sentimental. Todas esas cosas le re-afectan.

Eduardo, mi nueva pareja

Ya me había separado. Estaba viviendo donde vivo ahora, al lado de mis hermanos, y estaba trabajando con una señora de limpieza. Con eso me mantenía.

En ese tiempo a mis hermanos los invitaron a un cumpleaños, que era en una pileta. Me invitaron a mí también. Y, como era en una pileta, dije "bueno, vamos". Nos re enganchamos con mi hijo, nos colamos. Ni conocíamos a nadie.

Y ahí nos conocimos con Eduardo y empezamos a hablar. Porque salgo de la pileta, lo dejo a mi hijo contra una reja que había ahí y lo voy a buscar a mi hermanito para meterlos a los dos juntos. Y en esa, le digo a mi nene quédate acá, no te muevas. Y no me hace caso. Va y se tira en la pileta y mi novio lo saca, lo salva de que se ahogue. Después, nos fuimos para la casa de él. Y fuimos a cocinar, todos juntos y terminamos charlando.

Entonces, ahí, nos estábamos conociendo. Porque él sabía que no salía mucho por el tema del nene. Así empezó a venir a mi casa y ahora estamos viviendo casi juntos.

Mi hijo estuvo internado en el hospital

Una vez mi hijo estuvo internado un mes porque tuvo un problema en una pierna. Ese fue un momento duro. Mi mamá se había ido a Chile a cuidar a mi abuela que también estaba enferma. Me quedé sola acá. Porque mi hermano también estaba, pero trabajaba. No tenía un peso. Tuve que dejar de ir a lo de la señora, donde trabajaba de limpieza. Igual la señora me dijo: "todo lo que necesites". Pero no soy así. No me gusta pedir ni un peso, porque sé que me va a carcomer la cabeza después.

En ese tiempo fue que nos estábamos conociendo con mi novio. Porque estábamos en el hospital, y él empezó a estar más con nosotros todo el tiempo. Todos los días venía a vernos, todos los días. No había día que no pase por el hospital para ver qué onda, para ver si necesitábamos algo.

Una vez se cruzó con el papá de mi hijo. Eso fue una situación muy incómoda. Estábamos esperando al camillero, que nos llevó hasta la sala donde tenía que quedarse mi nene. Y ahí estaba…

se ve que ya se había informado. Y cuando llegamos, estábamos, Eduardo de un lado de la camilla, el camillero que llevaba a mi hijo, yo y mi ex ahí, esperando.

Me dice: "¿qué le pasó?" Y más o menos le estaba explicando y se da vuelta, lo mira a mi novio, y me dice: "¿con este negrito de mierda estás?" Y no sé qué más… Yo sé que era chocante, pero no daba, tampoco, que me lo diga. No le dije nada. Le dije: "bueno, andate, andate. Bueno, chau, andate". Por suerte, Eduardo no lo escuchó.

Lo eché. Le dije que no vaya más. Porque, la verdad, me calentaba que él no me ayudaba con el nene, en la situación en la que estaba. Iba cada tanto, como si nada, se quedaba cinco minutos y se iba. Y sabía que mi mamá no estaba. ¿Cómo no se podía quedar, aunque sea una hora, así yo iba y me daba un baño en mi casa? Siempre necesitaba que me deje plata o que compre cosas que necesita el nene. Y, nada, nada. Venía y molestaba. Por ejemplo, había noches que mi nene no podía dormir. Cuando se dormía, aparecía el papá y lo quería despertar. Entonces, le dije: "no, no me jodas" y lo saqué cagando. Toda la gente de ahí me vio. ¿Qué me importa? No apareció más por el hospital.

Me entero que debo una materia y que por eso no me daban el analítico

Cuando terminé el último año, estaba re contenta porque me iban a dar el analítico. De repente me encuentro un chico en la calle que trabaja en el colegio que me dice: "¡ay! Sabés que te estamos buscando hace un montón en el colegio, porque estamos llamando a todos los chicos que debían materias". "¿Qué?", le digo. De qué me estás hablando si yo terminé todo. "No", me contesta, "porque vos debés historia de 3ero". Le digo: "¿pero qué historia de 3ero?, ¿vos estás loco?" Y me dice: "no, acércate al colegio y vas a ver". Porque, casi me pongo a discutir con él, en la calle. Re-indignada, estaba. Cuando voy me dicen: "sí, porque vos la tenías aprobada, pero en el otro colegio. Y en este colegio la tendrías que haber hecho". Pero fue un error de ellos. ¡Ay, Dios! ¡Estaba tan enojada!

Igual había un programa que habían inventado en el colegio, que era, no sé, que dos o tres profesores de la escuela se encargaban de llamar a todos los chicos que les faltaban pocas materias para terminar. Ibas a un par de clases, te sacabas las dudas y hacías un par de trabajos prácticos y así era. Yo decía: "¿qué tengo que hacer para rendirla?, ¡que se acabe todo esto!" Y así la aprobé.

Silvina fue mi mejor amiga

Tuve una mejor amiga que se llama Silvina. Ella fue pareja de mi hermano. Pero, aunque ellos dos se separaron, nosotras seguimos siendo amigas.

Estuvo conmigo en muchos momentos duros de mi vida. Me ayudó para que nos compremos un test cuando quedé embarazada. También me ayudó a mudarme, a sacar todas las cosas de mi casa cuando el papá de mi hijo me echó. Pero, después, se empezó a juntar con él, con sus amigos, a ir a bailar.

Empezó a andar con él y no sé realmente si pasó algo más allá. No lo puedo afirmar, pero sí que andaban juntos para todos lados. Y no me gusta. ¡Sos mi amiga, loca! Estás sufriendo conmigo todas las cosas que me está haciendo pasar el tipo, boluda. ¿Qué?, ¿me estás cargando? Le dejé de hablar y estoy esperando que venga, me encare y me diga: "che, loca, ¿qué te pasa?" No que me lo pregunte por mensaje. Si realmente es mi amiga, va a venir y me va a decir: "¿por qué estás así conmigo?, boluda, ¿no me vas a hablar más? ¿Hace cuánto que somos amigas? Somos como hermanas".

Esto es muy doloroso para mí. No por el hecho de él, sino por el hecho de que dejé de tener mejor amiga. Me dolió más por ese lado. Porque ya lo otro lo tenía más asumido. Porque él no me sorprendía más nada. Ya no me interesaba. Entonces, era independiente lo de Silvina de lo del papá de mi hijo.

Una amiga no le hace eso a otra amiga. Es un código. No te metes con alguien que tu amiga salió. O sea, ex marido, novio, amante, pareja, o persona con la que estuvo tu amiga, vos no te vas a ir a meter. Es como los hombres que dicen: "salió con mi amigo y para mí tiene pelos". Bueno, viceversa es para mí. Si está Fulanito y me está tirando los perros y sé que tuvo un *touch and go* con mi amiga, no lo voy a tocar ni con un palo. Por más lindo que esté el tipo.

Silvina rompió un código. Fue una cosa que no me lo esperaba. Nunca me lo hubiese imaginado. Porque, ¿o sos amiga de él o sos amiga mía? Porque tampoco es que fue un novio de un mes y chau. Eso, a lo mejor, hasta puede llegar a ser perdonable. Pero que te metas con el que es el papá de mi hijo y te hagas la amiga, para mí ya no va, por más cosas que hayamos compartido los tres juntos.

Mis sueños

Además de todas estas cosas que me pasaron, tengo mis sueños. Sueños como los que tienen todos.

Siempre, con mi novio, nos proyectamos todos los días, eso es parte de lo que somos nosotros. Por ejemplo, este año vamos a viajar a Chile porque ya nos pusimos la meta. Siempre me voy sola, nunca lo llevo a él conmigo. Ahora vamos a viajar los tres.

Pero también tengo mis sueños que son míos solos. ¡Obvio! ¡Siempre tenés que tener un plan B! Ahora que terminé gastronomía, quiero hacer el curso de embarque, subirme a un barco, cocinar y viajar. Viajar cocinando. Porque la verdad, de mi trabajo, es lo que más me gusta. Por el momento no lo puedo hacer porque me tendría que ir dos o tres meses, y ¿cómo hago con mi hijo? No lo puedo dejar. Tengo una posibilidad también en el verano que lo venía pensando, ir a Chile y dejarlo con mi papá y con su mujer, que es la madrina también. Ella es maestra, lo va a ayudar un montón. A parte que le dan todos los gustos. Es su nieto y es su ahijado. Entonces, es como que sé que va a estar seguro en ese sentido. El tema es separarnos. Cortar el cordón. Porque nunca estuvimos separados muchos días. Creo que máximo, no sé, uno, dos días, desde que el nació hasta ahora, estuvimos separados. Pero nunca estuvimos, así, una semana.

Sé que, si me lo pongo como meta, sé que lo puedo conseguir. Me gustaría porque además voy a hacer buena plata. Pero el tema es que no sé si me voy a animar. A lo mejor igual lo voy a hacer… O sea, voy a sacar la libreta y, no sé, en algún momento lo voy a lograr…

Miriam, una chica luchadora

Soy Miriam. Tengo 21 años y dos hijos, Santiago que ahora cumple 4 y Luciana de 2. Estoy separada del papá de ellos.

Vivo con mi papá, con su mujer y su hija, con una de mis hermanas y mis dos hijos. Mi nene más grande va al jardín y a mi nena más chica la cuida la mujer de mi papá, Karen.

Tengo muchos hermanos. De madre y padre, Carmen y Carola. De parte de madre, Julia; y de parte de padre, Francisco. Hay veces que no me integro a la familia, principalmente, con mis hermanas y mi mamá. Es como que soy la oveja negra que está por ahí.

Mi papá trabaja en la secretaría de transporte, yo a veces trabajo como mesera en River. Karen sería la ama de casa, la que nos hace todo. Y las demás, estudiamos.

Vivimos en una casa que es nuestra. Ahora la están arreglando. Es muy grande, pero al mismo tiempo es muy chica. Hay cuatro habitaciones, pero de esas cuatro habitaciones, solo usamos dos. Mi barrio es… Bueno, no sé, ningún barrio es tranquilo últimamente. Pero a mí me gusta.

Si tuviera que decir quién soy creo que diría: una luchadora. Porque me han pasado un montón de cosas que las he podido sobrellevar y sigo de pie, con mis dos hijos. Hago todo lo posible para que nada les falte. Sigo estudiando. Y no me importa lo que diga la gente… En realidad, si me importa lo que diga la gente. Por ejemplo, me importa que me critiquen por cómo crío a mis hijos. Creo que soy una persona normal, pero con dos chicos siendo chica y yendo al colegio.
Me pasaron varias cosas importantes en mi vida que ahora voy a contar acomodadas por tiempos, como me fueron sucediendo, una detrás de la otra.

La primaria

Yo iba a un jardín que quedaba cerca de mi casa, y empecé la primaria en el colegio que quedaba a dos cuadras de ahí. Después, como me mudé a otro barrio, me tuve que cambiar de colegio.
En la escuela primaria de mi barrio, tenía una profesora que se llamaba Norma. La tuve en 1ero. y en 2do. Era re buena. Se parecía un poco a mi abuela. Pero era rubia ella. Y, me acuerdo que en 3ero., tenía una profesora que era gorda ¡Muy gorda! ¡Y era mala! ¡Muy mala! Una hija de puta, me acuerdo. La profesora Norma era cariñosa, amable, a veces nos pegaba algunos gritos, pero bueno. La otra tenía cara de ogro y era un tanque, físicamente te apabullaba. Tenía muy buenos amigos en esa escuela. Yo nunca me quise ir de ahí. A veces veo a algunos compañeros pero, ya no es lo mismo.
En 5to. me cambié. Me acuerdo que no quería estar en ese colegio, que me quería ir al otro, porque no tenía nada de amigos. Todos me parecían unos pelotudos. Quería estar en mi otro colegio, con mis amigos, mi lugar.
Ahí eran malos. Yo era la típica chica que no se juntaba con nadie o si se juntaba, se juntaba a veces. O sea, no tenía un lugar fijo. Y como todos venían desde primero era como que todos eran amigos. Y todos tenían su grupito, entonces, era como que ya quedé ahí. Ahí, en la nada misma.
Mi primaria fue una mierda, sinceramente. No me gustó para nada. No era tan buena alumna, me iba más o menos. Me iba bien. Y ahí quedaba. Pero tenía malas notas en trabajo en grupo. Como no me llevaba bien y no me podía integrar, me iba re mal en eso. Pero lo demás, era bien, ahí. Bien, nada más.

Adrián, la segunda pareja de mi mamá

Cuando nos mudamos de casa, nos fuimos a vivir con la segunda pareja de mi mamá, el papá de Julia, una de mis hermanas.

Él se ocupaba mucho de nosotras, de la comida, de que nosotras hagamos la tarea y ni siquiera era nuestro papá. Y era como que me estaba encima. Entonces, creo que me acostumbré a que siempre me estén encima para hacer las cosas.

Nos pegaba también, cuando nos portábamos mal, a veces. Fue una etapa medio jodida. Pero creo que, aunque nos haya pegado, nos crió bien. Nos pegaba porque si no pasaba eso, no hacíamos un carajo.

Mi mamá: no las traigas, ya no vivo más ahí

Nunca tuve una buena relación con mi mamá. Puede ser que a veces tengamos épocas que sí, pero a veces es así. Es que no me puedo olvidar de que ella nos dejó, a mí y a mis hermanas. Yo tenía 13 años.

Fue en año nuevo. Habíamos ido para pasarlo con mi papá, con la mujer y con el hijo. Ellos vivían en Berazategui, y nosotras ya nos teníamos que volver, y mi mamá le dijo a mi papá que no, que no nos traiga, porque ella no vivía más ahí. Antes de eso, igual, mi mamá ya se había ido con otro. O sea, se estaba separando de Adrián, el papá de mi hermana.

Al principio, para mí fue re-divertido porque me quedaba con mi papá y comíamos helados, íbamos a pasear. Porque mi papá era ¡guau! Porque no estaba nunca y, cuando estaba, me daba todo lo que yo quería. Así que no lo asimilé en el momento. Pero, cuando fue pasando el tiempo, me fui dando cuenta de lo que pasó en realidad con mi mamá.

Es una etapa muy importante en mi vida y me marca. Lo hablo. Lo trato de entender, pero no puedo. ¿Cómo carajo podés abandonar a tus hijos? No lo entiendo, y no lo voy a entender nunca, porque, la verdad, yo nunca lo haría.

Pero, la relación con mi mamá es como que pesa demasiado. Y siempre, vuelve. Trato de estar bien pero ese recuerdo vuelve, esa situación vuelve. Es como acordarme de algo que nunca voy a cerrar y no la acepto. No se lo perdono. Siento bronca, enojo, tristeza. Todo junto siento.

Y ahora se hace la que estuvo en todo, la que nunca nos falló. Y, en realidad, no fue así. Sé que tengo que dejar de fijarme tanto en ella. Pero no puedo. Es más fuerte que yo. No la termino de

soltar. Pienso que, si no empiezo terapia, la voy a terminar odiando. Y no está bueno odiar a tu mamá.

Relación con el papá de mis hijos

Con el papá de mis hijos fuimos pareja cinco años. Vivimos juntos, pero nunca tuvimos un lugar fijo. Si no era mi casa, era la casa de él. Hubo un tiempo que nos quedamos en lo de mi mejor amiga. Nos fuimos a vivir juntos antes de que quedara embarazada. Se llama Fermín.

Detesto hablar de mi expareja porque me pasaron varias cosas malas con él. Por ejemplo, me dividió de todas mis amigas. No quería que me junte con ellas. No me lo decía así directamente. Después me di cuenta que mis amigas no estaban más. Lo que pasa es que no sabía lo que es tener un novio porque él fue mi primera pareja.

Hubo situaciones de violencia. Ahora está con restricción hasta enero. Miedo, no le tengo. Aunque… No, mentira. Miedo, sí le tengo.

Cuando se ponía violento, había veces que me ponía loca, me chupaba un poco un huevo y me enfrentaba a él. Y no me importaba quien estaba. Era ese momento cuando estaba muy saturada de todo. No sé lo que era capaz de hacer, no era yo, me ponía loquísima. Después pensaba "¿de dónde saqué el coraje que acabo de tener?" Yo misma no me reconocía. No soy de ser violenta. Gritar, grito. Pero, de ser violenta o ponerme loca, no. Así no soy. No nace de mí misma.

ESTA escuela: acá puedo ser una chica normal y estudiar

Antes de quedar embarazada, no venía a este colegio. Yo vine a este colegio y a los meses quedé embarazada. Pasé por un Normal y por un Comercial.[235]

Yo decidí ir al Normal. No lo decidió nadie. Aunque, sinceramente, ahora, pensándolo bien, no me acuerdo si fui yo o fue mi mamá. Pero creo que lo elegimos porque quedaba cerca de mi casa y porque todos decían que era un colegio bueno. Que a mí no me sirvió porque yo siempre fui burra. Nunca le di mucha pelota a ese colegio porque nunca lo entendí. O sea, la calidad de enseñanza es muy alta y muy exigente para mí

[235] Myriam está refiriéndose a propuestas de nivel secundario institucionales y de formación académica que operaban antes de la última reforma del mismo, en CABA, denominada Escuela del Futuro.

En mi misma división empecé con Marina. Yo me juntaba más o menos con ella en la primaria. Era como que a veces me llevaba bien y a veces no. Pero en el Normal fuimos re amigas. Ahora, no soy más amiga de ella. Me junté con el papá de mis nenes, y no me junté más con nadie.

En el Normal hacía cualquier cosa, no hacía un carajo. Repetí dos veces y ya no podía volver. No estudiaba porque me juntaba con mis amigas y boludeaba todo el tiempo. Me pasé al Comercial y ahí también me rateaba y quedé libre. También me puse de novia. Y me rateaba también por eso.

Creo que me llevé todas las materias. Nunca las rendí. Necesitaba siempre que alguien me esté encima, diciendo lo que tenía que hacer. Y en el Normal y en el Comercial, eso no pasó. Después de repetir, me vine a esta escuela y acá termino 5to. año.

Empecé a venir a esta escuela porque Fermín venía a acá (ahora no viene más). Siempre me echó en cara que, gracias a él, yo había conseguido terminar el colegio. Mentira. Sí, gracias a él conocí ESTE colegio. Pero, terminarlo, no. Porque si hubiese sido por él, yo no lo terminaba. Si no quería que venga nunca, siempre tenía un pero para que yo no venga.

Desde que quedé embarazada mi mentalidad cambió en un montón de aspectos. O sea, no hacía lo que tenía que hacer, en el sentido de que no era responsable. Y ahora si soy responsable. No te digo que soy la más responsable del mundo, porque no lo soy. Pero cambié. Cambié yo misma. Empecé a estudiar, a ponerme las pilas.

Este colegio me ayudó un montón. Me ayudó en muchos aspectos. Porque es muy contenedor. Viene la gente del barrio y es como que es más accesible. Ayudan y contienen a todas las personas. O sea, a los que no pueden tener la posibilidad o no pueden estar siempre, cien por ciento, estudiando.

No es lo mismo este colegio que el Normal. Acá te explican mucho más. En el Normal es: “no lo entendiste, y bueno, fíjate como lo vas a aprobar”. Me gusta cómo son los profesores, los preceptores. Son muy buenos. Me preguntan si necesito algo y si no, sé qué puedo hablar con ellos. Me hacen sentir que puedo confiar en mí, aunque haya hecho cualquier cosa a veces. Es que acá aceptan a todo el mundo.

Y para mi es importante venir a la escuela. Primero, por y para mis hijos. Después, para poder conseguir un trabajo digno. Porque no quiero terminar limpiando pisos. Y ni siquiera eso. Porque hasta para limpiar el piso te están pidiendo el secundario ahora. Aparte, también, en mi casa me insistieron mucho en el sentido de que termine el colegio. Además, este es mi espacio, algo para

mí, acá no están Santiago y Luciana. Acá me puedo desligar de lo que es ser mamá por un tiempo y ser alumna. Ser una chica normal y estudiar.

Fui víctima de violencia de género

Como dije antes, hubo violencia con el papá de mis nenes. Fui víctima de violencia de género. Ellos han estado presentes en muchos casos. Ahora, el susodicho tiene restricción hacia mí y hacia mis hijos por los hechos que ha cometido. Estoy haciendo todo lo posible para que no me vuelva a pasar, voy al psicólogo y trato de estar bien conmigo misma.

Quedé embarazada de mi primer hijo. Lo tuve. Pasó un mes más o menos, tuve un episodio de violencia y me fui a mi casa. O sea, a donde estoy ahora, con mi papá. Volví otra vez con él. Y me volví a separar siempre por lo mismo. Tuve a la nena. Me dejó internada y no volví con él.

Estuve internada un día y estuve sin venir a la escuela, porque me tardó como tres semanas que se me salgan todos los moretones que tenía.

Entonces, vine un día a la escuela para hablar con el vicedirector. Él me dijo: "vos no fuiste la culpable de que él te haya hecho eso. Seguí viniendo. Porque si vos venís, si te ven otras chicas que les pasó lo mismo, vos les demostrarías que no tenés por qué ocultarte de lo que te pasa en la vida". Algo así. No sé. No le entendí muy bien. Pero le contradije en todo: "no, ¿cómo voy a venir?, ¿estoy toda deformada y voy a venir igual? No, ni en pedo".

Mis hijos, una etapa muy importante

A los 16 años quedé embarazada de mi primer hijo.

Tener hijos creo que marcó una etapa muy importante. Y, cuando quedé embarazada, es como que mi mente cambió. Mis responsabilidades fueron otras. Y yo dejé de hacer lo que estaba haciendo, que estaba mal, y enfocarme en el estudio, que era lo que tenía que hacer. Y, gracias a mi papá, lo puedo seguir haciendo. Él es el que trabaja en sí, para que yo pueda venir acá. Si no, tendría que dejar el colegio y empezar a trabajar. Mi papá lo que me dijo era que la prioridad era el colegio. Que primero, termine el colegio.

Principalmente mi importa que mis hijos no piensen que soy una mala mamá.

Con mi primer nene estuve internada porque se me había fisurado la bolsa, tres meses, en una clínica. Después, Santiago estuvo dos semanas en neonatología.

Para mí esos tres meses fueron un lujo. Ese lugar era un hotel, donde me daban lo que yo quería. Me conocía hasta a la que limpiaba el baño. La pasé re bien. Pero creo que también me traumó estar internada tanto tiempo. Después de haber salido, sentía el olor a la clínica. O cerraba los ojos y pensaba que seguía en la habitación internada.

Ahí es donde empezaron a haber puntualmente muchos episodios malos con mi expareja. Se empezó a drogar, me dejaba sola cuando yo no me podía levantar a veces ni siquiera para ir al baño. La plata que tenía guardada para usar con Santiago, me la ha gastado con otras minas.

Estando con la panza y todo, nos cagábamos a piñas. Porque yo me defendía también. Porque cada cosa que me hacía yo le pegaba una patada o lo empujaba.

Durante esos tres meses, pintaba mandalas. Mi mamá me las trajo en una carpeta y una caja de 24 lápices. Y hacía tarea. Me habían dado la computadora de la escuela. Entonces, hacía trabajos prácticos y los mandaba por Internet o se los daba al papá de mis hijos para que los traiga.

Yo creo que marcó una etapa estar internada. No estuvo ni muy mala ni muy buena. Resguardarme ahí adentro me salvó de no estar en entornos que no quería como por ejemplo la casa del papá de mis nenes. Ahí no sentía que estaba cómoda, estaba siempre incómoda.

De Luciana yo quedé embarazada cuando Santiago tenía cinco meses, haciendo cálculos, ¿no?, porque no lo supe. Me habían dicho que era normal que no me venía porque le estaba dando la teta al mayor.

Hasta los seis meses, no la quería tener. Siempre fue desde la panza un rechazo. Y, cuando nació, nada que ver. Fue lo mejor que me pasó en mi vida.

Si, la quise abortar. No lo hice porque estaba de mucho tiempo y me estaban pidiendo 20.000 pesos. Y mi papá dijo que no. Hablé con él de esto porque tenemos un conocido que hace eso. Ya estaba muy grande y no se podía hacer, era muy peligroso. Y nos estaban pidiendo mucha plata. De Santi fue muy distinto porque mi ex pareja dijo: “vamos a tenerlo”; y yo le dije: “bueno, dale”.

Si, le tenía rechazo a mi hija. Pero, lo bueno es que ya no es así, no me pasa ahora. No sé qué haría sin Luciana. Por un lado, me siento mal, hablando de que no la quería. Pero, por otro lado, me siento bien porque la tuve, creció y es todo. No me importa lo que pensaba antes.

Karen

Karen es la mujer de mi papá.

Mi papá se encarga de mantenernos, pero nunca nos ayudó en nada. O sea, nos ayudó en lo económico, pero nunca nos preguntó: "¿cómo estás?", sí necesitábamos algo. Lo único, dar plata y nada más, como el banco.

Antes de que llegara Karen, éramos como una familia, pero no había una mamá. Hubo un cambio cuando ella apareció. La casa era un quilombo. Yo dije desde un principio que en esa casa hacía falta una mamá.

Aunque mi mamá sigue siendo mi mamá y uno a la familia no la elige, es como que Karen es mi mamá. Porque no cualquier persona viene y, de un día para el otro, te cuida a tus hijos, te hace la comida, te lava la ropa. Te escucha, te aconseja. ¿Cuándo mi mamá me escuchó y me aconsejó en algo? Nunca

Karen odia a mi mamá. La odia por habernos abandonado cuando nosotras éramos muy chicas.

Futuro

En el futuro me gustaría seguir estudiando algo. Pero, creo que el tiempo no me va a dejar por ahora. Y la prioridad es laburar. De qué, todavía no sé. Algo para tener experiencia, para saber lo que es un laburo. Para poder agarrar y ser más responsable. Porque no soy tan responsable. Por más que tenga dos hijos, no soy responsable.

Me imagino en un laburo estable. Ganando bien. Estando bien con los nenes. No me imagino con otra pareja. Tampoco yéndome de mi casa.

Y yo me siento segura, muy segura en mi casa. Nunca me faltó nada estando en mi casa. No me faltó nada en el sentido de las necesidades básicas. Entonces, es como que es un lugar seguro para mí. No en el sentido de que siempre me van a terminar manteniendo. Porque ahora ya no. Porque, ya me lo han dicho: tengo que empezar a madurar un poco. Pero no puedo.

Ángeles. "Soy orgullosa, alterada y me gusta ayudar"

Soy Ángeles, tengo 24 años y dos hijos: Fabián de 6 y Liliana de 2. Ellos no son del mismo papá. En estos momentos no estoy en pareja con nadie.

Nací en Salta y allá estuve, con mis abuelos, hasta que tuve 14 o 15 años. Cuando nací, mi mamá y mi papá me dejaron con ellos y se vinieron para Buenos Aires a trabajar. Después me vine yo.

Ahora vivo en una villa con mi mamá, mi papá, mis nueve hermanos, mis dos hijos y mi cuñado (mi hermana está juntada). Somos quince en total.

Al principio, no teníamos comodidades. Ahora, como uno de mis hermanos se fue para Salta, estamos un poco mejor. Además, otro de mis hermanos se juntó y con mi cuñada se hicieron una pieza aparte, aunque todos vivimos en la misma casa.

No sé muy bien cómo definirme. Creo que tengo muchos defectos. Llegué a pensar que soy bipolar porque en un momento estoy bien, y en otro momento, es como que mi humor cambia por el más mínimo detalle.

A mi mamá no le gusta cómo soy, mi actitud, mi forma de ser. Dice que soy muy alterada, que ando enojada, que tengo mal humor, que siempre lo reto a mi nene. Ahora estamos peleadas. Ya hace como un mes que no nos hablamos. Aunque es como que ella me quiere hablar, pero yo, nada. Es que soy orgullosa.

Trato de hacer lo mejor posible con mis hijos, pero siento que mi mamá ve como que prefiero más a la más chiquita. Pero está en mí estar pendiente de los dos. Si tengo que elegir entre mí y ellos, siempre van a estar mis hijos primero.

Me gusta ayudar. Creo que, a pesar de todas las peleas con mi mamá, yo soy siempre la que está al lado de ella. Nos ayudamos entre las dos en todo, por ejemplo, con el tema de los chicos o con la plata.

Ahora estoy yendo a trabajar en una verdulería en donde está mi mamá trabajando. Atiendo a la gente que viene a comprar. Voy por medio día nada más, a cubrirla a ella, porque, hace poco tuvo un bebé y no va todos los días. Además, cobro la AUH.

Ahora voy a contar algunas cosas importantes que me pasaron. Las voy a ordenar a medida de mi vida

Las escuelas a donde fui: me emocionaba más la primaria que la secundaria

En mi escuela de Salta hice desde el jardín hasta 8vo. En ese momento, mi mamá y mi papá vivían acá, en Buenos Aires, y, como ya dije, yo vivía con mis abuelos allá.

Iba con mis tres primos. La mayoría de mis amigos eran todos chicos conocidos del barrio, que vivían en la misma cuadra donde yo vivía. Nos llevábamos bien. Hoy, en *Facebook*, nos tenemos casi todos como contactos.

Me acuerdo que nos sabían llevar de paseo a una granja. También me acuerdo que nos daban la merienda y nos daban el almuerzo al mediodía y que a mí nunca me gustaba comer la comida de la escuela. Era muy asquerosa cuando era chiquita. Tomaba el desayuno y nada más.

Una vez estábamos desayunando, tomando chocolatada con… Acá, no sé cómo le dicen. Creo que le dicen pan galleta. Allá le decimos tortilla. Un compañerito se me acercó y me empezó a hablar con la boca llena. ¡No!… ¡Ay! Me hizo dar asco. Salí corriendo a vomitar en el tachito de basura. Después vino la señora que limpia y preguntó. Y yo como que me hice la tonta, como que no sabía nada.

En 1ero. me quedé de grado. Me acuerdo que tenía una maestra que era re-mala. No sé si me quedé de grado porque no quería aprender con ella o porque no le caía bien. Era mala conmigo. Me quedé en la misma escuela, pero ya tenía otros compañeros.

Es feo repetir. Me acuerdo que me crucé con uno de mis compañeros que me decía: "te quedaste por burra". Lo que pasa es que no quería aprender, nada más. No porque no sabía, sino porque no quería. Porque pensaba que quería seguir en jardín.

Igual que mi nene. Me doy cuenta que él es igual que yo cuando iba a 1er. grado, que, por jugar, no quería aprender nada.

Después pasé a 2do y de 2do. a 7mo., me fue re-bien. Terminé con buenas notas y buena conducta. Fui abanderada. Lo único que no me gustaba era matemática.

Siempre me iba bien. El problema empezó en la secundaria. Me fue mal. Me portaba mal, me escapaba. No me da vergüenza decirlo, porque había muchos que lo hacían.

Entraba a la primera hora y después ya me iba al ciber que justo está al frente o me iba a pasear por la plaza o ya me iba a mi casa. Siempre andaba con alguien. O con mis compañeros o con el papá de mi nene. Él no iba a la misma escuela que yo, pero también iba a la mañana.

Y así estuve todo un año. Me llevé muchas materias. La mandaron a llamar a mi abuela y me suspendieron tres días.

Yo tenía una maestra cuando iba a la secundaria de Formación Ética, que también había sido mi maestra en 4to. o 5to. grado. Cuando mi abuela va a la escuela se encuentra con esta profesora y le cuenta que la habían llamado porque yo me portaba mal.

Creo que esa era la única materia que tenía aprobada. Pero la profesora me mandó a rendir en diciembre. Me dijo que lo hacía: "por hacerle eso a tu abuela".

Así que tuve que ir a rendir la materia. Me fue bien después, pero igual me quedé de curso.

A mí me emocionaba más la escuela primaria que la secundaria. Y creo que debe ser porque en la primaria estaba con chicos que conocía del barrio. En el secundario, no era tanto ya. Por eso, no me llamaba mucho la atención.

Cuando me suspendieron por tres días, mi abuela se enojó muchísimo y me pegó. Me dijo que, si iba a andar así, mejor que no vaya a la escuela. Antes de la suspensión, me habían dado un apercibimiento y yo le falsifiqué la firma a mi tía, porque ella era mi tutora. Cuando se enteró, me miró y me dijo que sea la última vez que falsifique su firma. Porque, si lo hacía de nuevo, me iba a pegar.

Ahí fue que me mandaron para Buenos Aires.

Acá fui a una escuela técnica que quedaba a la vuelta de mi casa.

Ahí también me costó mucho. Repetí dos veces 1er. año. No me quedaba nada. Siempre me llevaba matemática, dibujo técnico, taller. No me acuerdo cuántas materias tenía, creo que eran como once. Como dije antes, a mí me gustaba estudiar, lo que pasa es que soy vaga muchas veces para aprender.

Después dejé y me volví a Salta. Estuve un tiempo allá y volví con el papá de mi nene. Cuando me quedé embarazada, me vine para acá de nuevo.

Entonces fuimos a Ciudadanía Porteña. Ahí me dicen que tengo que volver a estudiar para poder cobrar y que puedo ir a una escuela de La Boca.

Llamo y me dicen que no, porque estaba embarazada. Como tenía fecha para marzo, iba a empezar a faltar. Me dicen: "Directamente, buscate algún lugar a dónde puedas hacer unos cursos"

Entonces, mi mamá me dijo que siga, que vuelva a estudiar. Que se había acordado que una amiga de ella le había contado de la escuela de acá, de Barracas.

Y fui a ver con mi mamá y hablamos con el director. Le comenté lo que nos habían dicho en la otra escuela y él nos dijo que habían hecho mal, que me estaban discriminando, porque yo estaba embarazada.

Y empecé a ir a esa escuela en 1er. Año. Después me dijeron que me pasaban a 2do. por las materias que tenía aprobadas. Que solo tenía que aprobar biología y Desarrollo y Salud de 1ero no más. Estuve yendo hasta que nació Fabián y después, cuando lo tuve, a la semana volví.

Después dejé de estudiar cuando nació Liliana, porque mis hermanas no se animaban a cuidarmelá y mi mamá ya estaba trabajando todo el día. Porque, cuando Fabián era chiquito, la que más me ayudaba con él era ella.

También dejé por mi problema en la vista. Estaba usando lentes de contacto para poder ver bien, y justo se me rompió un lente en el ojo.

Pero después volví. Porque desde la escuela me llamaron y porque yo también quería terminar de estudiar. Era mi último año. Hablé con una preceptora, con el director y con el psicopedagogo y

me dijeron que vaya y que trate de aprobar las materias. Así que fui en diciembre, di las materias libres y aprobé. Me quedé sólo con inglés.
En esa escuela eran buenos los profesores, Me ayudaron mucho. Me dieron la oportunidad de ir, y de volver a terminar de estudiar.

Mi abuela: gente de campo que está criada de otra forma

Cuando yo vivía en Salta, cada vez que me portaba mal, mi abuela me pegaba. En cambio, mi abuelo, una sola vez en su vida me agarró de la oreja.
Ella me metía una cachetada o me pegaba con un cinto. Pero era porque me portaba mal, le contestaba mucho y era muy rebelde.
Mi abuela no me dejaba salir mucho. Ella es gente de campo, está criada de otra forma.
Cuando tenía que ir a algún lado de la escuela primaria, mis maestras le iban a pedir permiso. Porque yo veía que todos los chicos iban y yo no, porque mi abuela no me dejaba.
Ella decía que era así conmigo porque yo me portaba mal y era muy contestona. Aparte siempre me reclamaba que mi mamá se había quedado embarazada de chica y había dejado de estudiar. Y me decía que yo también iba a hacer lo mismo. Que, por todo eso, ella nunca me dejaba salir. Sí salía, me dejaba 15 minutos nada más. "Andá y volvé", me decía.
En ese tiempo me conocí con el papá de mi hijo. Salía con él a escondidas. O sea, algunas veces no iba a la escuela por irme con él. Hasta que mi abuela se enteró. Y ahí me pegó. Nunca más me voy a olvidar.
Me dio una paliza y me decía muchas cosas feas. Cosas que no me imaginé que me iba a decir. Después ya me acostumbré a que me diga las cosas que me decía y a que me quiera pegar cada vez que sabía que yo me iba a ver con él. No sé… Es como que ya, después, no le daba importancia.
Algunas veces me pongo a pensar que menos mal que me enteré que estaba embarazada acá. Porque no sé qué hubiese pasado si mi abuela se hubiese enterado, estando en Salta con ella.
Porque mi mamá siempre me contaba que, cuando mi abuela se enteró que ella estaba embarazada de mí, mi abuela le pegó feo. En cambio, cuando mi mamá se enteró que yo estaba embarazada, me dijo que no iba a hacer lo mismo que hizo mi abuela con ella.
Yo pienso que no es tan así como me ha dicho mi abuela. Sí, como mi mamá, me quedé embarazada de chica. Pero yo terminé de estudiar. Además, cuando vi que la cosa no iba con el papá de mi hijo, nos separamos.

Porque mi papá antes le pegaba mucho a mi mamá. Lo sé porque ella y mis hermanos me lo contaron, yo nunca lo vi, entre ellos dos. Aunque sí discusiones. Entonces, cuando los veo discutir, digo: "pero, ¿para qué siguen juntos? No entiendo". Porque yo no soy de aguantar tantas cosas. Rápido, enseguida mando todo a volar.

Mi abuela sabía decirme cosas horribles. Insinuaciones sobre relaciones. Me da vergüenza las cosas que ella me decía. No sé si reírme o qué… Porque, me pongo a pensar y es feo. Era muy grosera y eso me dolía más que nada.

Nunca me enseñó bien, nunca me dijo de cuidarme. Incluso me pasó una vez que, cuando recién había empezado a menstruar, me había bajado tres meses seguidos y dos meses no me bajó. En ese tiempo no andaba con nadie. Es más, no salía a ningún lado. Me la pasaba encerrada en mi casa. Tenía 11 años.

Entonces, mi abuela me llevó al médico, porque ella desconfiaba de que estaba embarazada. Le pidió que me revise. El médico me revisó y al final le dijo: "su hija no tiene nada, señora" (ella decía que yo era su hija, no su nieta, porque la que me estaba criando era ella y no mi mamá)

"Bueno, entonces, deme para hacerle un análisis de orina", le dijo al médico. Yo no me lo quería hacer. ¿Por qué? Si yo no hice nada. Pero ella me obligó. Me hizo levantar, me hizo que orine y que lleve. ¿Se podrá creer? Ese día me bajó.

Sí, cada vez que me bajaba, me controlaba. Siempre. Sí ella tenía que entrar al baño junto conmigo para ver si me estaba bajando, lo hacía. Y si tenía que ir y revisar la toallita lo hacía. Cuando yo empecé a menstruar, es como que ahí cambió todo ya. Porque ya sabía que me empecé a desarrollar y que iba a tener novio.

Esas cosas, capaz, que en su momento, si me dolían y me ponía a llorar. Pero ahora ya no. Ya pasó el tiempo. Además, pienso que ella hacía eso porque es del campo y la gente del campo es de otra forma que la gente de la ciudad. Otra forma de pensar.

Mis hijos me cambiaron en la rutina de todos los días

Lo que me hizo cambiar fueron mis hijos, aunque mi carácter sigue siendo el mismo. Como dije antes, ellos están por sobre todas las cosas.

Ahora me tengo que ocupar de ellos. De que estén limpios, de que mi hijo vaya a la escuela todos los días. De llevar a mi nena al hospital si tiene broncoespasmo. Tengo que trabajar, educarlos, mantenerlos. Irme a dormir temprano.

Aunque siempre era de irme a dormir temprano, porque no era que salía y todas esas cosas. No. Antes, si me quedaba hasta tarde, era mirando tele, con mis amigas. Pero ahora, si mi nene me dice: "vamos a dormir", me tengo que ir a dormir. Porque si no, al otro día no se quiere levantar para ir a la escuela.

No sé… Creo que me cambiaron en la rutina de todos los días.

Tuve partos tranquilos y rápidos. Creo que el de Fabián me dolió más que el de Liliana. En el primero, estuvo mi mamá conmigo hasta el momento de entrar a la sala de partos. Iba a estar. Pero se puso nerviosa y estaba llorando. Así que se fue.

El más grandecito va a la primaria, a 1er. grado. Desde que empezó la escuela, tengo quejas. Charla mucho, juega, se entretiene jugando y le está costando aprender. Este es el único el problema.

Por eso, lo mando a apoyo escolar. Ahí, por suerte, me dicen que de a poco, le está costando, pero está aprendiendo. En cambio, en la escuela, es como que siempre tengo quejas de que juega, de que se entretiene con la mínima cosa y se distrae. Yo no le enseño porque no le tengo paciencia. Porque él lo que quiere es jugar, y no me hace caso. Por eso, directamente le llevo a alguien que le enseñe.

Si, la verdad, no le tengo paciencia. Y a veces, le grito y si le tengo que pegar, le agarro de las orejas o le meto un chirlo.

Una vez, no sé qué me habrá pasado, que le pegué feo, le dejé marcado. A mí me dolió. Fue una locura mía, un momento que me agarró de tonta. Me di cuenta que lo que hice no lo tenía que hacer y le pedí perdón.

Y ahí dije: "no. Nunca más le vuelvo a pegar así a mi hijo". Ahora, siempre lo reto o le doy un tirón de orejas. O le agarro del pelo, o le meto un chirlo, pero nada más. O un cachetazo y le digo: "portate bien"

Yo todo el día le estoy hablando: "No andés portándote mal. Hacé caso. Hacé la tarea". Lo amenazo siempre: "te portás mal y no ves tele. No te voy a dejar con la computadora ni tampoco vas a llevar golosinas a la escuela". También le digo: "te voy a pegar con un cinto, para que me hagas caso". Entonces, él me contesta: "No, no, no. Es la última vez, es la última vez. Me voy a portar bien".

Relación con el papá de Fabián

Con el papá de mi nene estuvimos mucho tiempo, como tres o cuatro años. Pero nos separamos cuando me quedé embarazada. Mi mamá y mi papá no nos dejaban estar juntos.

Como dije antes, yo viví en Salta, con mis abuelos hasta los 15. Empecé a andar con el papá de mi nene cuando tenía 14. Él vive allá también. Después, mi mamá quiso que me vaya a Buenos Aires y también mi abuela, como no quería que esté con él, me mandó para acá.

Pero, cada vez que me iba a Salta de vacaciones, en julio y en diciembre, nos veíamos a escondidas. Con mentiras me iba de mi casa para verme con él. Así estuvimos como tres años.

Hasta que me quedé embarazada. Como dije antes, estando en Buenos Aires me enteré. Pero la relación ya no era buena. Me estaba levantando la mano.

Nunca entendí por qué mis abuelos y mi mamá y mi papá no querían que esté con él. Nunca les pregunté. Pero creo que fue porque se imaginaban que él empezó a ser violento conmigo.

La última vez que lo vi, me pegó. Fue cuando viajé a Salta y le dije que estaba embarazada. Se lo conté y me dijo: "no sé. Vos te fuiste… No sé si es mío". Eso me dolió, pero lo superé.

Entonces, me vine para acá y lo tuve a mi nene. Siempre voy a Salta, pero nunca más lo vi. O sea que mi nene no conoce a su papá. Él nunca hizo algo por conocerlo y yo tampoco nunca hice algo para querer buscarlo.

Entre el papá de Fabián y el de Liliana, tuve otra pareja

Antes de estar con el papá de mi nena, cuando mi nene tenía un año y medio, yo estuve saliendo con otro chico.

Estuve menos de un año con él. Pero fue una relación muy difícil. Me celaba mucho. No había forma de sacármelo de encima.

Cada vez que yo me iba a la escuela, se iba por detrás mío. Salía y él estaba ahí. Me iba a buscar. No le gustaba que le pida nada a nadie. Quería estar controlándome en todo. Me revisaba las carpetas y la computadora. Me quitaba el teléfono. Y constantemente así era con él.

Una vez la profesora de química me dijo que él me había ido a buscar a la escuela y que se había enojado porque no estaba. Ese día había salido temprano.

Cuando llegué a mi casa, me preguntó porque no le había avisado de que salía más temprano. Y yo le dije: "¿por qué tengo que avisarte?"

Hasta que me quedé embarazada. Pero me quedé embarazada por obligación. Porque me obligaba a que yo esté con él. Sí yo me quería cuidar, me sacaba las pastillas y me las tiraba.

Cuando me enteré, me puse a llorar porque yo no quería tenerlo. Más que nada por la situación que tenía con él.

Entonces, mi tutora se da cuenta de las cosas que me estaban pasando. Me dijo que quería hablar conmigo porque me veía rara, me veía extraña.

Así que le conté que me había quedado embarazada y que no lo quería tener. Le dije: "no lo quiero tener por cómo es él. Tener un hijo de él va a ser para que yo no pueda salir, no pueda sacármelo de encima, porque siempre va a meter por medio la criatura".

En ese momento me acordé que una compañera habló con su mamá de unas pastillas para tomar y así sacármelo. Así que le digo a esta chica: "haceme la segunda, te doy la plata y conseguimelá". Mi compañera habló con su mamá y me la consiguió.

Le conté a mi tutora que tenía la pastilla y que tenía miedo de que se entere mi mamá. Yo no le decía nada ni a ella ni a mi papá.

Mi tutora me dice: "te puedo ayudar. Pero sí no le contás a tu mamá, no puedo hacer nada. Si a vos te pasa algo, la culpable voy a ser yo".

Así que fui y lo hice callada. Dije no, y fue no. Lo hice, sin pensar en lo que dijeran los demás.

Después hablé con mi mamá. ¡Se quería morir! Me dijo: "pero, ¿por qué lo hiciste?" Le contesté: "porque no lo quería tener". Y ahí le conté todo lo que estaba pasando con él. Mi mamá me miró, puso cara de enojada y me dijo: "bueno, vos sos grande, ya sabés lo que hacés. Pero que sea la última vez que lo hagás". Me dijo eso por miedo a que me pase algo, porque no siempre te salen bien las cosas.

Ahora me siento culpable. Hasta tuve que ir a un psicólogo por varios meses. Mi tutora me llevó.

El papá de Liliana

Con el papá de Liliana estuvimos como tres años juntos, pero no era muy buena la relación, así que también nos separamos. Mi nene tenía 3 años cuando andaba con él. Éramos compañeros de trabajo.

Nos llevamos cuatro años, él ahora tiene 28. Fue una relación muy complicada porque él tenía su mujer, su pareja. Así que no nos veíamos siempre, solamente de vez en cuando, los finde semana, los días que él podía. Éramos algo así como amantes.

Él usaba preservativos, pero una vez que no usamos, ya me quedé embarazada. Al principio, dije que no quería tenerlo, no me veía con otro hijo más. Además, tenía miedo de decirle porque él tenía su señora.

Pero, bueno, fui, le dije que estaba embarazada y que yo no lo quería tener. Me dijo que quería que lo tenga, que sea como sea la situación él iba a tratar de estar conmigo.

Pasaron tres o cuatro meses y me puse a pensar en muchas cosas. Dije: "no me voy a hacer algo que no sé sí me va a salir bien y que me termine pasando algo a mí". Más que nada por mi hijo, porque Fabián era chiquito. Además, cuando me lo hice la vez anterior, me sentí muy mal. Así que ahí decidí tenerlo.

Le digo que quiero tenerlo y él me dice: "no, no lo tengás. No quiero que lo tengás. Sacateló, sacateló, sacateló" Y todo era porque la mujer de él estaba embarazada.

Entonces, dije "no". Me contesta: "me salgo de acá, me voy a trabajar a la Patagonia y no voy a volver". Le dije: "Andate. No estoy pidiéndote nada. No te estoy pidiendo tu apellido, no te estoy pidiendo que te hagas cargo, no te estoy pidiendo que dejes a tu mujer, que estés conmigo"

Me tuvo así como dos meses. Me había dado la plata para que me compre unas cosas que me tenía que poner para que lo pierda. Le dije: "ya está, ya lo hice" Le dije así con tal de que me deje de joder. Porque era constantemente: "¿y?, ¿ya está?, ¿lo hiciste?, ¿lo hiciste?". Entonces, le dije: "si, ya está. Ya lo hice. Dejame tranquila. Andate. Tenés que ir al sur, andate. No volvás. No te quiero ver". Y él se fue con esa idea de que yo me lo había hecho.

Después pasó mucho tiempo. No supe nada de él. Como un año desapareció. Hasta que una amiga, me dijo que lo vio por casualidad y que él quería hablar conmigo porque sabía que yo la había tenido a la Liliana.

Cuando hablé con él, me dice: "me dijiste que te lo habías hecho". "Si", le contesté. "Te lo dije para que me dejés de joder. Porque estabas todo el tiempo diciéndome que lo haga. Me tenías tan hinchada, que preferí decirte que lo hice".

Me contesta: "Ahora quiero conocerla a la chiquita". "No", le digo. "Vos no querías saber nada cuando decidí tenerla. Así que ahora no preguntés por ella. Seguí con tu vida tranquilo y con tu mujer. No te voy a pedir nada. No quiero nada para mi hija, nada". Entonces, me contesta: "ya no estoy con ella. Estoy viviendo en el sur. Estoy arrepentido. Quiero conocerla, quiero saber de ella. Ya cambié"

Al principio, no sabía qué hacer. Así que le conté a mi mamá y ella me dijo: "bueno, él es su papá. Si quiere saber de su hija, no se la tenés que negar".

Al final, la conoció. Él venía para las fiestas, me dijo que la quería ver, se la llevé y la vio. Fue en enero pasado. Supuestamente iba a venir ahora, en julio. Pero, no supe más nada.

El año pasado fue un año feo porque intentaron prendernos fuego nuestra casa

Al principio, la villa donde vivo era tranquila. Pero, hace como cuatro años, había un pibe de la calle que era como el que más descontrolaba el barrio.

Ahora, que ese pibe falleció y están empezando a sacar a todos los que venden, a todos los transas. Por suerte, está más tranquilo. Ahora se puede andar. Antes, no se podía. Tenías que salir con cuidado, porque venía gente de otro lado y te robaba.

Ahora, se puede decir que, a comparación de otros lados, es la villa más tranquila.

Una vez, mi hermano venía de un recital y se detuvo a comprar en un kiosco. Era un domingo a la mañana. Y el pibe éste, que se llamaba Oscar, le dice: "comprame unos cigarros". Mi hermano le dijo: "no, no tengo para comprarte". Pegó la vuelta y se vino caminando para mi casa. Pero, Oscar lo empezó a seguir insultándolo.

Yo estaba durmiendo a todo eso, con los nenes y mis hermanos más chicos. Mi mamá y mi papá se habían ido a la verdulería, porque justo les había tocado trabajar ese día. Y siento que mi hermano me dice: "bueno, ya está, ya llegué".

De repente patean la puerta. Sale mi hermano y era este pibe Oscar que seguía con "comprame un cigarrillo, comprame un cigarrillo". "No, pará. ¿Qué te pensás? ¿Qué yo soy tu almacén, tu kiosco?", le dijo mi hermano. Palabra va, palabra viene, se terminan a los golpes. Este pibe se va y vuelve con el hermano y con un amigo para golpearlo a mi hermano entre los tres.

Yo le dije: "¡salí de mi casa ya!" y cerré la puerta para que no se metieran. Y me quisieron pegar entre los tres. Tenía cerca un pedazo de adoquín. Así que agarré y le dije: "pegame y te doy con esto". Entonces, se fue y yo agarré y fui a buscar a la policía. Siempre, en mi casa, sabían haber los de prefectura.

Me fui. No había nadie. Mis hermanos y mis nenes se habían quedado solos. Fui hasta la vuelta de mi casa que hay una garita de la federal y le pedí a alguien si podía ir. Me dijo que no, porque estaba solo. Que lo único que podía hacer era llamar a un patrullero. Lo llamó mientras que yo fui a llamar a mi tía que vive cerca. Le dije que vaya corriendo a mi casa, porque estaba sola.

Y, a lo que yo volvía a mi casa, estaban yendo los de prefectura. Cuando llego, me dicen: "no vamos a hacer nada porque tu hermano no quiere hacer la denuncia".

Cuando entro en mi casa estaban todos los chicos llorando. En el momento en que yo me había ido, el chabón éste había golpeado la ventana, metió la mano y tiró un mueble que estaba cerca.

Entró por el patio de mi casa. Nos rompió la ventana de los baños y de la pieza de mis hermanos y nos abolló la puerta. En lo que yo entro, siento que vuelve, pero esta vez, con una garrafa.
Mis hermanas, mis hermanos, mis nenes no sabían qué hacer. Por la desesperación lo primero que pensaron fue esconderse en el fondo, que hay como una bajada que da al Riachuelo.
Cuando salgo y veo que había venido con la garrafa, empezamos a forcejear. Forcejeamos, la abrió y empezó a salir el gas.
Yo no sabía qué hacer. De la desesperación que tenía, agarré y le puse mano encima de la garrafa. Oscar agarra y dice: "¿quién tiene fuego?, ¿quién tiene fuego?" Se fue hasta su casa a buscar un encendedor.
En eso, volvió otra vez la prefectura. Pero gente que vende, le avisaron a Oscar y, cuando él escuchó, se metió en su casa. Llegaron los policías, pero esa misma gente no los dejó llevárselo.
Me preguntaron qué quería hacer yo. Les digo que voy a hacer una denuncia, porque lo que él quiso hacer es matarnos a todos juntos. A partir de ahí, dejamos de dormir de noche. Estábamos con miedo, porque justo mi casa, da con el patio de la de él.
Como hice la denuncia, tuvimos una consigna policial de la metropolitana hasta que el muchacho éste falleció en una persecución policial que hubo en Palermo que salió en la tele y todo.

Futuro: terminar el secundario para poder estudiar otra cosa y tener mi casa

Ya, una vez que termine inglés, voy a ver qué estudio, porque ahora, estoy decidiéndome por estudiar otra cosa. No sé bien qué, pero quiero algo corto.
No sé si hacer el profesorado de Educación Física. Aunque siempre pensé en estudiar enfermería o meterme en la policía.
Creo que lo bueno de eso es que, después, trabajás en los horarios que vos querés, te podés organizar más el tiempo.
Cuando estaban en mi casa los policías por el tema de Oscar, hicimos amistades. Ellos me dijeron: "terminá de estudiar y nosotros te ayudamos a que entrés" Así que como que me convencieron.
Le dije a mi mamá, pero ella no quiere. Más que nada por cómo está todo hoy día. Estás en la calle y estás a la deriva porque no sabés si vas a volver o no vas a volver.
Siempre quise entrar en la fuerza yo. Así que, si no estudio otra cosa, voy a entrar en la policía.

Además de estudiar, quiero tener mi casa. Como vivimos al lado del Riachuelo, nos van a dar unos departamentos que tenemos que pagar de a poco porque están sacando a toda la gente que vive ahí. Nos queda un año y medio todavía. Nos vamos a ir a Lugano.
Cada uno va a tener un lugar para vivir. Mi hermana, mi hermano, mi mamá y yo.

Jimena: la lucha con uno mismo es la más difícil

Me llamo Jimena. Tengo 19 años y una nena de uno y medio.
Vivo con mi beba y mi mamá en una casita chiquita, atrás de otra casa donde está mi abuela, mi hermano, la mujer, sus dos hijas y mi tía. Además, tengo una hermanita de parte de padre. Somos una familia grande.
Mi mamá es mucama en el hospital materno-infantil que está cerca de mi casa, desde hace muchos años. Trabaja turno noche. Ese es el único ingreso que hay. Yo vendo productos Avon, me dedico un poco a la peluquería y cobro la Asignación Universal por Hijo. Con eso, más o menos, subsistimos.
Terminé el secundario y ahora curso el primer mes de la carrera de TEI: Técnico Estilista Internacional, en un instituto privado que pago un poquito con lo que yo hago y un poquito con lo que me ayuda mi abuela y mi mamá. Además, estoy becada.
Soy una persona bastante extraña. Tengo buena vibra, aunque también tengo mi bipolaridad. Eso depende de mí día. Pero, lo llevo bien.
Mi mamá es una de las personas más importantes para mí. Tengo su ejemplo. Ella nos crió a mi hermano y a mi sola, porque, primero, falleció el papá de mi hermano, y después mi papá no se quiso hacer cargo de mí. Igual, no tenemos resentimiento de nada
Ahora voy a contar los momentos más importantes de mi vida, esos que me hicieron un clic, que me hicieron cambiar.

El nacimiento de mi hija

El nacimiento de mi hija fue algo que, la verdad, me marcó demasiado. Me llenó de felicidad, me hizo otra persona. Me hizo ver cosas que, quizás, las pasaba por alto. Madurar.
Antes no me importaba nada. Estaba mucho en la calle, tomaba alcohol. Era como egocéntrica, era yo, yo, yo, y no me importa nada más. Y, una vez que quedé embarazada, mis pensamientos fueron cambiando. Hoy le dedico mi tiempo a mi hija.

Mi beba nació con 5 kilos. Era enorme. Cuando todavía estaba embarazada, en la calle me decían: "¿para cuándo los mellizos?" Estuve dos días en trabajo de parto, sufriendo como loca, y no dilataba. Hasta que, en el último momento hicieron una eco y se dieron cuenta que la nena venía con ese peso encima. Entonces, cesárea porque no podía tener esta criatura vía vaginal.

La tuve en el hospital infantil donde está trabajando mi mamá, ella me acompañó. Empecé con el trabajo de parto un 9 de noviembre a las 6 de la mañana, cuando me despertaron los dolores, y nació el 11, justo el día de mi cumpleaños, de 41 semanas.

Fue duro. Terminé cansada, feliz, tranquila. No tuve miedo. Solamente me asusté en el momento del dolor, cuando estaba de trabajo de parto y se estaba acercando el momento. Ahí sí dije: "me voy a cagar en las patas, me voy a desmayar. No sé qué va a pasar". Pero, ni bien escuché que ella nació, que estaba bien, que lloró, que estaba en mi pecho, ya me tranquilicé.

Y, bien. Muchas visitas. Toda la gente que yo quise que esté, estuvo. Muy contenida.

Tener a mi hija fue lo que hizo que me pusiera las pilas en la escuela. Quizá antes no me importaba tanto. Hacía cualquiera: tomaba, me rateaba, me llevaba materias. Pero después dije: "está la nena y me tengo que esforzar". Yo sé que tengo la ayuda de mi mamá, de mi abuela, de la gente que está conmigo. Pero, de mi esfuerzo, tengo que dar lo mejor para poder darle lo mejor a mi beba también.

Para mí es muy importante mi título secundario

Puede ser una estupidez, ¿no?, pero para mí es muy importante mi título secundario. Luché mucho, me esforcé estudiando.

Desde muy chica terminar el secundario fue como mi objetivo. Soy escorpiana y las escorpianas tenemos eso de que cuando nos planteamos algo, lo tenemos que hacer. Estaba embarazada y sabía que eso era un futuro para mi hija.

Era buena alumna en general y aprobaba las materias. Aunque una vez repetí 2do. año.

Esa fue una época de porquería porque estaba de novia y estaba loca, alterada, muy metida en un círculo vicioso y eso me afectó. Con él sufrí violencia.

Me llevé como seis o siete materias. Creo que aprobé una. Siempre tuve cabeza para estudiar, pero en ese momento, no me podía concentrar en nada. Estaba súper loca, súper alterada, no dormía. No quería saber nada con la escuela ni con mi familia. Lo único que quería era estar adentro del calzón de él. Como una tonta, perdí un año, todo por su culpa.

Antes de ir a la escuela, me iba a su casa y la idea era que él me llevara con la moto hasta el colegio. Pero, a la hora de salir, me decía: “no, no vayás”, “quedate, nunca estás conmigo”, aunque estábamos todo el día juntos.

Pero, también me decía: “hay chicos”, “¿de qué forma te miran”, “te mandan un mensajito”, “no vas”. Él quería que yo me quede con él y yo también quería quedarme con él. Entonces, fue una cosa que se complementó y falté mucho al colegio.

Para esa época, en la escuela fue como que todo el mundo estuvo atento a mí. Los profesores se acercaban a conversar conmigo y teníamos mucha comunicación porque me daban el espacio para charlar. Pero igual no les contaba mucho lo que me estaba sucediendo. Era como que los evitaba porque sabía que estaba mal, y no quería demostrar cómo me estaba yendo en esa relación.

Hasta que una vez lo hablé con la psicóloga de la escuela. Eso me ayudó un montón. Ella me derivó al Carrillo, un instituto en donde hay psicólogos. Y ahí estuve un par de sesiones.

Fue muy difícil. Me deprimía. Pensaba en la escuela y decía: “este es mi objetivo, lo tengo que terminar”. Pero, después, venían algunos pensamientos malos, que me tiraban abajo, porque pensaba que no iba a poder. Muchas veces no sentía ni ganas de levantarme de la cama y hasta tuve intentos de suicidios. Me lastimaba, tomaba cosas. Después, pude cambiar de pensamiento, gracias a Dios. Porque si no, no sé, qué sería de mi vida.

Aunque repetí, me dieron la vacante para el otro año. Porque en general no se la dan a los repetidores. Se la dan en otro colegio. Pero a mí me aceptaron. Así que, desde ahí, me llevé alguna que otra materia, pero bien. Salvo en 5to. y 6to. que no me llevé nada.

Quedé embarazada cuando estaba en 5to. Algunos profesores con los que me llevaba bien, venían, me tocaban la panza y me preguntaba cómo estaba, si estaba descansando, si era gordito o gordita. La verdad es que siempre re-atentos conmigo. A veces, fastidiaba. Porque ellos me decían: “¡Qué panza que tenés!”, y yo me sentía una sandía. Igual, les decía: “gracias”.

Con los compañeros varones la cosa fue distinta. No les daba mucha bola, pero es como que eran machistas. Decían: “¡Ay! Jimena va a aprobar porque está embarazada. Le van a hacer la tarea” O: “claro, ¡qué viva! Está embarazada, se retira antes”. Y, cosas así, pero, la verdad, no me importa lo que digan. Porque sé que no me iban a poner buenas notas porque estaba embarazada o tenía un bebé. No, tuve que esforzarme. Las cosas de arriba no van y siempre estuve atenta en ese sentido.

Con mis compañeras, nada que ver. Ellas me decían: “¡Ay! Soy la tía, la tía, la tía”. O venían a verme. Porque, capaz que yo faltaba porque estaba un poco dolorida o con dolor de espaldas.

Después iban y le decían a la directora o a los profes que yo no iba a ir a la escuela por tal o cual motivo.

Como tuve preclamsia, que es presión alta, no pude ir más en los últimos meses. Ahí me puse muy mal. Porque lo que yo quería era seguir yendo para poder tener mi título. Entonces, gracias al colegio, me mandaron una maestra a mi casa. Pude hacer todos los trabajos y, por suerte, pude pasar de año. Mi mamá me ayudó un montón a estudiar también en ese tiempo. Eso, la verdad, lo agradezco hasta el día de hoy. Yo le daba la hoja y ella me iba leyendo y nos hacíamos preguntas. Así fui aprobando todo durante el reposo.

El sistema era así. La profesora iba a la escuela antes de venir a mi casa y levantaba toda la tarea que era para mí. Tenía un libro que completamos. Me explicaba lo que no entendía. Cuando terminaba la tarea, si ella podía la llevaba de nuevo a la escuela. Si no, la llevaba mi mamá. También hacía algún que otro trabajito vía internet.

En esa época, tuve problemas con el profesor de matemáticas, que era Testigo de Jehovah. Tenía como un rechazo hacia mí, porque estaba embarazada y no tenía marido. Entonces, no quería explicarme y no quería mandarme la tarea. Ellos son muy cerrados con el tema.

La profesora que venía a mi casa, me dijo: “mirá, yo creo que él no quiere ayudarte. Pero yo voy a insistir. Porque vos sos una persona como todos, y vas a tener los derechos que tienen todos”. Y así fue. Después de que hablaron la profesora y la directora, se fue ablandando.

No sé si fue gracias a esta profe que venía acá, o qué. Supongo que sí. Ella le habrá hablado bastante, porque era una mina que tenía mucha labia. Y, bueno, aflojó y accedió a darme los trabajos. Porque no quería. Me decía: “te la llevás”, “listo, la rendís después”. Y yo le contestaba: “no, ¿por qué? Si mi derecho es poder darte un examen para demostrarte que yo sé. Y que vos me puedas aprobar”.

Después, cuando nació mi hija, estuve un año más yendo a cursar. Dejaba a mi beba con mi mamá generalmente. A veces, con mi abuela. O, rara vez, con mi hermano y mi cuñada. Solo en dos situaciones la llevé conmigo. Ahí algún profesor, los preceptores y la directora me hicieron la gauchada y me la tuvieron un ratito. Por suerte tuve ese círculo que me pudo ayudar, esa gente que me dio una mano. Si no, se me iba a complicar.

También tenía permiso para salir una hora antes por lactancia. Entonces, podía venir a darle la teta en mi casa y ya me quedaba. Otra opción era que alguien te llevara la criatura, la amamantaras y siguieras en lo tuyo. Pero yo prefería irme.

Terminé la escuela con el mejor promedio y fui 2da. escolta. ¡Ay!¡Qué lindo, todo! ¡Me acuerdo y me da una emoción!

Fue hermoso, porque no me lo esperaba. Bajamos las escaleras cuando empezó el acto, con nuestro gorrito de egresados. Las mujeres íbamos del brazo con un chico. Cuando me ubico en mi asiento, viene una profesora y me dice: "vení, sos segunda escolta". "¿Yo?", le dije. Me contesta: "Si, sí, sí. Dale". Fui y ahí me tenían preparada la cinta y la bandera. Así que… Re-contenta, emocionada, temblando. Esperaba cantar bien el himno, estar derechita y tener los pelos en su lugar.

¡Ay! Qué vergüenza. Estaba ahí todo el mundo, todos los padres, y yo, Jimena. Siempre me tuvieron como la de la mala reputación, por ese tiempo en que estaba rebelde, tomaba alcohol y me rateaba de la escuela. Y fue lindo demostrar que eso se puede cambiar. Que eso fue solo una parte chiquita de mi vida que pude cambiar

Porque luché. Luché mucho por mí misma más que nada, en ese momento en que estaba perdida y no sabía para donde disparar. Estudié y sigo estudiando por mi mamá y, también por mi hija porque sé que es un mejor futuro para ella.

Por eso creo que la lucha con uno mismo es lo más difícil. Porque hay una parte que te dice una cosa y vos sabés que no es así. Pero por suerte, no me di por vencida y pude ir para adelante. Tirar atrás eso y seguir.

El papá de mi nena me levantó la mano estando embarazada y mi cabeza hizo clic

El papá de mi hija es una persona que está un poco mal de la cabeza. Eso lo entiendo también porque tuvo una infancia muy, muy dura.

Estuve en pareja cuatro años con él. Vive cerca de mi casa, pero lo conocí por *Facebook*. Quedé embarazada en un mal momento, porque hubo una intrusa, se pudrió todo y ya estábamos casi por separarnos. Obviamente, me planteó el aborto y yo le dije que no.

No quiso hacerse cargo. Venía cuando quería, cuando se acordaba que tenía una hija. Siempre fui insultada por él y su mujer. Entonces, decidí que no la vuelva a ver. Hoy día no hay más contacto.

Como dije antes, yo sufrí violencia tanto verbal como física. Siempre fue muy enfermo de celos, violento con él mismo y con los demás. Pero, cuando me levantó la mano estando embarazada, dije que esa iba a ser la última vez. Fue como que mi cabeza hizo clic, y dije: "no, no tengo que estar acá, con esta persona que me está maltratando, teniendo una criatura en el vientre. Yo puedo sola. Nadie murió por no tener padre, por no conocerlo. Ninguna mujer murió por criar a su hijo sola".

Así que ahí le di para adelante y decidí que no, que mi historia no era así. Que mi vida no tenía por qué ser así. Eso fue una parte que me hizo avanzar también. Dejé eso y avancé.

Mi mamá sabía qué pasaba y estuvo muy depresiva con ese tema, pero era al cuete. Me defendía y yo, ciega de amor, decía que no. ¡Se cansó de decirme cosas! Creo que no le quedaron palabras ya. Siempre me decía: "mirá, no me parece que sea sano. Yo le veo pinta de esto… De esto y de lo otro". Y yo le contestaba: "No, mami, no es así. Vos porque lo odiás, porque no lo querés. Porque no querés que yo sea feliz". Típico. Hasta que en un momento dejó de decirme cosas porque era tema de discusión.

Y la verdad es que tengo que decir que tenía razón. Fue la historia del lobo disfrazado de cordero. Me hago que soy buena persona y después muestro los dientes. Me convencí tanto de que era una buena persona que lo iba a ver a su casa casi todos los días. Él decía que no podía salir porque le querían pegar y tenía problemas. Después me di cuenta que eran problemas policiales. Que fue y apuñaló a alguien.

Cuando empezamos a salir tenía 14 años. Fue mi primer novio y fue con la primera persona que tuve relaciones.

Al principio nos cuidábamos con preservativos, y luego con pastillas. Pero, después, empezó a plantearme: "pero si nosotros nos amamos", "nos conocemos hace bastante", "no entiendo por qué", "yo estoy con vos, vos estás conmigo únicamente". Así hasta que me convenció de que no nos cuidásemos más y de que tuviéramos un hijo.

Creo que se puso así de insistente por celos. Porque el hombre es así. Sabe que vos tenés un hijo de él y sos propiedad. Y eso está mal, porque eso es violencia. Los hombres dicen esto: "ah, esa es la mamá de mi hijo y es mía". Eso no va.

Él, antes de que corte toda la relación, me dijo: "¿y para qué te quedaste embarazada de mi si no me vas a querer ver?", "¿para qué tuviste un hijo conmigo?, ahora, vos sos mía". Esas son cosas que a mí me duelen. Porque no podés tratar a una mujer así. Decir que es de tu propiedad porque ella tuvo un hijo con vos. Eso está mal. Eso es machismo. Eso es ser un estúpido y no tener dos dedos de frente. La última vez que le dije: "yo no soy de tu propiedad", casi me mete un boleo.

Cuando se enteró mi mamá que había tenido relaciones y queríamos tener un hijo, puso el grito en el cielo. Se lo conté en un estado de locura.

Había tenido relaciones una cuantas veces con él y, después, me dijo que se tenía que ir a Tucumán, porque acá tenía muchos problemas. Me volví loca. Le gritaba: "¡sos mi novio, estuve la primera

vez con vos y me vas a dejar sola!". Me vine a mi casa y empecé a romper todo. Me arranqué los pelos, la ropa.

Se hicieron las 6 de la mañana, vino mi mamá de trabajar y yo estaba en el piso, hamacándome como una psiquiátrica. Me dijo: "¡¿Qué te pasó?!" Estaba muy, muy mal. Ella me zamarreaba y no reaccionaba. Me llevó al hospital. Me hicieron todo el procedimiento. Y, en un estado, que parece que estuviese ida, le confesé que tuve relaciones. El paquete que le hice, ¿no? Se puso triste porque me dijo que quería que yo llegue a los 15 virgen. Es chapada a la antigua, pero me supo entender.

Muchas cosas cambiaron cuando me puse de novia con el papá de mi hija. Por ejemplo, antes era…donde estaba yo, estaba la fiesta. Salía con mis amigas y tomaba mucho. Al principio de la relación, los primeros 7 meses, lo seguí haciendo. Pero, después, castración. Me dijo: "no salís". Primero, ni pelota. Hasta que empecé a ver que a él no le gustaba, que le disgustaba que me vista para salir, o que me arregle, o que me pinte, o que hable con mis amigas. Y como veía que se iba a poner violento, lo dejé de hacer.

En esa época tomaba mucho con mis amigas. Después, cuando me puse de novia, él tomaba, pero a mí no me dejaba. Por ejemplo, si él estaba con amigos y yo estaba, me descartaba de esa situación y me tenía que ir y esperarlo una hora, dos, tres. Hasta que llegara en pedo. Pero yo no podía participar de esas cosas. No sé por qué, nunca se lo pregunté.

Me volví una persona celosa como él. Me decía: "no me gusta esa calza, sacatelá", "te van a mirar los demás", "te arreglás para buscar macho". O cosas así. Pensaba mal de su hermano o de su amigo. Y, como que me hizo que sea celosa así también. En un momento llegué a golpearlo. Mal. Eso no se hace. Mal. Celosa. Mal. Los dos éramos como iguales. Como que los dos éramos uno. Una relación muy tóxica.

En esa pareja no podía ser yo. Tenía que fingir todo el tiempo. Ser una monja para que esté contento conmigo, para que no me deje, no me engañe, o no me maltrate. En casa era una, con mis amigas era una y con él, era otra. Y eso te ataca, te ataca por dentro. Pero, aunque eso fue re-malo, creo que me hizo bien porque yo sé qué no me va a volver a pasar.

Mi papá me dice: "a mí no me interesa lo que estás haciendo"

A mi papá lo veo de vez en cuando. Me pasó algo muy feo con él que ahora voy a contar.

Estaba muy emocionada por tener mi primer equipo para trabajar en el instituto donde estudio. Junté pesito por pesito, vendiendo unos productos, haciendo un que otro mandado. Le pedí un poquito a mi mamá y le pedí a mi papá. No me quiso dar.

Junté mi platita, esos 550 pesos. Fui contenta, compré mi kit de peluquería. Lo traje. Se lo mostré a todo el mundo y me decían: "¡Ah! ¡Qué bueno!" Eso también me incentiva mucho. Que una persona que aprecio me diga: "seguí adelante, vos podés, tenés cabeza para hacer esto". No es que soy agrandada y me gusta que me halaguen todo el tiempo. Pero es lindo que te digan esas cosas. Por ejemplo, mi mamá me felicitó. Mi abuela, también.

Vino mi viejo. Le digo: "papi mirá lo que está arriba de la mesa, la bolsa esa". Ahí había puesto mis cosas. Me contesta: "¿qué son?, ¿juguetes?" "No, abrilo, fijate. Cosas de peluquería", le dije. "¿Para qué?, si a mí no me interesa lo que vos estás haciendo", me contestó.

Ahí pensé: "estoy tratando que él tenga un vínculo mejor conmigo, para que los dos seamos mejor personas, tanto como padre como como hija ¿y él me trata así? ¿No le interesa lo que estoy haciendo? ¿Por qué? Si él es mi papá, ¿por qué tiene que ser de este modo conmigo?"

Después me puse a llorar como una tonta. Mal. Me preguntaban qué me pasaba y contestaba: nada, nada. Hasta que lo largué. Se lo dije a mi mamá y ella también se enojó mucho.

No me lo esperaba. Estaba esperando otra cosa, que me diga: "¡ay! Qué lindo". Pero, no. Esas palabras, para mí, van a quedar siempre en mi cabeza.

Y, ahí, me di cuenta que no me tengo que preocupar más. Que siga su vida. Si a él no le interesa lo que yo estoy haciendo, entonces, a mí tampoco me interesa lo que esté haciendo él.

Futuro: estoy planificando progresar

Estoy planificando progresar, ponerme mi estilistería, tener empleados a mi cargo. Porque a mí me gustaría eso. No me gusta que me manden: "hacé esto, hacé lo otro". No. Yo quiero tener mi propio salón, mis propios empleados. Controlar todo.

En dos meses me recibo de lo que es la primer carrera, que sería *brashinnista* y ya, con eso, voy a empezar a hacer algunos laburitos en mi casa, con algunas amigas. Y, después, bueno, perfeccionarme un poquito más, hacer otros cursos, alisado, manicura, maquillaje social. Eso es lo que a mí me gusta. Si puedo y me da la fuerza, lo hago. Lo voy a hacer. Pero, ahora, estoy esperando eso. Despacio. Todo despacio.

Me gustaría tener otra pareja, pero no en este momento. Por ahora estoy muy enfocada en mi estudio y en mí. Todavía es como que tengo que seguir mimándome en cierto sentido.
La verdad es que durante una etapa tomé mucho. Me divertí sanamente, pero también hice cosas que no están bien. Repetí de año y tuve esa relación tan violenta con el padre de mi hija. No me da vergüenza y creo que no da para esconderlo... Porque eso es parte de mí y es parte de mi persona. Tenés que aceptar las cosas buenas, como esto que cuento, que terminé el secundario, que estoy estudiando, que estoy criando a mi hija, como las malas también, porque eso es parte de uno, es parte de mí. ¿O no?

Isabel: una chica que puede hacer algo más que un bizcochuelo para el mate

Mi nombre es Isabel, tengo 24 años y soy mamá de una nena de 7 que se llama Nadia. Estoy de novia con Tomás, él no es el papá de mi hija.
Vivo en un barrio que fue cambiando. Ahora hay algunas calles de asfalto y el country, pero la gente sigue siendo la misma.
Delante de mi casa, vive una de mis mamás, Diana, con mis cuatro hermanos más chicos. Arriba vive uno de mis hermanos más grandes, que ya tiene su pareja y tiene su bebé.
En lo que vendría ser el fondo, está mi casa que es una casilla porque en el momento en que mi mamá me dio parte del terreno para que tenga mi lugar, no había económicamente como para levantar paredes. Ahí vivo sola con mi hija, todavía no convivimos con Tomás, pero se queda varios días.
A mí me encanta mi barrio y a mi novio también. Siempre decimos que el día que formemos algo nos vamos a quedar acá.
Con mi novio pusimos hace un año aproximadamente un taller de sublimación y de eso vivo. Después, el padre de mi hija me pasa lo que es la mantención de ella como corresponde, todos los meses. Él tiene un trabajo y hasta ahora siempre me pasó, nunca hubo ningún tipo de problema con eso.
Soy una chica que a lo largo del tiempo cambió muchísimo. Mi historia me hizo cambiar. Antes era recontra rebelde. Por decirlo así, muy, muy "yo contra el mundo". Ahora soy súper tranquila.
Porque sí, dentro de todas las cosas fuertes que me pasaron en la vida, para una chica sola, de mi edad, me considero tranquila. Estudio, tengo una rutina, cumplo con mis cosas como madre, o trato de cumplirlas.

No me olvido de que tengo 24 años, porque eso también es importante. Es decir, no dejo de ser ni mujer ni madre en ningún momento. Si tengo que salir, salgo, con la responsabilidad de dejar a mi hija con alguien, aunque no lo hago siempre.
Ahora voy a contar algunas cosas importantes que me pasaron que, como verán, están relacionadas entre sí.

Meli y Aldo se separan

Meli y Aldo son mi mamá y mi papá adoptivos. Ellos se separaron cuando yo era pre-adolescente, justo en la peor edad.
Mis viejos por la culpa de separarse, me consentían y me cumplían todos los caprichos, hasta que un día me les fui de las manos con un montón de cosas y tomaron la decisión de traerme al barrio donde vivo ahora con Diana y mis hermanos.
¡Fue muy doloroso que mis padres se hayan separado! Porque a mis papás nunca los vi pelear, dentro de mi casa no vivía esa situación.
Si mis viejos hubieran estado juntos, hubiese sido de otra manera. Cuando éramos nosotros tres, tenía la familia perfecta. Mi papá tenía trabajo, mi mamá tenía trabajo y yo estudiaba. Era una vida normal, pero cuando se separaron, se descajetó todo. La verdad es que no entiendo como dos personas que siempre se llevaron tan bien, se hayan separado. Eso realmente me dolió muchísimo. Marcó mi adolescencia en un sentido muy, muy doloroso.

Mi mamá me entrega en adopción a mi tía y mi tío: tengo dos madres y un papá

Cuando me vine a vivir al barrio, conocí mucho más a mi vieja, sus historias de vida, sus experiencias. Nunca me había sentado a hablar con mi mamá de cosas de cuando era muy chiquita. Entonces empecé a conocer mi historia desde lo más profundo. ¿Por qué mi mamá me tuvo?, ¿cómo quedó embarazada?, ¿por qué yo soy hija de otro padre?, y todas esas cosas.
Mi mamá Diana tuvo a mi hermano más grande, que se llama Juan, de un noviazgo pasajero. Ella era muy joven. A raíz de eso, queda en la calle porque mi abuelo era muy estricto y la echó. En ese momento entró a trabajar en cama adentro.
Después, mi mamá conoció a mi padre. Se embarazó otra vez y mi papá biológico la dejó. Entonces, se quedó con panza, un bebé en brazos y trabajando cama adentro. Eso no era fácil. Por la

desesperación, cuando me tuvo a mí, tomó la decisión de darme en adopción a una pareja de peruanos que eran médicos que habían venido a buscarme.

Entonces, cuando me iba a dar en adopción, ella me contó que llamó pidiendo ayuda a mi abuela porque no podía entregarme. O sea, necesitaba que de alguna forma la ayuden, porque la pareja estaba ahí, en el hospital, me tenía que entregar, estaba todo para firmar, y ella no podía. Yo tenía un día de vida. Ya estaba para el alta.

Entonces hablan mi tía Meli, que es la hermana más grande de mi mamá y no podía tener hijos, mi abuela y mi mamá.

Hubo un acuerdo de hermanas, y ellas decidieron que yo me quede con Meli, para que no me aleje de la familia y para que mi vieja no perdiera su trabajo con Juan en brazos. Para mí, fue la mejor decisión. Ella y su marido, Aldo, me criaron.

Después, mi mamá Diana formó pareja de nuevo y vinieron mis hermanos más chicos. Ese señor le dio el apellido a mi hermano más grande. Tuvo un ACV y falleció.

Pasó el tiempo y mi mamá se volvió a juntar con otra pareja. Tuvieron a mi hermanito más chiquito, no le fue bien, y se separaron.

Yo me enteré de la verdad cuando tenía 7 años. Crecí esa infancia con la idea de que mis hermanos eran mis primos y le decía tía a mi mamá Diana.

A partir de esa edad, supe más o menos lo que es mi historia pero cuando pude hablar bien con Diana, supe cómo terminó.

Tengo dos madres: Meli y Diana. Hoy en día, les digo mamá a las dos, igual que mi hija que a las dos las llama abuela. Mi relación con ellas es perfecta. Siempre traté de comprenderlas. Obvio que tengo discusiones de madre e hija. Pero son cosas normales.

Mi papá es Aldo. Nunca tuve interés de conocer a mi papá biológico. Tal vez sí, algunas que otras preguntas le hago a mi mamá. De cómo era, de sí yo me parecía. Pero, sinceramente, estoy muy conforme con el papá que tengo. Tiene sus cosas malas, obvio, pero en ningún momento le dije: “no, vos no sos mi papá”.

Quedar embarazada y tener a mi hija: ahora soy una mujer, estoy preparada

Cuando yo tenía que empezar a hacer en ese tiempo lo que era el polimodal, que es ahora el secundario, quedé embarazada de Nadia, y dejé el colegio. Tenía 16 años.

Hacía tres meses que estaba de novia con su papá. Nos cuidábamos. Pero, fui muy tonta en ese sentido. Porque dije: “por una vez que no me cuide no va a pasar nada.” Y una vez que no me cuidé, pasó. Ese es el tema.

Nunca se me dio por tener rechazo de mi hija. Siempre me preocupé de hacer las cosas bien. De decir: “acepto este embarazo y me hago cargo”, porque sé que sí mis viejos alguna vez hicieron bien las cosas, yo también las puedo hacer.

Antes de tener a Nadia estaba en muy mala relación con mis papás, con Meli, con Aldo y con Diana. Me peleaba con mis hermanos, por reglas de la convivencia que, por ahí, no me bancaba y a las que no me podía adaptar. Así que me fui a vivir con mi amiga Mari, que vive a dos casas de mi casa. Así pasé los primeros cinco meses de embarazo.

Mi amiga Mari es una madre, una hermana. Me bancó el embarazo. Tiene unos años más que yo y cinco hijos. Las pasó conmigo todas. Una mujer divina. Estudia conmigo en el bachi.

El embarazo fue difícil. Me sentía muy sola. Supongo que debe haber sido difícil también para mis papás saber qué hacer o no. Si la castigo ignorándola y que se la banque sola. O voy a hacer lo que realmente quiero hacer que es ayudar a mi hija.

Así que lo más importante fue que en ese momento, si bien no estoy en el presente con el papá de Nadia, él tomó la responsabilidad de hacerse cargo del embarazo. Él planteó esto en su casa y en su casa actuaron.

Yo era chica, él tenía los 18 años cumplidos y había que hacerse cargo. Así que nos fuimos a vivir a la casa de los padres de él. Ahí estuvimos dos años.

Si. Estaba esperando un bebé y estaba desorientada. Cuando el papá de Nadia planteó esto en su casa, y pudo tener buenas respuestas, y me llevó a vivir con él, mis viejos se empezaron a acercar a mí. Me ayudaron un montón, después.

Repito. El embarazo fue difícil en el sentido de que estaba muy asustada. Después las cosas se fueron aliviando a medida que pasaron los meses.

Lo que pasa es que uno, cuando queda embarazada tan chica, dice: “¿qué hago?” Odiaba los hospitales. No quería ir por nada a un hospital a hacerme un estudio ginecológico. Nada, cero. Hacer todo ese proceso, de tener que ir a sacar un turno, de tener que hacerme atender. O tener que levantarme y vomitar sola…

Porque es sentirse mal y estar sola. Uno está acostumbrado a que, cuando se siente mal, está la mamá que te hace un té, va a la farmacia, te toma la fiebre y te pone el trapito. Bueno, no tuve eso. Estaba sola.

Sentía que mis viejos me habían abandonado. Como que me habían largado a la vida, a ver qué hacía. Todo se les había ido de las manos y ninguno de los tres sabía qué hacer. No me echaron de mi casa, pero yo sentí como que fue así.

Sentía que ya era grande, que tenía un bebé en la panza y que tenía que hacerme cargo de mí, porque me venía un hijo en camino. Entonces, eso fue todo un susto. Aunque, como digo, después fue aliviándose la cosa.

Tuve un embarazo complicado. No podía comer nada. No salía de mi casa porque todos los olores me descomponían. No engordaba y la nena tampoco crecía lo que tenía que crecer. Después medio que me cagaron un poco a pedos y empecé a comer y a subir de peso.

La primera vez que fui a hacerme un estudio por el embarazo estaba la jefa de ginecología del hospital y un montón de chicas que estaban como para estudiar, para mirar la práctica de la otra. Y ahí me quedé expuesta. Eso a mí me generó pudor. Era menor. Estaba con mi mamá Meli, pero no nos preguntaron a ninguna de las dos si podían hacer eso. Si me hubiesen dicho antes, no lo habría permitido. Los doctores tienen un poco eso, de mandarte, de cagarte a pedos.

Cuando la tuve a Nadia fue horrible. Estaba en una sala de parto, todo blanco, ¡Tenía miedo de que le pasara algo a la nena! ¡Tenía mucho, mucho, mucho miedo! ¡Pudor! Eran hombres en la habitación conmigo y yo estaba completamente desnuda, en bata, teniendo a mi hija y era todo, todo, una mezcla. No dejaron entrar a mi mamá Meli, no dejaron entrar al papá de mi hija. Estaba solita.

¡Me dolía! Y, encima las doctoras me decían: “mamá, no grites”, porque había otras mamás que también estaban dando a luz, que se iban a asustar si yo gritaba mucho. ¡Y yo, lo único que quería era gritar porque tenía miedo!

Porque cuando yo era chiquita y me dolía algo, gritaba y lloraba. Pero, bueno, se ve que ser mamá implicaba no llorar. Así parece al menos, porque no me dejaban gritar, no me dejaban llorar, no me dejaban hacer nada… Es como que ya está. Soy mamá y me la tengo que bancar.

Sí, hasta que no tuve a Nadia, todos los días que pasaron fueron difíciles.

Me levantaba y atendía al hermanito del papá de mi hija. Mi primer responsabilidad era tener que cuidarlo. Él me acompañó todo el embarazo. Yo preparaba la cena para mis suegros, para el papá de Nadia, que llegaba de trabajar, y al nene para que al otro día vaya al jardín limpio.

De pasar todo el día en la calle pasé a tener una vida armada y a tener que adaptarme a eso. Y afrontarlo, como digo, sola. Porque, si bien tenía toda la contención atrás, para mí, estaba sola.

Tenía que aprender porque de madre no se nace sabiendo. Tenía que hacerlo. No me quedaba otra. Entonces, eso fue un acontecimiento súper importante para mi vida. Antes era una pendeja boluda. Pero, ahí, cuando la tuve a Nadia, ya podía empezar a considerarme una mujer. Me miraba al espejo y decía: "soy una mujer, estoy preparada".

¿Qué pensaba a los 15 años? Pensaba que quería tener 18 para entrar al boliche para grandes. Pero, cuando estaba embarazada, pensaba en tener a mi hija. Después, en el jardín, en el colegio de mi nena, que crezca, en aprender a cocinar. Pensaba en las ganas de tener mi propia familia. En terminar mis estudios. En ser independiente.

La diferencia entre quedar embarazada siendo adulta a quedar embarazada siendo adolescente, como me pasó a mí, es que no tenés la oportunidad de preguntar si estás o no preparada. Porque, capaz que una persona adulta dice: "lo busco porque hoy en día me siento preparada para ser mamá". O sea, pasa por una decisión íntima. Cuando tenés 16, 17, 18 años, no.

Abandoné la escuela porque me sentía discriminada, no me sentía cómoda con los profesores y su modo de enseñar

Terminé la primaria lo más bien. Nunca tuve problemas de llevarme materias. Cuando terminé 8vo. y pasé a 9no, quedé embarazada. Ahí dejé el cole y no volví a retomar hasta hace poquitos años.

Como dije antes, no tenía problemas en ir al cole y hacer lo que tenía que hacer. Estudiaba y no me llevaba materias. Y si me llevaba, las rendía lo más bien.

Tal vez tenía problemas de conducta. Me llevaba re mal con algunos profesores. No me gustaba que me digan lo que tenía que hacer.

No es que les contestaba mal. Lo que pasaba era que el profesor siempre quería tener la razón. Es así. En una escuela normal,[236] no hay posibilidad de discusión ni de debatir. Y, cuando no entendías algo, era como que te dejaban sola.

[236] Acá, Isabel está haciendo referencia a la escuela de gestión pública en la que cursó sus estudios hasta que quedó embarazada. Le dice "normal" para distinguirla del BP. No porque se inscriba en el normalismo.

Igual, me acuerdo que me gustaba ir al colegio. Disfrutaba mucho de estar con mis amigas y de estudiar. Me gustaba porque, como a mí no me dejaban salir mucho, entonces, el cole era salir de mi casa, hablar con mis compañeras y hacer algo. Pero fuera de eso, en la escuela normal, vivía comprimida. Te cagaban a pedos todo el día por algo.

En parte dejé porque no me gustaba cómo era la escuela. Pero también porque, cuando quedé embarazada, me sentía mal. Tenía que viajar de mi casa hasta el cole en colectivo y eso me descomponía bastante.

A veces pienso que más que abandoné el cole, fue también que el cole me abandonó a mí. Porque no te dan muchas chances, no te comprenden en la situación de estar con la panza. Además, me miraban de un modo que me intimidaba, me daba vergüenza, me incomodaba. Me decían: "bueno, de última vení a rendir en marzo todas las materias juntas" ¡Y es un dolor de ovarios estudiar todas las materias de un tirón, sin ayuda!

Una vez tuve que ir a hacer un trámite. Estaba como de 6 o 7 meses. Fui con mi abuela. La directora y algunas profes que me vieron habrán pensado "¡pobrecita!, ¡qué irresponsable! O ¡qué irresponsable los padres!"

Es muy buena mi abuela. Pero siempre me di cuenta que tenía el problema de la mirada de los demás. Siempre me vestía de punta en blanco. Me lavaba todo el tiempo las rodillas. Muy preocupada por no pasar vergüenza. Entonces, esa vez, la directora me preguntó por el padre del bebé. Saltó mi abuela, así, muy chapada a la antigua y dijo: "No, no, no… ¡Todo normal! ¡Todo normal!" ... ¿Andá a saber qué quiso decir con todo normal? Supongo que todo normal quería decir que el chico se había hecho cargo, que estaba en pareja y que venía bien encaminada la cosa.

La mirada es muy distinta cuando quedás embarazada muy chica. Tal vez por eso uno elige abandonar el cole, ¿no?... Digo, por las cuestiones de las miradas.

Me acuerdo que algunas de mis compañeras estaban re-chochas, pero, tal vez otras, no. Y esas me miraban como si yo fuera una trola. Porque vivimos en una sociedad que es re-contra-mil prejuiciosa en un montón de cosas.

No me quiero victimizar. Porque, vamos a decir la verdad, fui, me acosté con alguien y no la pasé mal. Ese día dije: "no, una vez que no me cuide, no me va a pasar nada" y me pasó. Victimizarme y hacerme la pobre no me iba a servir de nada. Pero, la mirada de los demás jode.

Yo la pasé de los dos lados. Porque he mirado con prejuicio y he dejado de lado a gente porque no quería que me miren mal mis otras amigas. Después de pasar una situación así, que estuve

embarazada y me miraban mal, entendí tanto lo que es la mirada del otro. Entonces, ahí me fui haciendo más buena persona.

Esa fue la primera vez en la vida que me sentí discriminada. En el cole fui de tener muchas amigas. De no tener problemas para tener relación con las chicas. Y con los varones tampoco. Siempre me adapté bien. Nunca tuve eso de: "no, no la invitamos a un cumpleaños".

Pero, cando quedé embarazada, me pasó que tenía amigas que las mamás no las dejaron juntarse más conmigo. Como que tenían miedo de que fuese algo contagioso. Esto también me dolió mucho. Ahí yo dije, bueno, acá se cortó una etapa.

El bachi te cambia; te ayuda a independizarte en muchas cosas en cuerpo, mente y alma

Tengo algo muy muy personal con el bachi. Estaba en una época en que no sabía qué hacer. Decía: "¿voy a ser una fracasada toda la vida? ¿Voy a criar a mi hija, nada más? ¿Solamente voy a vivir para mi hija y para mi esposo? ¿Qué voy a hacer?" Y, cuando empecé a ir al bachi me empezaron a gustar un montón de cosas.

Empecé a ver que podía recibirme, tener un título, saber. Me di cuenta que era una persona que puede ser inteligente. Que tenía la cabeza no solamente para hacer un bizcochuelo para el mate.

Me empezó a gustar la política. A llamar la atención debatir. Me metí en las comisiones. Me empezó a gustar todo. Eso estaba bueno.

En el bachi tenés de todo. Hay mamás que están en la misma situación que yo. Tenés a hombres que llegan a su casa, recién llegados de trabajar y se van a estudiar. Tenés profes que tienen una vida cada uno. Y estudian y van y enseñan sin un sueldo. Lo hacen por querer involucrarse con la gente y ayudar. Eso está buenísimo.

Si bien después voy a contar con más detalle, por ahora voy a decir que el papá de mi hija no se bancaba eso y peleábamos muchísimo por este tema. En ese tiempo ya vivíamos atrás de mi mamá Diana, en el fondo de su casa, hasta que nos separamos.

Yo conocí lo que era el bachi por mi hermano; él estudiaba ahí. Después dejó. Los profes pasaban, venían a trabajar los sábados y comentaban de qué se trataba.

Justo estaban inscribiendo para empezar lo que es 1er. año. Ellos pasan, recorren el barrio y empiezan a anotar a los chicos que se quieren inscribir. Vinieron a tocar a casa, y les dijo mi hermano que yo estaba interesada en terminar la escuela. Nadia ya era un poquito más grande.

Estaba cerca (porque prácticamente el bachi está a la vuelta de mi casa), y me daban la posibilidad de llevar a la nena conmigo.

Mi hija tenía 5 años recién cumplidos. Yo sabía que había varias mamás que llevaban a sus chicos porque no tenían donde dejarlos. Dije: “es mi oportunidad para empezar a estudiar otra vez, porque puedo llevarla. Y, bueno, de paso veo cómo es la experiencia. Si se me complica con la nena que no aguanta, porque son tres horas, si se hace difícil o algo, bueno, seguiré esperando”. Porque uno, cuando tiene hijos, otra no queda. Tenés que adaptarte a ellos, más que nada.

Pero mi hija se adaptó muy bien a lo que es el bachi. Se viene aguantando mis tres años conmigo, de lunes a jueves, de 7 a 10 de la noche. Por supuesto que hubo veces que se aburría y se ponía insoportable. Pero la pude remar para seguir viniendo y este es mi último año.

¡El bachi está buenísimo! Acá encontrás una manera cómoda de hacer algo que, tal vez, no te llamaba tanto la atención porque se te habilita terminar el secundario de manera más fácil. Es como estar en tu casa, un rato, haciendo algo que, quizás, no te agrada tanto, pero que se te facilita por lo que es el ámbito. Acá hay amigos y los profes son copados.

En el bachi no hay tantas reglas. Uno no se siente tan comprimido. Tal vez las reglas son normas de convivencia, que generalmente se tienen en una casa también. Respetar al otro, no molestar a tu compañero.

En el bachi se te hace fácil por la cuestión de la comodidad y de cómo te tratan. Sos bien tratado acá. Nadie te va a cortar las alas. Acá todo vale, mientras respetes al otro y mientras te lleves una enseñanza. Porque la idea es que te sirva. No es una escuela bancaria, como se le dice. Acá somos todos iguales. Y el profe que viene a darte una mano, a enseñarte, también aprende del alumno.

He aprendido más viniendo al bachi que en mi escuela común, cuando hice mi primaria o cuando hice el tercer ciclo. Porque es otro punto de vista. Es más abierto. Es más complejo. Es como en historia. Acá no son todos próceres. Discutimos mucho también, por eso es más revoltoso.

Hay un problema con la legalización. Yo voy a un bachi que no está oficializado. Por eso, a nosotros los títulos nos lo dan de un bachi que sí lo está.

Tengo entendido que los profes siguen luchando para oficializar este y muchos otros bachis. Así vamos a poder tener un respaldo y un subsidio para mantener todo esto. Porque hasta ahora mantenemos todo esto con rifas, Ferias Americanas, donaciones y eventos que se organizan para reunir el dinero para cubrir gastos.

No sé si será así, pero yo creo que los profes que vienen al bachi tienen un gran amor por todo lo que es esto. Porque veo que están las tres horas acá y hablan, te enseñan, y te explican. Y, si no entendés, te vuelven a explicar.

Creo que el bachi es el lugar donde yo empecé a crecer como otra cosa. Acá es donde uno se alimenta. No me imagino mi vida sin este espacio. Acá empecé a mirar mi futuro desde otro lado.

Relación con el papá de Nadia

Como les conté antes, cuando quedé embarazada me fui a vivir con el papá de mi hija, a la casa de sus papás porque, dentro de todo, estaban mejor económicamente. Ellos nos ayudaron un montón. Él, al poco tiempo, consiguió trabajo como operario gráfico y hasta hoy trabaja en el mismo oficio. También abandonó los estudios, pero en ningún momento volvió a retomarlos.

Como dije antes, ayudaba mucho a los que eran mis suegros. Ellos eran bancarios. Prácticamente estaban todo el día en el banco. Y, bueno, yo me quedaba con Nadia y con su hijo más chiquito. Jeremías se llama el nene.

Me ocupaba de que vaya al jardín y después, a la escuela. En el verano, lo llevaba a la colonia. Le enseñé a atarse los cordones, a lavarse. Iba a las reuniones del colegio, a los actos. Fui a la entrega de medallas, del diploma del pre-escolar. Si, a Jere lo estuve cuidando desde los 3 años hasta los 9.

O sea, ellos nos ayudaron a nosotros, que éramos chicos. Y, nosotros los ayudamos a ellos también. Encajaba. Esto fue así hasta que un día decidí dejar de cuidarlo porque estaba muy cansada. Trabajaba en la cooperativa y me ocupaba de mi hija: ¡no daba abasto! Para hacer todo esto, me ayudaba mi hermana. Así que dije: “no va más”.

A raíz de eso, y de que mis exsuegros se separaron, no lo volví a ver más al nene. Ella cortó toda comunicación conmigo. Un día me dijo: “no somos más familia”.

Duré con el papá de Nadia 7 años. Él en ese momento se convirtió en mi mejor amigo. Era con el que hablaba, con el que lloraba, con el que me reía… ¡Era mi compañero! Estábamos viviendo la misma situación juntos, porque él era un pibe chico también.

Aparte el papá de mi hija también tiene una historia complicada. Yo creo que se habrá enfrentado a un montón de cosas para poder ser padre. No sé. Nunca le pregunté. Pero se puso las pilas conmigo. Apareció. No puedo discutirle que es un buen padre.

Con él me casé. Firmé papel y todo. Y a los dos años, me separé. Un día dijimos: “no va más”. No va más porque, bueno, yo ya había empezado el bachi. Tenía una visión de lo que quería para mi vida y él tenía otra.

Él quería: “yo trabajo, vos en la casa”. Él es así, muy chapado a la antigua. Si yo le decía: “voy a hacer ejercicio”, él me contestaba: “no, cómo vas a hacer ejercicio. Te ven todos”. Así. Era muy machista.

No funcionó. No iba a funcionar. Él iba a seguir reprimiendo algo que yo quería hacer. No quería quedarme en la casa, cuidando a mis hijos, y que él salga a trabajar. No. Yo quería hacer cosas.

Yo estaba parada de otra forma. Ya no era lo mismo. Me empezó a cambiar la mentalidad, en el sentido de querer crecer también como persona. Supongo que a todos les pasa. No quería ser esas típicas mujeres que están siempre con el marido. ¡No! Yo quería que él también haga sus cosas, que cumpla sus sueños, que no nos ate el hecho de tener una hija.

Nunca hubo situaciones de violencia. Pero si situaciones de compartir algo, que él no opine lo mismo y terminar cerrando la discusión con lo que él opinó.

A mí me costó mucho separarme. Porque más allá de que uno se quiera así mismo un montón y quiera decir: “sí, me separo y voy a seguir con mi vida, a cumplir mis sueños” y qué sé yo, se te juegan un montón de cosas en contra.

Porque yo lo quería mucho al papá de Nadia y te cuesta desprenderte de todo eso. Sufrí, lloré muchísimo. Pero creo que eso es inevitable cuando pasás por el proceso de dolor que es una separación.

No voy a decir que el bachi tuvo la culpa de que me separe, porque no es así. Lo que pasa es que cuando vuelvo a estudiar me empecé a dar cuenta de que podía hacer cosas por mí sola y que tenía muchas herramientas para hacerlas. Además, aprendí a que para ser buena como madre y hacer feliz a los demás, tenía que ser feliz yo. Si me volvía una chica infeliz, no iba a poder aportarle nada como familia a ellos.

Mi novio es liberal como yo

Después de un tiempo que el papá de Nadia se fue de mi casa, conocí a Tomás. Y desde esa vez, no hubo un día en que nos hayamos dejado de ver. Eso fue también *shoqueante*

Tomás me deja hacer de todo. No tiene problemas. Él es liberal, como yo. No me ata a nada. Me quiere ver bien. Y yo lo quiero ver bien a él. Eso está buenísimo.

Porque si a una persona no la dejás ser, la opacás. Y una persona tiene que brillar.

Futuro: seguir creciendo todo el tiempo

En un futuro, quiero seguir estudiando principalmente. Hay chicas de mi edad que han tenido hijos y han dejado el secundario. Y yo es algo que me planteé como una meta y que digo: "lo tengo que terminar". Es mi meta principal. Mi responsabilidad es esa. Después, quiero estudiar sociología y ser profesora del bachi.

También quiero seguir con mi trabajo, que lo amo, que es algo que me encanta. Poder hacer algo uno mismo, algo propio, es lo que más me gusta. Seguir creciendo todo el tiempo con lo que es mi trabajo.

Tengo 24 años y quiero hacer muchas cosas de mi vida. Siento que tener una hija no me ata a nada. Porque yo soy mamá de Nadia, pero también soy mujer.

Shecia: "sí querés hablar, hablamos. Si no querés, no me importa"

Me llamo Shecia, tengo 20 años y soy mamá de dos nenas, una tiene 3 y la otra, es una beba de 5 meses. Vivo desde hace un año en pareja con el papá de mi segunda hija que, aunque no sea el papá de la primera legalmente, es como si lo fuera.

Vivimos en un barrio, por el momento, en la parte de adelante de mi suegra. Estamos con el hermano de él, que es el más chico, y la mamá de mi marido, vive arriba. Todo es chiquito. Ahora nos estamos haciendo una casilla al fondo de lo de mi mamá y creo que pronto nos vamos a mudar.

Mi marido es albañil. Ahora está sin trabajo, así que está averiguando para entrar en la policía local.

Yo me puse en lo de mi suegra una Feria Americana y, a veces, vengo a hacer rosquitas, pan casero y esas cosas a la casa de mi mamá que tiene como una panadería. También cobramos la Asignación Universal por Hijo.

Soy tranquila, no me meto con nadie. Aunque puede ser que me agarre la loca y quiera matar a alguno, porque a veces me pasa que quiero que todo, todo sea como yo digo o como yo lo hago. Pero, tranqui…

Algunos dicen que soy antisocial y muy cerrada. Puede ser. Pero como no me relaciono con nadie, tampoco nunca me peleo.

Sí, soy así. Al que le gusta bien y si no, que no me mire. Si querés hablar, hablamos. No querés hablar, no me importa.

Soy cristiana: algo familiar que a la vez es personal

Mi familia es toda, toda cristiana. Mi abuelo, mi mamá… todos.

Es familiar que yo también sea creyente, pero es una decisión que a la vez es personal porque uno decide seguir.

O sea, de chicos nosotros siempre fuimos a la Iglesia. Y a la vez, al crecer uno decide si sigue o si no. Y, bueno, decidimos seguir yendo. Así que nos estamos congregando todos.

Dios te da una paz diferente que te permite estar tranquila cuando pasan cosas que no tienen explicación. Por ejemplo, cuando fallecieron mi abuela, o mi abuelo o mi papá.

Sí, mi papá falleció. Estaba con unos amigos y se ahorcó, acá, en la otra cuadra. Creo que pasaron como cinco años ya. No sé muy bien por qué tomó esa decisión y no me hago muchas preguntas tampoco. O sea, no me hago problemas. Cuanto menos sepa, mejor.

Prefiero así y pensar que lo que le pasó fue una decisión de Dios.

Mi familia, mi barrio y mi infancia

Tengo cuatro hermanos varones. Uno de 16, que ya está casado y tiene su bebé (ellos viven cerca, pero en otro barrio), otro de 13 y otro de 11. Con ellos somos hermanos de madre y padre. El más chiquito tiene 2 meses y es de la pareja de ahora de mi mamá.

En mi casa (bah… la casa de mi mamá) hay gente todo el tiempo y siempre hay un plato de más. O sea, siempre se cocina en ollas grandes porque siempre somos un montón para comer.

O venimos nosotros o viene mi otro hermano o viene una chica que es amiga y vive cerca, o mi prima. No se hace diferencia con nadie. Mi familia es así.

Mi barrio es tranquilo. Mi puerta siempre está abierta y nos conocemos todos desde hace mucho.

La verdad, que yo sepa, no hay muchas situaciones de violencia… bah… En callado habrá… Pero que yo sepa, no.

Mi mejor amigo es gay. Con él nos conocemos desde que tenemos 3 años, de toda la vida. Vive a dos casas de la de mi mamá. Cuando era chica, salía a jugar a la bolita o a la pelota con los otros chicos del barrio, pero mi único amigo era él.

Porque, en el barrio, de mi edad, son todos varones. Entonces, cuando salía a jugar, tenía que jugar a lo que jugaban ellos, aunque se enojaran conmigo porque les ganaba.

Como era mujer, no les gustaba que les gane. No querían jugar más conmigo y me hacían a un lado. Entonces, yo me iba para mi casa y me quedaba hasta que se les pasaba y salía a jugar otra vez.

Pero se volvían a enojar porque les volvía a ganar. Y así estábamos todo el día. Entraba y salía, entraba y salía.

Mi abuela vivía al lado de mi casa. Tenía un árbol de moras en la vereda y no quería que nadie se subiera para sacárselas, porque era una vieja hincha pelotas. Pero nosotros, con los del barrio, siempre subíamos y se las sacábamos igual. Entonces, ella empezaba a los gritos desde la pieza y nos decía: "¡bajen del árbol!"

Cuando éramos chicos hacíamos paseos con mi mamá y mi papá. Éramos mucho de viajar a La Plata, a conocer el zoológico, el lago que está al frente y el museo (me lo conozco todo). Íbamos siempre, bastante seguido, a pasar el día. También nos íbamos de vacaciones. Conozco Mar del Plata.

Fui a *Scauts,* desde los 7 a los 15. Ahí aprendimos lo que es convivencia, supervivencia y también hicimos viajes. Fuimos al zoológico de Palermo, al Lago de Palermo, al Planetario a Neuquén y a Tucumán. Desde que yo tengo memoria, hasta hace tres o cuatro años atrás, íbamos todos los 25 de mayo y todos los 9 de julio a la plaza.

También íbamos a recitales. Por ejemplo, una vez fuimos a Argentina abraza a Chile, cuando fue el terremoto.

La escuela: terminar la secundaria para poder estudiar lo que realmente quiero estudiar

Terminé la primaria en una escuela que está acá cerca. Ahí hice hasta 9no. Después pasé a otra que también está cerca y empecé 4to., o sea, 1ero. de Polimodal.

Hice 4to. tres veces. La primera vez, lo cursé completo, me llevé materias y no fui a rendirlas; la segunda, lo hice hasta la mitad y dejé, y la tercera, no volví después de las vacaciones de invierno. Ya había repetido dos veces y me cambiaron a la tarde. Entonces, mi excusa era que como siempre había ido a la mañana, no quería ir a la tarde.

Además, a la mitad de ese año ya había quedado embarazada de mi hija más grande, así que por eso tampoco quise seguir yendo.

Hasta 4to. nunca había repetido. Tampoco tuve problemas de conducta y hacía las tareas. Cuando había pruebas, las saturaba a las profesoras hasta que me ayudaban para poder hacerlas.

Siempre me costó la escuela porque me cuesta mucho prestar atención. Ninguna materia me gusta. Ni matemática, ni lengua, ni naturales, ni sociales… Pero la que más me cuesta es inglés. No entiendo ni J.

Cuando dejé, estaba en esa edad en que no quería estudiar. Estuve con gabinete y en mi casa me cagaron a pedos, pero, igual, no me interesaba. No quería estudiar y no estudiaba.

Entonces, como no quería seguir estudiando, mi mamá me dijo que fuera a trabajar. Fui y trabajé solamente un mes. Después me quedé en mi casa.

Cuando mi hija más grande tenía 2 años, me agarró la loca de que quería estudiar otra vez, porque mi mamá me insistía mucho para que estudiara de nuevo.

Fui a un FINES durante un año, que funcionaba en una sociedad de fomento de acá, pero después, lo sacaron.

A ese FINES no podía ir con mi hija y las clases empezaban a las 4 de la tarde. Entonces, tenía que esperar a que mi mamá llegue de trabajar y dejar a la nena con ella. Pero a veces se me complicaba, porque, cuando mi mamá llegaba más tarde, yo también llegaba tarde a la escuela o directamente no iba. Así que terminé dejando.

Al otro año, empecé acá, en el bachi. Ahí estudió y terminó mi marido.

A mi mamá no le gustaba nada que fuera al bachi porque tenemos una chica conocida que no sé qué problema tuvo con el título y no pudo entrar a la escuela de la policía. Entonces, a ella le quedó como que no servía el título y no quería que estudie ahí. No quería que vaya. Me decía que no, que era una pérdida de tiempo.

Me inscribí igual y fui. Pero después estuve casi un mes sin ir, hasta que hablaron los profesores con mi mamá. Ellos le explicaron que el título sí sirve, y ahí, un poco se le pasó.

Ahora estoy en 3ero. y este año termino.

El bachi es diferente al FINES. Puedo llevar a las nenas y empieza a las 7 de la tarde. Entonces, si un día hace mucho frío, puedo dejarlas con mi mamá.

En realidad, no me gusta dejarlas, aunque sea con mi mamá. En el FINES me costaba mucho tener que estar tres o cuatro horas estudiando sin estar con mis hijas. Me concentraba, pero a la vez estaba pensando todo el tiempo qué estaban haciendo. Así que, si están conmigo, es mejor. Mientras que las miro, puedo llegar a concentrarme.

En el bachi se hacen reuniones que se llaman asambleas, tres veces en el año; ese día no hay clases. Nos reunimos todos y se debate. Ahí se dice qué se cambia y qué no.

Se debaten las reglas de convivencia, si tuviste algún problema con algún profesor, la limpieza (nos turnamos entre todos) y esas cosas. También nos pusimos de acuerdo para usar los celulares en la hora de clase. Por ejemplo, en matemática, para hacer las cuentas, se puede usar. Si es muy importante, algún mensaje, alguna llamada, se puede ver. Se decidió que se usa solamente para algún problema o emergencia.

En realidad, para mí es más importante la Iglesia, los *Scauts* o salir a vaguear, que la escuela. Sí. No es algo que le preste mucha atención. No me gusta. Entonces, como no me gusta, no le doy importancia.

No me queda otra que ir. Voy por obligación, porque quiero terminar la secundaria para poder estudiar lo que me gusta que es enfermería. Bah… en realidad quiero ser médica forense, pero primero tengo que estudiar para ser enfermera.

Es como que caí en la cuenta de que, si no terminaba la secundaria, no podía ni ser enfermera ni nada de eso. Entonces dije: "bueno, voy a terminar así sigo enfermería que es lo que quise hacer siempre. Es el paso que me falta para poder estudiar lo que realmente quiero estudiar".

Mis hijas me cambiaron la vida

Cuando nacieron mis hijas todo empezó a ser nuevo para mí. Fue arrancar en un lugar en donde no había estado antes. Por ejemplo, con la más grande fue la primera vez que amamanté, la primera vez que cambié un pañal, y la primera vez de todas esas cosas.

Sí, todo fue nuevo. Porque, por ejemplo, cuando éramos chicos y mi mamá se iba a trabajar, yo cuidaba a mis hermanos. Pero era distinto porque ellos eran más grandes. Además, en realidad, la que nos cuidaba era mi abuela. Yo me encargaba de traerlos del colegio y mirarlos para que no se maten, nada más.

No busqué a ninguna de mis dos hijas. Era de cuidarme con preservativos, pero no siempre. A veces, sí; a veces, no. Y, bueno, así es como vinieron y estoy contenta.

Para mí es importante ser mamá. Nunca lo planifiqué. Decía que iba a vivir sola, que no iba a tener hijos, que iba a ser médico forense. No era algo que decía, como otras chicas que dicen: "sí, porque quiero formar una familia". Pero, después, cuando lo fui, pensé distinto. Me cambió totalmente. Es como que el deseo por ser mamá empezó cuando aparecieron mis hijas.

Con el papá de mi hija más grande estuve de novia cinco meses, pero cuando quedé embarazada, él no se hizo cargo. Así que mi hija es mía sola, no tengo que renegar con ningún otro para que la vea y todo eso.

Teníamos un buen vínculo. Dentro de todo, éramos tranquilos los dos, aunque a veces, chocábamos mucho. Por ejemplo, a él le gustaba salir, le gustaba ir a bailar y todas esas cosas, y a mí no.

Yo no tenía problemas en que él salga. El problema es que quería que todo el tiempo vaya con él y a mí no me llama la atención salir porque nunca me gustó.

Cuando quedé embarazada, yo no estaba estudiando pero él sí iba a la escuela. Decidí ir a decirle, a sorprenderlo afuera del colegio porque siempre le avisaba que iba, pero esa vez, no le avisé.

Fui con mi hermano y con el que ahora es mi marido (en ese momento, éramos amigos)

Lo vi salir con una chica muy abrazado y a los besos. Había sido que era la ex y estaban otra vez juntos. Lo cagué a trompadas por cagarme y me vine para mi casa. Nunca más hubo una relación… Bah… vino a ver a la nena una vez cuando era bebé, creo que tenía tres o cuatro meses. Pero, después, nunca más.

Con el papá de mi beba nos conocemos desde siempre porque él era amigo de uno de mis primos de acá al lado, desde chicos.

Él tiene 23. Es un poco más grande que yo. Teníamos una relación muy extraña porque éramos amigos pero, a la vez, éramos, amigos con derechos. O sea, tenía cada uno su pareja a veces, y a veces, no. Pero, a la vez estábamos juntos. Cuando yo quedé embarazada de mi beba más chica, ahí nos juntamos.

A mis hijas no les tengo mucha paciencia. Por ejemplo, la más chiquita, para la edad que tiene, es muy inquieta y quiere estar todo el tiempo a upa. A veces, llora una y la otra, como la ve llorar a la hermana, también se pone a llorar. En esos momentos, o lo llamo a mi marido, o la llamo a mí mamá.

Cuando nació la más grande, mi mamá vino del trabajo y me pasó a buscar por el hospital. De ahí, vinimos hasta mi casa. Pero, después, se tuvo que volver a trabajar. Así que yo empecé a llamarla a cada ratito para decirle: "¡Ay! ¡Está llorando! ¿Qué hago?" Mi mamá me contestaba: "Y, si llora, calmala. Fíjate el pañal…"

La verdad, mi mamá siempre está. Si no, no sé qué sería realmente. Es la que me dice: "bueno, ya está, ya pasó, son chiquitas, teneles paciencia", y así…

A veces se enoja porque la llamo tanto y me dice: “¿Por qué no me dejás de hinchar?” Pero, igual, para todo, todo, está. Porque, si no lo hace ella, ¿quién lo va a hacer?

Con mis dos hijas me enteré que estaba embarazada mucho después de haber quedado y por la insistencia de mi mamá.

Fue muy raro. Yo siempre fui muy, exageradamente, flaca. Y, así de la nada, empecé a engordar y a dormir y dormir (y eso que siempre dormí mucho). Y mi mamá me decía: “vos estás preñada”, que esto, que lo otro.

Así que me hice un test y había sido que sí. Pero fue porque mi mamá me estaba hinchando, no más, no porque yo no tenía ganas de hacérmelo. Las dos veces, fue igual.

No me atendí el embarazo en la salita que está más cerca de mi casa porque a mi mamá no le gustaba la obstetra. Así que me fui a otra que está un poco más lejos.

Cuando nos empezamos a conocer con la obstetra, resultó que también era cristiana, así que me atendí los dos embarazos con ella.

Me sentí bastante cómoda, aunque me costaba un montón igual. Porque no soy de ir al médico ni nada. Me daba fiaca, me daba pereza levantarme para atenderme y hacerme los estudios.

Para el parto de la más grande, entré a las 10 de la noche y 11.59 nació. Con la segunda, entré a las 8 de la mañana y nació a las 8.55 de la noche. Con ella me tuvieron que poner goteo. Con las dos me rompieron bolsa en el hospital, y en los dos partos estuvo mi mamá conmigo.

Nacieron en el hospital que está más cerca de la estación. Ahí me trataron bastante bien. Hay muchos que se quejan porque dicen que hay enfermeras que tratan mal a la gente. Pero, a mí, no. No tuve problemas con ninguno.

Con ninguna de las dos engordé mucho. Con la más grande, 2 kilos y con la más chica, 5. Aunque, me la pasaba comiendo, no subía de peso. Los médicos me decían que tengo un organismo que por cualquier cosita que me pongo de nerviosa, bajo. Pero las dos nacieron con peso normal. La mayor con 3 kilos 30 y la segunda, con 3 kilos 800.

Tampoco tuve vómitos ni otros síntomas. Incluso seguí menstruando hasta los 5 meses con la primera, y hasta los 6 con la más chica.

Pasado, presente y futuro

No soy mucho de recordar cosas. Vivo el momento y lo disfruto como los chicos. La paso bien y después ya está.

Tampoco soy de pensar en el futuro, no me preocupo mucho por eso. Lo que quiero hacer, lo hago y listo. Si lo planeo, no lo hago. Porque empieza a darme pereza, fiaca y termino no haciéndolo.
Así que prefiero no ponerle mucho entusiasmo a las cosas. O sea, no pensar ni en el futuro, ni en el pasado y vivir el presente.

Princesita: soy una buena persona, pero tengo carácter

Soy Princesita. Tengo 19 años y una hija de 15 meses. Nací en Perú, pero vine cuando era muy chiquitita. Por eso, me acostumbré más acá que allá.
Mi mamá y mi papá están separados desde que tengo un año. Ellos también son peruanos. Se vinieron para la Argentina porque acá había trabajo.
Tengo cinco hermanos. Todos hombres. Dos por parte de mi mamá y tres por parte de mi papá. Ellos nacieron acá. Soy hija única de padre y madre.
Ahora estoy viviendo con mi mamá, con dos de mis hermanos y mi padrastro en Lomas de Zamora. Hasta ayer estaba con mis hermanitos, en la misma pieza. Pero ahora me mudé con mi hija a una que construyeron para mí, arriba de mi casa. Todos los días voy y vengo desde allá hasta la escuela.
Un tiempo viví en Flores, con el papá de mi hija. Pero ahora no estamos en pareja. Igual está todo bien. Somos compañeros de la misma escuela.
Mi padrastro trabaja en una fábrica de camperas de montañas, mi mamá es ama de casa y también trabaja en servicio doméstico. Cobro la Ciudadanía Porteña por mi hija.
Mi papá es taxista. Vive en Capital con mi madrastra y tres de mis hermanos.
Ni mi papá, ni mi mamá terminaron la secundaria. Yo repetí varias veces. Ahora estoy en 3er. año
Soy una buena persona. Pero, tengo carácter. Entonces, hay que saber tratarme. Por ejemplo, me enoja que me digan lo que tengo que hacer o que no me dejen salir. Cuando me pasa eso, grito, lloro e insulto también. Aunque no soy de pegar ni de romper cosas… No soy tan violenta.
Ahora voy a contar algunas cosas que me pasaron. Voy a empezar por lo peor, después sigo por lo bueno y, después, por lo mejor y lo importante.

Lo peor: mi hígado, mi vesícula y el conventillo de la calle Venezuela

Hace tres años, más o menos, a mí me agarró una enfermedad: hepatitis. No sé cómo me contagié.

Estaba cursando acá en la escuela y me sentía muy mal. Salí del colegio y sentía como que tenía algo. Llego a casa y me puse amarilla. Parecía los *Simpsons*.[237]

A la noche me agarró nauseas. Todo lo que comía, agua, vomitaba. Me llevaron a la guardia del Ramos Mejía. Suero, inyecciones, análisis de sangre, todo me hicieron.

No había camas para internarme. Recién después de tres días hubo y me quedé como dos semanas más.

Eso fue hace un tiempo. Ahora estoy con problemas de la vesícula.

Me tienen que hacer una ecografía y análisis, a ver si va a operación o no. Todavía no sé.

Tengo que hacer dieta. No tomar alcohol (aunque mucho no soy de tomar); y fritos y chocolate, sólo puedo comer una vez al mes. Pero mucha bola no le doy a eso. Entonces, cuando vienen los dolores, son muy fuertes.

Por ejemplo, en la semana de la dulzura me llenaron de chocolate y me los comí a todos. Al principio no me duele, por eso como. Pero después a la semana, ya como que se junta y me empieza a doler hasta llorar y patear. En el estómago, en la parte de la espalada, todo. Me tengo que poner como un bebito para que no me duela tanto, pero igual, me duele.

Estas enfermedades son dos de las cosas malas que me pasaron en la vida. Otra fue cuando me mudé a un conventillo en la calle Venezuela.

Vivía en un departamento en la calle Gazcón con toda mi familia. En ese momento estaba en 6to. grado.

Ese cambio no me gustó porque allá tenía a mis primas y siempre jugaba con ellas y con amigas en un patio grande que tenía. Y, después, no. Cuando me mudé a Venezuela no se podía ni salir porque no había ni patio. Ya no era lo mismo.

Me tuve que cambiar de escuela también. Ahí tuve un novio con el que salimos tres años. Pero este nuevo colegio tampoco me gustó porque eran peleas, peleas y peleas con algunas chicas que estaban celosas de que yo salga con él.

En el conventillo de la calle Venezuela no teníamos intimidad.

En cada piso, había tres familias. Nosotros vivíamos en una pieza, en un altillo, con mi mamá, con mi padrastro y mi hermanito (tenía uno solo en ese momento).

Además, eran problemas, problemas y más problemas con los vecinos. Que “no hagan ruido”. Que “¿por qué no limpiaron el baño? ¿Y la cocina?” No les gustaba que ensucies. Y… bueno… pudría.

[237] Acá Princesita está haciendo referencia a la serie de dibujos animados.

Porque cada uno tenía que limpiar el baño. Por ejemplo, decían: “hoy, martes, le toca a tal.” Y si no lo hacías, te golpeaban la puerta y te reclamaban: “tienen que limpiar el baño, que está sucio”, bla, bla, bla.

Pero después, mi mamá compró un terreno con mi padrastro, construyeron ahí una casa y después de tres años, se mudaron.

¡Ahora es diferente! Es tu casa y nadie te la puede quitar. Tenés tu pieza, tu cocina, tu baño tu patio y no compartís con nadie. Ahora es más tranquilo.

Lo bueno: mis 15 y el viaje a Machu Pichu

Cuando estaba por cumplir los 15, mis padres me llevaron a ver lugares para hacer mi fiesta.

Eran locales comunes. No de esos grandes que tienen tres pisos, como en un boliche. A mí no me gustaban porque eran salones vacíos. No tenían ni barra, ni DJ, ni nada de eso.

Pero el día de mis 15 fue en un salón que tenía DJ, pista de baile, barra, mesas y comida (mucha comida). Fueron mis familiares y amigos. Me dieron la sorpresa y yo me quedé… Así… Congelada. Corta.

Tenía dos vestidos. Uno que me regaló mi madrina y otro, de familiares míos. Así que me cambié en el medio de la fiesta.

Yo pensé que iba a ser con uno común y nada más. Pero no, tenía uno blanco y otro violeta, grandes y re-lindos, parecidos a los que había visto en una galería que me habían re-gustado. Cuando los vi dije: “esos eran los vestidos que quería”.

Me arreglaron el pelo. En ese momento, lo tenía hasta la cola, con bucles (ahora lo tengo más corto). Pero me lo peinaron lacio, con rulos abajo. También tuve manicura, me hicieron francesita.

Me puse unos zapatos de 15 cm. No podía ni caminar, me resbalaba y me caía para un costado porque mucho no era de usar tacones altos ni nada de eso. Así que estuve todos mis 15 en patas, o a veces, en zapatillas.

La pasé re-bien.

También fue muy lindo que hace cinco años fuimos a ver a unos familiares a Perú y después nos fuimos en micro a Machu Pichu.

Yo estaba mal, enferma, decaída. Vomitaba y vomitaba. No me sentía bien porque la altura me cayó malísimo. Entonces, me perdía todo. Pero, por suerte, pude ver a los que actuaban y bailaban

por un festival de carnaval que hubo ahí. No me acuerdo bien los nombres. Pero si me acuerdo que salían con unos vestidos largos que me re-gustaron.

Lo mejor y lo importante: mi hija y su papá

Cuando estaba en 2do. año conocí al papá de mi hija a través de una amiga. Nos caímos bien y empezamos a conversar por *WhatsApp*.

Fuimos novios hasta que nos juntamos. No en el sentido de juntarse, así, rápido, si no que pasó que él vivía con el padre, su papá falleció, se quedó solo y entonces me llamó para que vayamos a vivir juntos.

Así me junté con él, en Flores. En total, estuvimos tres años juntos. Primero convivimos un año y medio y después quedé embarazada.

Yo la busqué a mi hija porque quería ser madre. Por eso no me cuidaba y siempre que me venía mi período decía: "¡uy! ¿Por qué no? ¿Por qué no?" O sea, pensaba que quería quedar embarazada y que no podía.

Entonces llegó un momento en que dejé de pensar y tuve un atraso. Le dije a él, compramos un test y me lo hice.

Salió positivo, pero lo primero que dije cuando vi el resultado fue: "¡uy! ¡Cagamos!, ¡cagamos fuego!" Pero igual, aunque nos pegó un poco mal al principio, lo decidimos tener.

Tuve miedo de que me diga: "no, no hay que tenerlo", o sea, que me mande a abortar. Pero no me fue con eso. Directamente me dijo: "lo vamos a tener".

Se puso las pilas. Empezó a laburar en una pizzería por Palermo a la noche, desde las 8 hasta la 1 de la madrugada.

Me acuerdo que llegaba re-cansado, cuando yo estaba re-dormida, pero igual, me levantaba y le servía la comida. O a veces no dormía, me quedaba despierta y ya le tenía la comida preparada para servirla directamente.

Mi mamá, por los primeros tiempos no quería que viviésemos juntos. Pasa que él no se presentaba mucho en mi casa porque le daba vergüenza y mi mamá lo tomaba como un mal. Aparte, no le gustaba el barrio donde estábamos. Pero, bueno, después, lo aceptó porque ya era grande y era decisión mía.

Fue una experiencia linda convivir con el papá de mi nena, aunque a veces nos peleábamos.

Cuando pasaba eso, iba a la casa de mi mamá. Ella siempre me bancó una banda. Me decía: "¡Uy! Bueno, quedate acá. Tomensé un tiempo", bla, bla. Y yo me quedaba ahí.

Pero, después volvía con el papá de mi hija. Y otra vez me peleaba y volvía a mi casa. Entonces, mi mamá me decía:" bueno, que sea la última vez", que hable bien cómo son las cosas.

Igual, él era un buen hombre conmigo. No me hacía faltar nada. Si me tenía que comprar algo, me lo compraba. Aunque nunca le pedí tampoco porque no soy así, no me gusta, me siento incómoda. Ahora está todo bien con él como amigos, por suerte.

Siempre voy los fin de semana a su casa con la nena porque ella, como es chiquitita, no se puede quedar todavía sola con él.

Creo que por ahora está bien así, tranqui. Yo no quiero tener otra pareja.

Cuando quedé embarazada estaba haciendo por primera vez 3ero. Vine a la escuela todo el embarazo porque no tuve dolores, ni antojos, ni contracciones, ni nada. Subía las escaleras, las bajaba y nunca tuve un problema.

Solo me incomodaban mis pechos. Me crecieron mucho y cada vez que me ponía una remera se me notaba todo y yo no soy mucho de mostrar. Me daba vergüenza.

En la escuela me trataban re-bien. Me tocaban la panza, me compraban cosas para que coma, me daban los gustos. Rompían las bolas con la ecografía para que les muestre.

A mi mucho no me gustaba que me toquen la panza, porque me daba cosita. Pero me tocaban igual. Sobre todo el papá de mi hija: me tocaba y le hablaba a la bebé adelante de todos. ¡Y yo me moría de vergüenza! ¡me ponía colorada porque todos me miraban!

Me hice los controles y tuve a mi hija en el Ramos Mejía porque era el hospital que me quedaba más cerca.

El día del parto tuve muchas contracciones, muchas puntadas, y la doctora me quería poner un aparatito en la panza.

Pero yo no quería. Entonces le decía: "No, no me toqués, no me toqués". Y la doctora me contestaba: "tenemos que ver el bebé, es por tu propio bien". Pero después, me levantó la voz y yo me quedé así, dura, con el dolor.

Puteaba, me mordía, todo. Era incómodo… Me ponía ese aparato, me apretaba y me sentía mal. Tenía que estar sentada porque acostada me daban más contracciones. Y, encima, me habían roto la bolsa, ¡era peor!

En un momento me agarró más dolor y empecé a gritar, a gritar, a gritar. Y vinieron las doctoras y me dijeron: "¿Qué te pasa, nena? ¿Qué te pasa?"

O sea me gritaron más porque yo jodía. Rompía las bolas y estaba muy histérica. ¡Quería que salga ya! Entonces, después se vinieron todas contra mí.

Hasta que, en una, me llevaron a la sala de partos. Fui con mi madrastra porque ella es enfermera. El papá de mi hija no quiso entrar porque le daba cosita.

Ahí me trataron re-bien, me ayudaron mucho. Me dijeron que no grite, que solo puje. Me tomaron de las manos y me dijeron: "quedate tranquila que va a estar todo bien. Empujá".

Y ahí, me puse más pilla y empecé a empujar. Pero, a la misma vez gritaba. Empujaba y gritaba. Empujaba y gritaba. Cuando salió, me dijeron: "¡muy bien! ¡muy bien!", y aplaudieron

Cuando la tuve fue… ¡Un alivio! El dolor desapareció al verla nacer.

Mi hija nació en junio y yo volví a la escuela en septiembre.

Al principio, venía con ella, pero, después, se puso inquieta y lloraba. A mí no me gustaba porque estábamos en el curso y pensaba que los otros se sentían incómodos. Así que se me empezó a complicar para venir, me llevé muchas materias, no las pude rendir y terminé dejando.

En realidad, en ese tiempo, pensaba más en estar con ella que en venir al colegio. No me importaba nada, mi hija era lo único. Estaba muy pendiente de cambiarle los pañales, que no se escalde, que se alimente.

Tampoco le daba bola a su papá. En ese momento me volví fría.

Fue un tiempo en que también estaba muy floja para buscar jardín. Como que era muy terca y tenía miedo por las enfermedades y todo eso. Pero la verdad era que la mimé mucho a mi hija y después me costaba dejarla.

Hasta que una vez dije: "no, tengo que buscar un jardín porque ella no puede estar todo el tiempo conmigo".

Además, pensaba que tenía que volver al colegio. Entonces, tuve que sí o sí encontrar jardín y empezar a dejarla.

La escuela y el futuro: ¡Ay, Dios mío!

Cuando empecé el 1er. año en esta escuela, empecé para abajo, porque tenía amigos que eran terribles. Me juntaba con ellos y como que hacíamos cualquier cosa. Molestábamos a los profesores, le tirábamos papelitos. Nos peleábamos, gritábamos, o nos reíamos fuerte. No

prestábamos atención porque jugábamos mucho en clase. Jodíamos todo el día y si el profesor decía: “el alumno que no presta atención, ¿quiere retirarse?”, nos retirábamos todo el curso y se quedaba solo.

Entonces, me ponían en el cuaderno de comunicados malas notas para mi papá o mi mamá, que decían: “Ud. tiene que venir a tal hora, tal día”, bla, bla. “Princesita tiene mal comportamiento”.

Mi mamá venía y tenía que firmar. Entonces me decía: “que sea la última vez”.

A veces venía mi papá y ya ahí me quedaba más tranquila porque él era más estricto y me decía: “te voy a cambiar de curso”, que esto que lo otro. Entonces, después bajé un cambio.

Hice 1er. año y repetí. Hice 2do. año y repetí. Hice 3er año y también repetí.

Mi mamá me decía: “leé, leé… Estudiá lo que hicieron durante todo el día”, que esto, que lo otro. Y yo pasaba las hojas, carpeta por carpeta. “Ya está”, le decía. Y no, no estaba nada.

Me llevaba las materias a febrero, venía acá, pero no las rendía. De vaga, no quería, como que no tenía ganas.

Si llego a repetir de nuevo, me van a cambiar a un CENS y a mí eso no me cabe porque hay mucha gente grande ahí. Además, estoy acostumbrada a este colegio y quiero terminar acá, no en otro. Pero si repito, bueno, me la tendré que bancar y me tendré que ir.

Mi mamá y mi papá me obligan a venir al colegio, por eso vengo.

Ellos me insisten mucho, pero mi papá me insiste más. Me dicen: “tenés que ir al colegio, porque tenés una hija, tenés que pensar en ella y en tu futuro” y bla, bla, bla…

Así que tengo que terminarlo para cerrarles el culo a mis viejos. Si no van a estar rompiendo todo el día las bolas con esto de que tengo que estudiar por mi hija y mi futuro.

Pero, en realidad, ¿yo qué sé de mi futuro? Estoy en el presente, no en el futuro. No lo pienso, va como va.

Nunca hago eso de planificar. Nunca lo hice y tampoco lo voy a hacer…

La verdad, me tenían re-podrida con eso. Siempre me decían: “futuro, futuro, futuro”, y yo les contestaba: “¿futuro de qué?” ¡Ay, Dios mío!

Fathu: “con la energía para ser como a mí me gusta ser”

Mi nombre es Fathu. En mayo cumplí 18 años. Vivo con mi pareja en un barrio que se llama Benigno Rodríguez. Estoy embarazada de 4 meses y estudio en un bachillerato popular que queda muy cerca de mi casa. Mi pareja estudia conmigo.

Nací en Paraguay, en Asunción. Pero viví mucho tiempo con mi abuela en un lugar que se llama Villa Rica. Acá vine cuando tenía 7 años.

Últimamente estuve trabajando cuidando a una viejita, pero, la señora me dejó porque se fue a vivir a otro lugar y ahora me quedé sin trabajo.

Paso la mayor parte del día sola, en mi casa. Entonces, un poquito me aburro porque después de limpiar toda la casa, ya no tengo nada que hacer.

Tengo un carácter muy fuerte y soy muy nerviosa. Cuando me enojo, me broto toda. De cuerpo soy morocha y muy flaquita. Prefiero así, las pieles blancas no me gustan.

Mi familia

Tengo una hermana, un hermanito, mi mamá y mi padrastro. Ellos viven cerca de mi casa. Tengo también a mis abuelos, tíos y primos que, ahora, viven en José C. Paz y en José León Suárez. Vamos seguido a verlos porque tenemos auto.

Cuando vivía con mi mamá y mi padrastro, tuve violencia en mi casa. Ellos se emborrachaban, empezaban a pelearse y pasaban cosas que no tenían que pasar. Esto era sólo entre ellos, aunque a mí me afectaba también. Igual que a mi hermana que quedó un poquito mal y no puede escuchar gritos. Pero ya cambió, por suerte, y hoy en día hace años que eso ya no está pasando.

No me crié con mi mamá. Ella trabajaba y, desde los once meses, me crié con mis abuelos en Paraguay. Así que siempre les dije "mamá" y "papá" a ellos, porque no sabía que mi mamá era mi mamá.

La veía en cada Navidad y Año Nuevo porque se había ido a Asunción a trabajar y yo con mis abuelos, me quedé en Villa Rica. Venía y me traía ropa y regalos, y también mandaba plata.

Cuando cumplí los 7 años, me trajo a vivir acá, en Buenos Aires. Mi mamá ya estaba juntada y había tenido a mi hermanito con mi padrastro.

Durante ese viaje lloré muchísimo porque yo no quería venir, quería quedarme con mi abuela en Paraguay.

Me acuerdo que estábamos en el colectivo y no paraba de llorar. Lo que pasa es que tenía 7 años y, de pronto, me entero que ella es mi mamá. Eso me hizo sentir mal, porque cada Año Nuevo y Navidad que la veía, pensaba que era mi tía, no sabía que era mi mamá.

Entonces, me agarró odio porque me mintieron: ella por lo menos nunca me dijo nada y por eso siempre pensé que era mi tía. Pero ahora, bueno, ya lo acepté.

Mi barrio: hace once años que estoy acá y ya estoy acostumbrada

Vivo en la cuarta manzana de mi barrio.

Estoy acá desde los 7 años y todos me conocen por eso puedo andar a cualquier hora y no pasa nada, no hay peligro.

Antes, cuando vinimos de Paraguay, con mi mamá, mis hermanos y mi padrastro estuvimos viviendo en un edificio de Once, hasta que lo derrumbaron.

Era un hotel donde alquilábamos toda mi familia y los hermanos de mi mamá. O sea, estábamos todos en el mismo piso, pero en distintas puertas.

Como lo tiraron abajo, no teníamos a dónde ir. Entonces, mi tía que vive acá en el barrio desde hace mucho, nos dio un pedazo de terreno que estaba vacío. Y, bueno, nosotros hicimos ahí nuestra casa, que primero fue una casilla, hasta que después fuimos construyendo y nos quedamos directamente.

Cuando vine acá, en el barrio no había nada de lo que existe ahora. Había 40 o 50 casas. ¡Y ahora para contar es demasiado!

Hace once años que estoy acá y ya estoy acostumbrada. Todos los que me conocen desde que era una nenita, siempre me dicen: "¡guau, que grande que creciste!". Son las personas del barrio que se preocupan por mí y por cómo estoy, por eso, las quiero mucho.

Pero hay otras que no las quiero nada, porque son chusmas, inventan cosas de mi familia y hablan de mí. Se enteran de algo y, de una cosa pequeñita como una hormiga, hacen algo más grande. Ellos me dan bronca.

En estos momentos estamos luchando por la urbanización, porque tenemos varios problemas en el barrio. Por ejemplo, hay un riachuelo acá cerca y la gente, ahí tira de todo. Las personas que viven más cerca de ese río, cuando sube el agua, se inundan y pierden sus cosas.

No se pueden hacer cloacas y el agua no se puede tomar. La que sale de la canilla solamente la usamos para lavar los cubiertos y las ropas, pero para beber hay que comprar o hervirla.

Acá es pasillo, pasillito, donde entra una persona solamente. No se tiene título de propiedad. La gente se agarra terrenos y es de ellos. O sea, vos lo agarraste, es tuyo. Pero después, los que agarraron venden a otros que no tienen.

Supuestamente ahora con la urbanización, van a hacer como en las provincias, que tienen todas las calles, y esos problemas se van a solucionar. Veremos…

Cuando vienen los de la urbanización, que te explican lo que van a hacer, se hacen los que no saben que acá funciona una escuela. Por más que los profes nos ayudan muchísimo con esto, invisibilizan y ningunean al Bachi. Lo hacen ver todo mal al barrio. Igual que en las noticias que jamás va a salir que acá hay una institución escolar. Eso me parece muy mal, porque desde que está el Bachi acá, está corriendo una educación que en otros barrios no hay, y eso… eso es muy importante.

El Bachi me hizo a mí cambiar

El Bachi me dio vuelta todo. Me cambió mi forma de ser, me hizo madurar, me hizo pensar de una manera distinta. Volví a nacer porque antes era muy distraída y no me importaban las cosas, y ahora me puse las pilas.

Por supuesto que me gusta salir. Pero también le pongo más atención a mis tareas y a hacer mi trabajo.

Soy muy rencorosa con las personas y el Bachi me sacó eso de ser así. Porque con las personas que me lastimaban o me hacían mal, ya directamente me quedaba con rencor, aunque me pidiesen perdón. Entonces, el Bachi también me hizo cambiar en ese sentido.

En el Bachi discutimos mucho de todos los temas que la profesora dice. Ella empieza a hablar y nosotros tenemos que participar. Nos pregunta qué nos interesa, aunque por supuesto, a veces tenemos que ver temas que no nos gustan.

Acá hay compañerismo entre los profes y los alumnos. Es como que los docentes aprenden de nosotros y nosotros aprendemos de ellos. Eso es así normalmente, todos los días.

Llegué al Bachi porque tuve problemas en mi otro colegio. Era en otro barrio y me quedaba muy lejos. Entraba a la noche, porque trabajaba a la mañana, y salía muy tarde.

Entonces me daba miedo volver sola, se hacían como las 12 y media de la noche cuando llegaba a mi casa y ya era muy peligroso. De vez en cuando mi mamá me buscaba, pero eso era solamente cuando podía, no siempre. Además, me peleé con una chica que iba a ahí. Así que por todo esto me quise cambiar de escuela.

Cuando me enteré que en el barrio había un Bachillerato, vine y averigüé. Mi prima también estaba acá, entonces me contó cómo era. Como me gustó lo que me dijo, me pasé.

Ahora voy caminando a mi casa porque el Bachi está cerca, no tengo viaje. Ya no se me complica ni con el colectivo ni con nada, puedo venir sola. Hace 3 años que estoy acá y espero terminar.

Yo no sabía al principio cómo era, pero después me enteré de muchas cosas. Por ejemplo, no sabía nada que estaban luchando para urbanizar el barrio, tampoco sabía que acá había clases de apoyo o los talleres que hacen.

A mí no me gustaba cómo enseñaban en la otra escuela. Porque allá te explican una vez, dos, y si no entendés, bueno, jodete, no les importa.

Acá es diferente. Te vuelven a explicar cincuenta veces, hasta que vos entiendas y, si no, te explica un compañero.

A los profes de acá les podés contar tus cosas y ellos te dan consejos, siempre están cuando los necesitás. Hablamos mucho, demasiado diría yo. Se preocupan si vos estás enferma y, si algún compañero no está viniendo, van a su casa a ver qué le está pasando.

En los colegios normales no son así.[238] Si estas enfermo, no se preocupan por vos. Lo único que les importa es que lleves el certificado médico.

Como ya dije antes, otra cosa que hacen los profesores del Bachi es apoyar mucho al barrio para que se haga la urbanización. Acá, por ese tema, vienen arquitectos y usan palabras que no entendemos. Entonces, los profes nos explican qué quisieron decir y les dicen a ellos lo que nosotros queremos para el barrio.

Hacemos asambleas para debatir todo lo que está mal, lo que falta en el Bachi o lo que tenemos que hacer en toda una semana. Esos son momentos donde vos podés hablar y todo el mundo te está escuchando.

Hay días que discutimos mucho. Por ejemplo, la limpieza es sobre lo que más discutimos, porque tenemos que venir todos a limpiar una vez a la semana y muchas veces, los que dicen que van a venir después no vienen.

Otra cosa que me enoja es cuando no me gusta una materia y no entiendo un tema. Soy muy nerviosa y, cuando no me sale algo, se me brota todo el cuerpo.

En esos momentos le echo la culpa a la profesora porque me da bronca. Pero, como todos me conocen, cuando ven que estoy muy nerviosa me dicen que me calme y que ya voy a entender. Entonces, me calmo un ratito hasta que se me pasa todo. Y ahí me vuelven a explicar tranquilamente.

[238] Nuevamente, el adjetivo "normal" aquí alude a la escuela de gestión pública, de modalidad común. No al normalismo en sí.

Lo que siempre hacemos en el Bachi es la marcha para que nos reconozcan, porque tenemos un número, pero todavía no está firmado.

Nosotros necesitamos que eso esté listo para que en nuestro título figure el nombre de nuestro Bachi y no el de otro que ya tiene el reconocimiento. Así que ahora estamos en esa lucha.

Voy a ser mamá y eso me está cambiando todo

Ahora estoy pensando de una manera distinta porque voy a ser mamá y eso me está cambiando todo.

La verdad, mucho que digamos todavía no me emociona el tema. No estoy como muchas madres: "¡Ay! ¡Voy a tener un hijo!" No, para nada.

Porque las personas que se emocionan son las que esperan quedarse embarazadas y yo no esperé eso, no busqué tener este hijo. Es algo inesperado que sucedió por suceder. O sea, todavía mi mente tiene que aceptar al bebé y eso es un proceso que tengo que hacer sola. Aunque, igual, ahora ya estoy un poco más feliz.

Siempre me cuidé con preservativos. Pastillas no puedo tomar porque me hace mal. La inyección no me gusta porque duele mucho. Entonces preferí cuidarme solamente con preservativos, pero, se ve que se rompió o pasó algo.

Como estoy en un espacio de mujeres, ellas me preguntaron sí estaba decidida a tenerlo o no y me dijeron que esa decisión depende de mí, que es mi cuerpo.

Porque al principio le dije a mi pareja que yo no había decidido tener o no al bebé. Entonces tuvimos muchas peleas por eso, porque él me decía que el bebé también era de él.

Discutimos mucho por ese tema y por una semana o dos no me habló. Durante ese tiempo estuve pensándolo bien. Porque tenés que desear ser mamá y querer tener un hijo, si no cuando nazca vas a decir "vos arruinaste mi vida" y vas maltratar al niño. En cambio, si vos deseás tenerlo, le vas a dar todo tu cariño.

Hablaba mucho con las mujeres del grupo. Si yo decidía no tenerlo, ellas me iban a ayudar.

Pero al final, decidí tenerlo, porque, bueno, pasó y si es así, será por algo, ¿no?

También decidí tenerlo porque pensé en mi mamá.

Porque una vez estuve embarazada de otra pareja que tuve y aborté. Pero cuando me hice eso, nadie sabía. Así que le conté a mi mamá después de que ya pasó todo y ella se empezó a sentir muy mal.

Lloraba y decía que era su nieto, que esto y que lo otro. Entones, cuando sucedió de nuevo, es como que no quise volver a lo mismo.

También me decidí porque cuando aborté aquella vez, me dijeron que después de eso, no podía tener hijos, que iba a ser muy complicado. Y a mí eso me hizo sentir mal, me dio miedo.

¡Mirá si lo vuelvo a abortar y ya no vuelvo a tener un hijo! Tengo mis tías, mi madrina, que no pueden tener y sufren. Ellas quieren sentir lo que sienten todas las madres y no pueden. Así que no… Por todo esto me decidí por seguir con el embarazo.

Físicamente, me siento bien. El primer mes y medio tuve vómitos y nauseas. Pero después se me pasó.

Creo que ahora tengo que pensar en mí y no en los demás. No hacer nada de fuerza y cuidarme.

El grupo de mujeres

Como dije antes, participo en un grupo de mujeres que me encanta. Ahí se debaten muchas cosas, todas tienen opiniones distintas sobre diferentes temas y vos agarrás la que más te parece mejor.

Con ellas, vamos al encuentro de mujeres todos los años y hablamos de cómo las maltrataron sus padres o sus maridos, sobre la violencia, la trata y la prostitución. Cada una plantea lo que le pasó. Me gusta escuchar sus historias para saber qué puedo hacer si a mí me está pasando lo mismo.

También hacemos distintos talleres. Por ejemplo, en uno hablamos de las políticas del cuerpo y decimos: "¿por qué una se tiene que depilar?", y todas esas cosas. "Vos, si no querés depilarte, no te depilás. ¿Por qué hay que hacerlo?, ¿porque te miran mal en el colectivo?"

Yo creo que ir al grupo me dio más seguridad sobre como quiero vestirme, si me quiero depilar, si no me quiero depilar. O sea, a una no le tiene que importar lo que digan los demás. Eso yo lo elijo, no lo eligen las otras personas.

Desde que voy al grupo, sé que puedo hacer lo que quiero hacer. Antes, me daba vergüenza o miedo de que se rían de mí, pero ahora es como que tengo más energía para ser como a mí me gusta ser.

A mi mamá no le gusta que sea feminista. Lo que pasa es que hacemos muchas marchas y ella escucha las noticias donde dicen que hay peleas y cree que me van a lastimar.

Pero en el grupo nos cuidamos. Por ejemplo, fui a la última Marcha Ni una menos y mis compañeras no querían que vaya porque, como estoy embarazada, tenían miedo de que me pase algo.

A mí me molestaba eso, porque me sentía bien como para poder ir. O sea, no soy una niña como para que no me dejen hacer nada. Pero, igualmente, como llovió mucho, me volví más temprano.
Cuando tenía 17 no iba a las marchas. Le pedía permiso a mi mamá y le decía por favor que me dejara ir. Ella me contestaba: "cuando cumplas 18 hacés lo que vos quieras". Pero al Encuentro de Mujeres, sí. Ahí iba si o si y no me importaba si se enojaba o no.
Ahora ya cambió la cosa porque ya tengo los 18, entonces voy a las marchas y a los encuentros de mujeres cuando quiero.

Vivir con mi novio: el cambio más grande que tuve

Con mi pareja estuvimos más de un año como novios. Ahora vivimos en su casa con su mamá, su hermano, su hermanastro, su padrastro y cuatro perros. Pero mucho no están ellos, porque o van a la escuela o van a trabajar. Solamente yo me quedo todo el día en la casa sola.
La convivencia para mí, en parte, es normal, porque, como él trabaja, mucho no estamos juntos. A la tarde estamos dos o tres horitas solos, después venimos para el Bachi, y después ya a dormir. Al otro día, lo mismo. O sea, estamos juntos solamente los sábados y domingos. Menos mal que es así, si no sería medio pesado o medio aburrido.
A veces sus desastres me enojan, porque cuando limpio no me gusta que me desarreglen todo lo que ordené. Pero, bueno, sé que es así, que vivís de una forma cuando estás soltera y después, cuando vivís con alguien, tenés que limpiar sus cosas.
Lo que pasa es que soy obsesiva con la limpieza. Pero él no es así. O sea, es hombre y, bueno, los hombres no son tan limpios que digamos. Por eso discutimos.
Ahora él está cambiando, y ya es un poquito más prolijo.

Perdí dos amigos

Hace poco hubo un problema muy grave que nos tuvo a todos muy tristes.
Hay un chico que se llama Daniel que, en una discusión con otro amigo que se llama Bautista, se puso muy violento, le apuñaló en el cuello y lo mató. Cuando vio que el otro estaba sangrando, salió corriendo y se fue. Desde ahí nunca más lo volvimos a ver.
Nosotros, con la gente del Bachi, estuvimos haciendo muchas cosas para juntar plata porque la familia de Bautista no tenía capacidad de pagar el entierro, el ataúd y todo eso. Nos pedían como 7 mil pesos. Fue todo un quilombo.

De la morgue no nos querían entregar el cuerpo porque tenían que hacerle la autopsia. Recién lo entregaron a las 2 de la madrugada. Estuvimos todo un día, ahí, en espera.

Acá todo el mundo conoce a los dos chicos. Bautista hacía laburos en el barrio y siempre trataba de salir adelante. Tenía 15 años y le gustaba estudiar. Pero no iba al Bachi, iba a un colegio normal. Su mamá era compañera de nosotros en el Bachi y vivía en el barrio. Se tuvo que ir porque, como no trabajaba, no pudo seguir alquilando.

Ahora la señora vive en la calle. Nosotros tratamos de ver qué podíamos hacer para que ella pueda quedarse en su casa, pero no pudo ser. A su otra hija menor se la llevaron a una casa-hogar, porque no le permiten estar en la calle con ella.

¡Pobre señora! Se llevaron a la hija, su hijo falleció y vive en la calle. Son muchas cosas… ¿no? En realidad, es mucho para todos.

Los profesores del Bachi se pusieron muy mal porque conocían a Bautista desde que era bebé. Además, antes le daban clases de apoyo y él venía.

El día de la pelea no dormí nada porque estaba apoyando a su familia. Me sentí tan mal que no pude más y al entierro no fui. Estaba muy sensible y no paraba de llorar.

Ese mismo día lo había visto a Bautista, estaba trabajando. Nunca me imaginé que iba a ser esa mi última imagen de él. ¡Es todo tan triste!

Daniel a veces me habla, me manda mensajes para que le pida a todos los chicos del barrio perdón de parte de él.

Yo hablo con los otros chicos, pero algunos no lo perdonan.

Por mi parte, no condeno a Daniel, no puedo hablar mal de su persona. Él se enojó; hizo algo sin darse cuenta. O sea, yo si lo perdono. Ya está, lo que pasó ya pasó.

Es que, para mí, perdí dos amigos: Bautista que falleció y Daniel que se fue.

Futuro

Me veo dentro de un año con mi hijo o hija, y terminando el Bachi. Espero que para ese momento ya esté reconocido para tener el título de acá, porque a mí no me gustaría tener el título de otro lugar. O sea, me veo recibida y con mi hijo.

Después, me gustaría estudiar veterinaria.

Espero estar en ese camino, pero... no sé... Para mí es muy complicado porque lo que yo quiero estudiar no es para curar perros y gatos. A mí no me gustan los animales chiquitos. Quiero ir al

campo y trabajar con animales más grandes. Por ejemplo, el caballo o las vacas, vacunarlos, castrarlos. Tengo a mi prima que hace eso ¡Y a mí me encanta!

Porque, lo que pasa es que yo, como ya dije antes, cuando estaba en Villa Rica me crié en el campo y siempre anduve con animales que eran grandes.

Sé que se me va a hacer un poquito complicado porque voy a ser mamá. Entonces, irme hasta el campo, y, así, ir y venir, me parece que no se va a poder. Pero igual, lo voy a intentar.

Anexo 2

Guías de entrevista

Guía de entrevista a jóvenes alumnas madres

Preguntas-guías para el 1er. encuentro: Presentación de la propuesta y disparadores del proceso.

1) Entregar consentimiento informado, leer copia en voz alta y explicar de qué se trata de la investigación. Subrayar el criterio de confidencialidad y comentar que uno de los propósitos del trabajo es escribir un relato biográfico.
2) Registrar nombre, edad, lugar de residencia, cantidad de hijos, conyugalidad, ingresos económicos del hogar, con quiénes vive, condiciones materiales de vida (¿cómo es tu casa?/ ¿cómo es tu barrio?), años de estudios (si está estudiando el secundario, si ya lo ha concluido, si lo abandonó), años de estudios de las personas con quienes convive (cónyuge, madre, padre, hermanos/as)
3) Si tuvieras que decirme quién sos, ¿qué dirías?, ¿cómo te definirías?
4) Si tuvieras que elegir los principales momentos o hechos que provocaron cambios muy importantes en tu vida, ¿cuáles serían?
5) ¿Cuándo ocurrió/ocurrieron?
6) ¿En qué lugar/ lugares?
7) ¿Qué edad tenías?
8) ¿Cómo empezó?
9) ¿Quiénes estuvieron presentes?
10) ¿Qué hicieron esas personas?
11) ¿Vos qué hiciste?
12) ¿Cómo te sentiste?
13) ¿Cómo terminó?
14) ¿Qué cambios te parece que provocó/provocaron este hecho/estos hechos en tu vida?
15) ¿Qué pensás hoy sobre lo que sucedió?
16) ¿Por qué te parece que ocurrió/ ocurrieron?
17) Proponer que para el encuentro siguiente la joven traiga recuerdos, fotos, un diario íntimo, su carpeta de clases y/o cualquier otro elemento que para ella sea importante.

18) Comentar que se le entregará copia del encuentro para que pueda hacer comentarios, modificaciones y agregados. Acordar fecha, hora y lugar de la siguiente entrevista. Agradecer. Despedirse

Preguntas-guías para el 2do. encuentro: experiencias escolares

1) Preguntas sobre encuentro anterior: ¿cómo te sentiste?, ¿te quedaste pensando en algo?, ¿te gustaría hablar sobre algún tema que no hayamos tocado?
2) Ahora vamos a conversar sobre tus pasos por la escuela. ¿Te acordás de algo del jardín o de la primaria?, ¿a qué escuela/s fuiste?, contame lo que más te gustaba y lo que menos te gustaba, ¿cómo te llevabas con tus compañeros/as?, ¿con tus maestras?, ¿cómo te fue?
3) ¿Y en la escuela secundaria?, ¿a qué escuela/s fuiste?, ¿cuándo la empezaste? Contame lo que más te gustaba/a y lo que menos te gustaba/a, ¿cómo era/es la relación con tus profes?, ¿y con tus compañeros/as?, ¿alguna materia te gustaba más?, ¿alguna menos?, ¿alguna te costaba más? ¿Podrías contarme alguna situación puntual?
4) ¿Cómo creés que te ven, en general, tus compañeras/os de la escuela? ¿Cómo te definirían? ¿Qué características tuyas resaltarían? En general, ¿te gusta la manera como te ven tus compañeros? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?
5) ¿Cómo creés que te ven, en general, las/os profesores, preceptoras/es y el resto de la escuela? ¿Cómo te definirían? ¿Qué características tuyas resaltarían? En general, ¿te gusta la manera como te ven las/os profesores, preceptoras/es y el resto de la escuela? ¿Por qué? ¿Cambiarías algo? ¿Por qué?
6) En caso de que se hayan finalizado los estudios secundarios, ¿cuándo la terminaste?
7) En caso de que no esté estudiando en este momento. ¿Qué sucedió puntualmente para que dejaras de ir?, ¿cómo era/es el vínculo con tus docentes?, ¿alguna materia te gusta más/menos? ¿Por qué?
8) ¿Cómo elegiste "X" escuela/s? Concentrarse en la escucha. En caso de que se nombren diversas personas (porque me lo dijo mi mamá, porque iba mi mejor amiga, porque mi maestra de la primaria me dijo que era buena, etc.), profundizar eje: "¿estuvieron conversando al respecto?, ¿cómo te sentiste con esa idea?, ¿pensaste en otras escuelas antes de decidirte por esta?" Si emerge, por ejemplo, que la escuela primaria organizó instancias de articulación con diversas escuelas secundarias: "¿te gustó participar de esas actividades?" En caso de que la decisión haya sido tomada sin su consentimiento, profundizar: "¿cómo te sentiste en esa situación?"

9) Te pido que completes la siguiente frase: voy a la escuela porque……
10) Qué hacés, por lo general, un día de semana típico antes de entrar a la escuela? ¿Con quién/es hacés, en general, esas actividades? ¿En qué lugares? ¿Te gustaría hacer otras actividades antes de entrar a la escuela? Si es así, ¿cuáles? ¿Por qué no las hacés?
11) ¿Cuáles son, por lo general, los momentos que más te gustan de tu día típico en la escuela? ¿Por qué te gustan? ¿Con quién/es estás en esos momentos? ¿En dónde ocurren?
12) ¿Cuáles son, por lo general, los momentos que menos te gustan de tu día típico en la escuela? ¿Por qué no te gustan? ¿Con quién/es estás en esos momentos? ¿En dónde ocurren?
13) ¿Cuál es, por lo general, la actividad que más te gusta hacer en la escuela? ¿Por qué te gusta? ¿Quiénes más participan de ella? ¿En dónde ocurre?
14) ¿Cuál es, por lo general, la actividad que menos te gusta hacer en la escuela? ¿Por qué no te gusta? ¿Quiénes más participan de ella? ¿En dónde ocurre?
15) ¿Qué hacés, por lo general, un día de semana típico cuando salís de la escuela? ¿Con quién/es hacés, en general, esas actividades? ¿En qué lugares?
16) ¿Te gustaría hacer otras actividades antes de entrar a la escuela? Si es así, ¿cuáles? ¿Por qué no las hacés?
17) Concentrarse en la escucha tratando de visualizar experiencias selectivas. Profundizar: "me contaste que en la escuela "X", repetiste. ¿Podrías contarme algo más sobre eso?, ¿qué materias no aprobaste?, ¿cómo te llevabas con los/as maestros/as/ profes de esas materias?. Me contaste que en "X" grado/año te cambiaste de escuela. ¿Podrías contarme algo más sobre el tema?, ¿cuándo ocurrió esa situación?" Visualizar si fue de un ciclo a otro o durante el curso de un año lectivo. "¿cómo se eligió la nueva escuela? (visualizar qué actores intervinieron en la experiencia), ¿costó encontrar vacante?. Me comentaste que siempre/ casi siempre te cuesta "X" materia, que te la llevás, que no te gusta. ¿Por qué te parece que te cuesta? (visualizar si tiene que ver con los modos de enseñanza), ¿alguna vez te ocurrió que la hayas aprobado sin mayores dificultades?" En caso afirmativo, profundizar: ¿por qué te parece que en esa ocasión aprobaste? (visualizar si intervinieron actores específicos y/o se implementaron propuestas didácticas diferentes a las tradicionales)
18) Concentrarse en la escucha tratando de visualizar experiencias que fomenten la confianza en sí misma. "Cuando te pregunté por tus docentes, noté que hablaste de "X" como alguien especial,

¿por qué es/fue así ese maestro/a, docente?; cuando hablaste de "X" escuela, noté que lo hiciste con alegría/ positivamente, ¿por qué esa escuela te produce alegría/sentimientos positivos?

19) ¿Creés que alguno/s de los aspectos negativos de la escuela que mencionaste anteriormente podría/n mejorarse? ¿Por qué? Si sí, ¿cuál sería el primero que cambiarías? ¿Cómo se haría ese cambio? ¿Quién/es tendrían que llevarlo adelante? ¿Vos tendrías alguna participación? ¿Por qué? ¿En qué consistiría?
20) ¿Participaste en actividades extras (que no sean las clases) dentro de la escuela? Si no, ¿por qué? Si sí, ¿cuál fue la que más te gustó? ¿Cuáles eran los objetivos de esa actividad? ¿Qué hacían para cumplir esos objetivos? ¿Cómo participabas vos? ¿Creés que lograron los objetivos que tenían? ¿Por qué?
21) ¿Te gustaría participar en otras actividades extras (que no sean las clases) dentro de la escuela? Si no, ¿por qué? Si sí, ¿cuál sería la actividad extra en la que más te gustaría participar? ¿Cuáles serían los objetivos de esa actividad? ¿Qué harían para cumplir esos objetivos? ¿Cómo participarías vos?
22) ¿Tenés pensado qué te gustaría hacer cuando termines el colegio? Si sí, ¿qué es lo que más te gustaría hacer? ¿Creés que la escuela te sirve para ese proyecto? ¿Por qué? ¿Quiénes creés que influyeron o influyen en la elección de ese camino? ¿Creés que será fácil cumplir tu proyecto? ¿Por qué?
23) Si alguno de los acontecimientos más importantes tiene que ver con sus experiencias escolares, retomarlo: "me quedé pensando en lo que conversamos la otra vez sobre la situación que viviste en X escuela/ con "X" docente, con "X" compañero/a, y me gustaría volver sobre el tema" Agregar eje puntual en función de lo conversado en primer encuentro. Elegir el menos tratado por la joven.
24) En caso de que haya podido llevar objetos personales y que alguno/s de ellos tenga que ver con lo escolar (una carpeta de clases, un libro, un boletín de calificaciones, un regalo de algún/a docente y/o compañero/a): "¿por qué esto es importante para vos?"
25) Entregar desgrabación de entrevista anterior. Proponer: "aquí te dejo la desgrabación de la entrevista anterior. Te propongo que la leas y te fijes si hay algún tema que te gustaría modificar o retomar en el encuentro que viene". Acordar fecha, lugar y hora del encuentro siguiente. Agradecer. Despedirse.

3er. encuentro: experiencias de maternidad

1) Preguntas sobre encuentro anterior: ¿cómo te sentiste?, ¿te quedaste pensando en algo?, ¿te gustaría hablar sobre algún tema que no hayamos tocado?
2) Pudiste leer la entrevista anterior. ¿Te quedaste pensando en algo?, ¿te gustaría cambiarle algo?, ¿te gustaría retomar algún tema?
3) Ahora vamos a conversar sobre tu maternidad. ¿Cómo fue el embarazo?
4) ¿Cómo se produce?, ¿lo esperabas?
5) Visualizar uso de MACs: "¿te cuidabas con algún método anticonceptivo?" En caso afirmativo, rastrear por qué "falló. "¿Cómo fue qué decidiste usar ese método? (visualizar proceso de toma de decisiones vinculadas a las relaciones sexuales con el padre de su hijo/a) ¿Consultaste con alguien?" En caso afirmativo, "¿con quién?, ¿por qué se te ocurrió consultar con "X"?"
6) ¿Cómo fue el parto?, ¿dónde?
7) Tanto para la gestación como para el parto, en caso de que se nombre algún servicio de salud: "¿cómo accediste a ese servicio?, ¿alguien te lo recomendó?, ¿cómo te sentiste tratada?, ¿podés darme algún ejemplo?"
8) Visualizar nexo escolaridad-maternidad. Las situaciones pueden ser: a) escolarizada previo a la noticia del embarazo y no interrumpe; b) desescolarizada previo a la noticia del embarazo y retoma; c) escolarizada previo a la noticia del embarazo, interrumpe, retoma; d) desescolarizada/escolarizada previo a la noticia de embarazo y no retoma
9) En caso de a) "¿cómo fue/es estudiar estando embarazada?; ¿cómo fue/es estudiar y criar un hijo/a la vez?, ¿cómo te sentiste/ te sentís en relación a la escuela, ¿cómo fue/es tu vínculo con los/as docente/s a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?, ¿cómo fue/es tu vínculo con tus compañeros/as a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?, ¿podés contarme algún ejemplo en particular?" Concentrarse en lo que ocurre en la escuela y visualizar situaciones que dificulten/obstaculicen el despliegue de alguna de las dos experiencias.
10) En caso de b) "¿cómo fue que decidiste volver a la escuela?; ¿en qué momento preciso volviste? (en qué momento de la gestación/ luego de parir), ¿cómo fue/es estudiar y estar embarazada/ criar un hijo/a la vez?, ¿cómo te sentiste/ te sentís en relación a la escuela, ¿cómo fue/es tu vínculo con los/as docente/s a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?, ¿cómo fue/es tu vínculo con tus compañeros/as a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?,

¿podés contarme algún ejemplo en particular?". Concentrarse en la escuela y visualizar situaciones que dificulten/obstaculicen el despliegue de alguna de las dos experiencias.

11) En caso de c) "¿qué sucedió durante el período en que no estuviste yendo a la escuela?; ¿cómo fue que decidiste volver a la escuela?; ¿en qué momento preciso volviste? (en qué momento de la gestación/ luego de parir), ¿cómo fue/es estudiar y estar embarazada/ criar un hijo/a la vez?, ¿cómo te sentiste/ te sentís en relación a la escuela, ¿cómo fue/es tu vínculo con los/as docente/s a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?, ¿cómo fue/es tu vínculo con tus compañeros/as a partir del embarazo/ a partir de que se saben que sos mamá?, ¿podés contarme algún ejemplo en particular?". Concentrarse en lo que ocurre en la escuela y visualizar situaciones que dificulten/obstaculicen el despliegue de alguna de las dos experiencias
12) En caso de d) Retomar lo conversado en punto 5) del encuentro anterior y profundizar "¿Sentiste alguna vez ganas de volver a la escuela?" En caso afirmativo, "¿ocurrió algo que no te lo permitió?". En caso afirmativo, "¿podrías contarme algo más al respecto?". "¿Alguien te llamó alguna vez desde la escuela cuando notaron que no ibas más?, ¿hablaste del tema con alguien de tu familia?, ¿y con amigos/as del barrio?"
13) Si alguno de los acontecimientos más importantes tiene que ver con su experiencia de maternidad, retomarlo: "me quedé pensando en lo que conversamos la otra vez sobre la situación que viviste durante el embarazo/ con tu hijo/a, y me gustaría volver sobre el tema" Agregar eje puntual en función de lo conversado en primer encuentro. Elegir el menos tratado por la joven.
14) En caso de que haya podido llevar objetos personales y que alguno/s de ellos tenga que ver con la maternidad (recuerdos de bautismo/ cumpleaños, carpeta del jardín de su hijo/a, una carta, tarjeta o regalo recibido por el Día de la Madre, fotos de su hijo/a, ecografías, etc.): ¿por qué esto es importante para vos?
15) Ejercicio de armado de los acontecimientos biográficos claves, conforme el "calendario privado". "Estuve pensando en los acontecimientos que señalaste como más importantes de tu vida. Los escribí en estas tarjetas. Te propongo que los ordenes como a vos mejor te parezca. Puede ser de forma horizontal, vertical, circular, armando relaciones entre ellos. Como a vos te parezca mejor. Si te parece que alguno es más importante que otro, decimeló, por favor".
16) Entregar desgrabación de entrevista anterior. Proponer: "aquí te dejo la desgrabación de la entrevista anterior. Te propongo que la leas y te fijes si hay algún tema que te gustaría modificar o retomar en el encuentro que viene".

17) Comentar que en algún momento sus propias madres (o las personas significadas como tales) serán entrevistadas.
18) Acordar fecha, lugar y hora de encuentro siguiente. Agradecer. Despedirse.

4to. Encuentro: vínculos maternales

1) Preguntas sobre encuentro anterior: ¿cómo te sentiste?, ¿te quedaste pensando en algo?, ¿te gustaría hablar sobre algún tema que no hayamos tocado?
2) "Ahora vamos a conversar sobre X (persona significada como madre) y cómo es la relación entre ustedes". Tener en cuenta que la madre no necesariamente es la madre biológica. En caso de que en los encuentros anteriores la joven haya nombrado a otra persona significándola como tal (mujer, con diferencia de edad, con la que sostenga un vínculo asimétrico, de confianza y cuidados: abuela, tía, hermana mayor, amiga, etc.), preguntar por esa persona. Si la madre biológica falleció o no se mantiene relación alguna y no se identificó a otra persona como tal, preguntar: ¿hay alguna mujer en tu familia o cercana a vos que podrías decir "es como si fuera mi mamá"? En caso afirmativo, ¿quién es?
3) ¿Qué estudios ha realizado "X"?
4) ¿Qué le parece a "X" que hayas estudiado/que estudies?
5) En caso de interrupción: "¿Qué le parece a "X" que no estés yendo a la escuela?"
6) Cuándo quedaste embarazada, ¿quién le dio la noticia?, ¿cómo fue ese momento?
7) Si "X" participó activamente de la elección de la/s escuela/as recorrida/s por la joven, retomar experiencia: "quería volver al momento que en que hubo que elegir escuela para vos. Me contaste que "X" la que la eligió/ que conversaste con ella sobre el tema. ¿Podrías contarme algo más?"
8) Si alguno de los acontecimientos más importantes tiene que ver con "X", retomarlo: "me quedé pensando en lo que conversamos la otra vez sobre la situación que viviste con "X" y me gustaría volver sobre el tema" Agregar eje puntual en función de lo conversado en primer encuentro. Elegir el menos tratado por la joven.
9) En caso de que haya podido llevar objetos personales y que alguno/s de ellos tenga que ver con su mamá (fotos, recuerdos, cartas, etc.): ¿por qué esto es importante para vos?
10) Ejercicio de armado de los acontecimientos biográficos claves, conforme el "calendario privado". "Siguiendo el "orden" que propusiste y tomando algunos recortes de las entrevistas desgrabadas,

escribí este borrador de relato biográfico. Me gustaría que lo leas y que hagas todos los agregados y modificaciones que te parezcan"

11) Entregar desgrabación de entrevista anterior. "Proponer: aquí te dejo la desgrabación de la entrevista anterior. Te propongo que la leas y te fijes si hay algún tema que te gustaría modificar o retomar en el encuentro que viene"
12) Precisar cómo se continuará trabajando: "La idea es que en algún momento nos volvamos a encontrar. La propuesta es que me devuelvas el borrador y esta entrevista con las modificaciones que te parecieron importantes hacer. Con todos tus aportes yo voy a escribir la versión final"

Guía de entrevista a persona significada como madre

1) Entregar consentimiento informado, leer copia en voz alta y explicar de se trata de la investigación. Subrayar el criterio de confidencialidad.
2) Registrar nombre, edad, lugar de residencia, cantidad de hijos, conyugalidad, ingresos económicos del hogar, con quién/es vive, condiciones materiales de vida (¿cómo es su casa?/ ¿cómo es el barrio?)
3) Recorridos escolares: "¿ha realizado la primaria?". En caso afirmativo, "¿dónde?, ¿cuándo? ¿Tiene algún recuerdo en especial? ¿Me podría contar que fue lo que más le gustó de su escuela primaria?, ¿y lo que menos le gustó? ¿Cómo era la relación con sus docentes?, ¿y con sus compañeros/as? ¿Alguna materia le costaba más?, ¿cuál?"
4) ¿Y la secundaria? En caso afirmativo, "¿dónde?, ¿cuándo? ¿Tiene algún recuerdo en especial? ¿Me podría contar que fue lo que más le gustó de su escuela primaria?, ¿y lo que menos le gustó? ¿Cómo era la relación con sus docentes?, ¿y con sus compañeros/as? ¿Alguna materia le costaba más?, ¿cuál?"
5) Profundizar en experiencias selectivas: "me contó que en la escuela "X", repitió. ¿Podría contarme algo más sobre eso?, ¿qué materias no aprobó?, ¿cómo se llevabas con los/as maestros/as/ profes de esas materias? Me contó que en "X" grado/año se cambió de escuela. ¿Podría contarme algo más sobre el tema?, ¿cuándo ocurrió esa situación?" Visualizar si fue de un ciclo a otro o durante el curso de un año lectivo. "¿Cómo se eligió la nueva escuela? (visualizar qué actores intervinieron en la experiencia), ¿costó encontrar vacante? Me comentó que siempre/ casi siempre le ha costado "X" materia, que se la llevaba, que no le gustaba. ¿Por qué le parece que eso fue así? (visualizar si tiene que ver con los modos de enseñanza), ¿alguna vez le ocurrió que la haya aprobado sin

mayores dificultades?" En caso afirmativo, profundizar: "¿por qué le parece que en esa ocasión aprobó? (visualizar si intervinieron actores específicos y/o se implementaron propuestas didácticas diferentes a las tradicionales)

6) Concentrarse en la escucha tratando de visualizar experiencias que hayan fomentado la confianza en sí misma. "Cuando le pregunté por sus docentes, noté que habló de "X" como alguien especial, ¿por qué fue así ese maestro/a, docente?; cuando habló de "X" escuela, noté que lo hizo con alegría/ positivamente, ¿por qué esa escuela le produjo esos sentimientos positivos?"
7) Sobre vínculos maternales. En caso de que tenga más hijos/as: ¿cómo es la relación con sus hijos/as? ¿Siempre fue igual?". En caso de que se hayan producido cambios en algún momento: "¿cómo se producen esos cambios?, ¿fueron positivos o, por el contrario, negativos?"
8) ¿Podría comentarme algo sobre sus embarazos/partos?, ¿cómo fueron?, ¿dónde se atendió?, ¿por qué eligió ese lugar?, ¿alguien se lo recomendó?
9) En caso de que haya sido ella misma una alumna madre: "¿cómo fue estudiar estando embarazada/ criaando un hijo/a la vez?, ¿cómo se sintió en relación a la escuela, ¿cómo fue la relación con los/as docente/s a partir del embarazo/ a partir de que supieron que era mamá?, ¿cómo fue el vínculo con sus compañeros/as a partir del embarazo/ a partir de que supieron que era mamá?, ¿puede contarme algún ejemplo en particular?" Concentrarse en lo que ocurre en la escuela y visualizar situaciones que dificulten/obstaculicen el despliegue de alguna de las dos experiencias
10) "¿Cómo es la relación con su hija (significada como tal)?, ¿Siempre fue igual?". En caso de que se hayan producido cambios en algún momento: "¿cómo se producen esos cambios?, ¿fueron positivos o, por el contrario, negativos?
11) Su hija va/ ha ido a la escuela, ¿qué piensa sobre eso?
12) Concentrarse en la escuela y profundizar emergentes que refieren al vínculo "posibilidades/generaciones". Por ejemplo, "Me llamó la atención que diga que su hija tiene una oportunidad que Ud. no ha tenido, ¿podría decirme algo más al respecto?
13) Concentrarse en la escucha y profundizar emergentes que describan los vínculos maternales como soporte. Por ejemplo, "Me ha dicho que Ud. ayuda a su hija y que por eso ella puede ir a la escuela. ¿Podría darme un ejemplo?" Rastrear si esa "ayuda" tiene que ver con las obligaciones escolares en sí ("ayudar" con las tareas o realización de trabajos prácticos), con la cuestión económica y/o con el trabajo doméstico que implica cuidar al niño/a mientras la joven está en la escuela.

14) Concentrarse en la escucha y profundizar emergentes que hagan referencia a la maternidad de la hija sobre todo si ésta se vincula a la escolaridad. Por ejemplo, "Me llamó la atención que Ud. dijera que haberse enterado del embarazo de su hija fue terrible, porque pensaba que iba a dejar los estudios. ¿Podría decirme por qué pensó eso?"
15) Finalizar. Agradecer. Despedirse

Guía de preguntas para entrevistas en profundidad a directores, profesores, preceptores y demás referentes de las instituciones en donde se escolarizan o se han escolarizado las jóvenes madres o embarazadas que participaron de dicha investigación

El propósito general de esta entrevista es recabar información que permita analizar de manera complementaria las experiencias escolares de estas jóvenes, ya que la fuente principal de datos para ese análisis son sus relatos biográficos, construidos entre septiembre de 2015 y diciembre de 2016. Esta entrevista se divide en dos grandes bloques: uno que refiere a la institución en general (su historia; su vínculo con el barrio y con las familias que recibe; su posicionamiento pedagógico) y otro que particulariza la mirada en las alumnas madres o embarazadas que allí se escolarizan.
Su duración es de aproximadamente 30 minutos.

- Presentación

1) Entregar consentimiento informado, leer copia en voz alta y explicar de qué se trata la investigación. Subrayar el criterio de confidencialidad.

2) Registrar nombre; edad; cargo que ocupa en la institución; antigüedad; cómo fue que empezó su actividad como docente en la escuela; título de grado; lugar de residencia (visualizar si, además de docente, es "vecino/a", es decir, si vive en el barrio; si tiene algún pariente como alumno/a, y otros datos que puedan resultar de interés a los fines de la investigación)

- Institución.

3) ¿Cómo describirías a esta institución?

4) ¿Cuándo y cómo nació? ¿Me podrías contar algo de su origen, de su historia?

5) ¿Cómo son los y las jóvenes que se escolarizan acá? ¿Siempre fueron así? ¿Hubo cambios a lo largo de la historia de la escuela? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?; ¿cómo eran antes y cómo son ahora?

6) ¿En la escuela hay un Centro de Estudiantes?, ¿cuándo y cómo se formó?

7) ¿Cómo son los y las docentes de esta escuela? ¿Siempre fueron así? ¿Hubo cambios a lo largo de la historia de la escuela? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?; ¿cómo eran antes y cómo son ahora?

8) ¿Cómo describirías la propuesta pedagógica de la escuela? (¿enciclopedista/ tradicional?; ¿considera los NAPs y las currículas jurisdiccionales pero, a su vez, está abierta a incorporar saberes que propone la comunidad educativa? Concentrar la escucha para registrar si aparecen "nuevos" saberes, por ejemplo, ESI, DDHH y Memoria, los Consejos de Convivencia, las TICs, etc. y cómo lo hacen) ¿Harías cambios? ¿Cuáles?

9) ¿Cómo describirías su organización? (¿rígida?, ¿flexible?, ¿rígida en algunos aspectos y en otros no?) ¿Harías cambios? ¿Cuáles?

10) Sabemos que a partir de la Ley Nacional Nro. 26.206 y de la Ley CABA Nro. 898/Ley de la Provincia de Buenos Aires Nro. 13.688 es obligatorio el nivel secundario. ¿Qué significó la sanción de esas normativas para la vida institucional? ¿Se implementaron cambios? En caso afirmativo, ¿cuáles?

11) ¿La escuela sostiene vínculos institucionales con las familias de los y las estudiantes? En caso afirmativo, ¿cómo son estos vínculos?, ¿cambiaron en el tiempo?

12) ¿La escuela sostiene vínculos institucionales con las distintas organizaciones del barrio (clubes, sociedades de fomento, centros culturales, etc)? En caso afirmativo, ¿cómo son estos vínculos?, ¿cambiaron en el tiempo?

- Jóvenes madres o gestantes

13) La institución recibe a jóvenes madres o embarazadas como alumnas. ¿Hubo un momento en que no lo hizo? En caso afirmativo, ¿cuándo?; ¿qué sucedió para que comenzara hacerlo? (concentrarse en la escucha; visualizar situaciones de expulsión explícitas o tácitas y si las mismas se revisaron a partir de la obligatoriedad)

14) ¿La escuela implementa estrategias pedagógicas y/u organizativas para garantizar el derecho a la educación de estas jóvenes? En caso afirmativo, ¿cuáles son éstas?; ¿cómo fue/es el proceso de implementación de las mismas? (concentrarse en la escucha; visualizar cómo opera el Programa de Retención Escolar de Alumnas madres, embarazadas o Alumnos padres de CABA u otras estrategias como profesores domiciliarios en caso de enfermedad materna o del bebé)

15) ¿Cómo son las jóvenes madres o embarazadas que se escolarizan en esta institución? ¿Siempre fueron así? ¿Hubo cambios? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?; ¿cómo eran antes y cómo son ahora?

16) ¿Cómo es el vínculo entre estas chicas y sus compañeros/as?; ¿y con sus docentes?

17) ¿Cómo consideran los y las docentes de esta escuela a las jóvenes madres o embarazadas? ¿Siempre fue así? ¿Hubo cambios? En caso afirmativo, ¿cuáles serían?; ¿cómo era antes y cómo es ahora?

18) Comentar que se le entregará copia del encuentro para que pueda hacer comentarios, modificaciones y agregados. Agradecer. Despedirse