

Adolescencias en plural. La tensión identidad-diferencias en las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres de sectores populares.

Paula Fainsod.

Cita:

Paula Fainsod (2007). *Adolescencias en plural. La tensión identidad-diferencias en las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres de sectores populares. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/480>

Título: Adolescencias en plural. La tensión identidad-diferencias en las experiencias sociales y escolares de adolescentes madres de sectores populares.

Autora: Paula Fainsod

Institución: Programa de Sociología de la Educación. FFyL-UBA

Correo electrónico: paulafainsod@yahoo.com.ar

1- UNA INVITACIÓN A COMENZAR

Una de las preguntas centrales de este trabajo es la que se refiere a si es inevitable la desigualdad social y educativa, si a partir de determinadas situaciones –como es la maternidad adolescente- se erige uno y solo un punto de llegada tal como proponen ciertas perspectivas en la literatura especializada. Los debates en torno a la desigualdad social y escolar han estado presentes a lo largo de la historia de la teoría social y, específicamente, en el campo de la investigación socio-educativa. También podemos afirmar que este debate adquiere singularidad e importancia en el contexto de selectividad y exclusión que vivimos actualmente, en el cual la razón y la naturaleza se constituyen, desde el discurso dominante, como causas de las desigualdades y como legitimadoras del status quo.

En este escenario asistimos a una versión renovada de viejos postulados que contribuyeron históricamente a sostener la ideología de la meritocracia. La forma de eufemización más común hoy es el aparente carácter científico de este discurso que, en complicidad con lo que se le pide que justifique, recurre a la naturalización de lo social al tratar las desigualdades como deficiencias deficitarias naturales. El multiculturalismo se presenta como una de estas caras del discurso renovado que anclado en la noción de diversidad penetra en el sentido práctico de los sujetos, operando en la vida cotidiana con la fuerza de lo incuestionable, generando modos de percepción y de acción coincidente con las viejas formas del determinismo biológico, evidenciando que el darwinismo social en modo alguno se ha extinguido.

Desde esta perspectiva de la diversidad, la diferencia y la identidad tienden a ser naturalizadas, cristalizadas, esencializadas. Se entiende el término diversidad, tal como se emplea habitualmente, suponiendo diferencias naturalmente dadas y de, esta forma, tendiendo a hacer invisibles las relaciones de poder involucradas en su producción. De este modo, resulta interesante poder reconstruir cómo en este discurso toma cuerpo la tensión identidad-diferencias pero no para analizar porque uno es así y los otros/otras son de otra manera; sino para preguntarse por los mecanismos a través de los cuáles se produce la identidad como norma y la diferencia como desviación. Se trata de analizar las condiciones de producción de

la identidad-diferencias y de aquello que posibilita la naturalización de las desigualdades. A través de esas condiciones se instituye “lo uno” y “lo diferente”. Analizar estos mecanismos resulta central en un contexto signado por la exclusión social y en el que cada vez adquieren mayor legitimidad los discursos que transmutan las desigualdades sociales en desigualdades naturales.

Es mi intención abrir interrogación sobre los modos deterministas y naturalistas desde los que se piensan específicamente las experiencias de las adolescentes embarazadas y madres. Desde estas argumentaciones se coloca en el individuo y en su naturaleza-esencia las causas del desvío que supone la maternidad en esa etapa y que conlleva necesariamente a la deserción escolar y a otras consecuencias sociales negativas. Tras estas argumentaciones está implícito un parámetro de normatividad respecto del ser adolescente que, amparado en una supuesta objetividad –entendida como neutralidad- constitutiva de la práctica científica, propone al embarazo y a la maternidad adolescente como diferencias deficientes.

En las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres y de las adolescentes embarazadas que viven en contextos de pobreza se conjugan múltiples marcas de las desigualdades, que desde algunos discursos se transmutan como diferencias deficientes que colocan en el plano individual cuestiones íntimamente ligadas a un orden injusto invisibilizado tras argumentaciones naturalizadoras, biologicistas y esencialistas respecto de la adolescencia, del ser mujer, del ser madre y de la pobreza. Así, desde la perspectiva tradicional que investiga sobre esta temática se propone a la maternidad adolescente como situación de riesgo biológico, social y educativo adjudicándole a la edad en la que estas maternidades ocurren la única causa de las fragilidades que de ella se derivan.

Así, la presente ponencia propone el siguiente recorrido: 1- reflexionar sobre uno de los debates constitutivos del campo de los estudios socioeducativos el que gira alrededor de la tensión identidad-diferencias. 2- revisar los mecanismos a través de los cuales las escuelas refuerzan a unos y debilitan a otras y a otros. 3- analizar algunos aspectos de las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres de sectores populares que dan cuenta de las tensiones en los modos de pensar las desigualdades y que las refuerzan –aunque eufemísticamente-. 4- y finalmente, proponer otros modos desde donde pensar las relaciones identidades-diferencias que permitan acercarse a la construcción de relaciones más democráticas.

2-INTERROGANDO LA TENSIÓN IDENTIDAD- DIFERENCIA.

En su libro “Estigma. La identidad deteriorada” Goffman (1963) observa como a lo largo de la historia las sociedades establecen distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas; y cómo esos atributos se transforman en expectativas normativas. Desde esta perspectiva, en todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales, ciertas características se presentan como indeseables; produciendo en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación y diferenciación social.

La intolerancia hacia lo diferente, el transformar al diferente en peligroso, inferior o enfermo; forma parte de uno de los problemas centrales de toda formación social: producir y reproducir incesantemente las condiciones que lo hagan posible. Como expresa Bourdieu, el orden social, produce su propia sociodicea, que al explicar racionalmente -y a través de la ratificación científica- la superioridad y la inferioridad de los individuos le otorga al orden establecido su legitimación. Esta confirmación del orden social, de la dominación, de las desigualdades que en él se instituyen, tiene siempre una dimensión simbólica que lo hace posible.

Por un lado estos procesos se consolidan a través de la naturalización de lo social. Los actos de obediencia que se dan en ese proceso son actos de conocimientos y reconocimiento que recurren a estructuras cognitivas –habitus- susceptibles de ser aplicadas a todas las cosas del mundo, y en particular, a las estructuras sociales. Las categorías con las que se piensa lo social, así como los criterios de distinción que operan allí, que se presentan como obviedades, contribuyen al olvido de su génesis histórica-social, presentando al orden instituido como única posibilidad inevitable. Por otro lado, estos procesos asumen un carácter prescriptivo. Los modos a partir de los cuales se piensa lo social, a partir de los cuales uno se piensa en lo social contribuyen a formar a aquello y a aquellos que nombra.

Así, en nombre de una perspectiva científica que se arroga la descripción objetiva y certera de lo real, se configuran nuevos racismos, que de modo más sutiles pero no menos eficientes, contribuyen a la consolidación de subjetividades que establecen formas de control y dominación actualizadas. Así, por ejemplo, el multiculturalismo, la contracara eufemizada de los nuevos racismos, se apoya en un vago y benevolente apelo a la tolerancia y al respeto para con la diferencia y la diversidad. Es particularmente problemática, la noción de diversidad que está usualmente inscrita en esta propuesta: que las diferencias entre los seres humanos tienen una existencia propia dada por su naturaleza biológica o cultural. Desde este abordaje de la diversidad, diferencia e identidad son tratadas como esencias fijas, independientes, universales e inmutables, que precisan ser reconocidas, toleradas, o en el mejor de los casos respetadas.

Esta operación no sólo hace invisibles las relaciones de poder involucradas en la producción de las diversidades/ desigualdades; sino que también invisibiliza y naturaliza que el punto de vista del respeto y de la tolerancia vinculado a ella, implica una relación de poder que instala una jerarquía en la que alguien (generalmente de identidad hegemónica) puede o debe aprender a tolerar, en tanto que el otro (una identidad desviada) es colocado en la posición de ser respetado. Hay alguien que se constituye en lo uno y otro que se constituye en lo diferente. Como polos dicotómicos, opuestos, uno de ellos se carga de valor positivo y otro en su negatividad.

Por lo dicho hasta aquí, sostengo que cuestionar las concepciones acerca de la diferencia y sus condiciones de producción se anuda con la cuestión del poder: qué es lo que se constituyen en lo uno, en lo idéntico y qué en lo otro, en lo diferente, discute la instauración de un determinado orden social y sus modos de clasificación y nombramiento. Desde la modernidad se ha instituido un modo de pensar la diferencia con centro en la identidad, imponiéndose lo que algunos autores han llamado episteme de lo mismo donde se consolida una tensión identidad-diferencia.

Desde esta perspectiva y tomando como parámetro el modelo burgués, blanco, masculino, heterosexual como modelo natural del Hombre, se construye un deber ser en donde toda diferencia se constituye en desvío deficitario. La diferencia como un todo monolítico se considera como producto derivado de la identidad. La identidad es la referencia, es el punto original relativamente al cual se define la diferencia. La identidad, lo uno, se erige en esencia, en ser, en completud; la diferencia en no ser, en inferioridad e incompletud frente a lo uno que se vuelve modelo y medida de todas las cosas.

Preguntarse por la tensión identidad-diferencia que se presenta desde este paradigma supone elucidar las categorías puestas en acción cuando se piensa la diferencia y las formas a través de las cuales las ecuaciones Hombre = hombre y diferente = inferior condicionan sus producciones. Supone preguntarse por la lógica interna, implícita, por las categorías desde donde puede ser pensado un problema, las categorías lógicas que coaccionan y legitiman los discursos y prácticas que mantienen cierto status quo. Vale la pregunta, en la preocupación por la perpetuación de ciertos mecanismos que perpetúan las desigualdades aún en prácticas que se proponen como más democráticas: ¿Alguno de estos supuestos no estarán contrariando parte de nuestros proyectos, parte de las prácticas educativas que aún posicionadas desde la transformación social y profesional operan desde este paradigma y refuerzan ciertas relaciones de dominación que dificultan la democratización de las instituciones?

Esto implica cuestionar la supuesta neutralidad del conocimiento científico, de las prácticas escolares, y dar cuenta de su carácter profundamente político. Es necesario entonces, develar el carácter socio-político de las taxonomías sociales, de los modos de pensar y nombrar las desigualdades y de las prácticas a las que dan lugar, ya que no es suficiente el reconocimiento de la desigualdad para revertirla. En tal sentido, el conocimiento del mundo social y, más precisamente, de las categorías que lo posibilitan forma parte de una lucha política; lucha inseparablemente teórica y práctica por el poder de conservar o transformar el

mundo social, conservando o transformando las categorías de percepción de ese mundo.

Tal como señala Ana M. Fernández (1994, p. 35) una de las formas del poder político es nombrar y hacer existir gracias a la nominación y su correlato de volver inexistente a aquello que no se nombra. El trabajo de producción e imposición de sentido se realiza no sólo en la esfera clásica de la política sino dentro y mediante las luchas que se dan en el campo cultural y operador eficacia simbólica en los actores sociales. Obviamente, lo dicho vale muy particularmente para la vida escolar.

2.1 La tensión identidad-diferencia en la maternidad adolescente.

En relación al tema que investigo, desde lo que Stern y García (1996) clasificaron como perspectiva tradicional en la literatura especializada prevalece la idea de riesgo asociada al embarazo y maternidad adolescente, se argumenta que la “temprana” edad en la que ocurren los embarazos y maternidades conlleva consecuencias desfavorables de salud y sociales tanto para las madres como para sus hijos. Desde estas visiones, por sus consecuencias negativas, se propone al embarazo y a la maternidad en la adolescencia como algo que no debiera ocurrir, como un desvío respecto de lo que constituye “la adolescencia”. Tras estas argumentaciones está implícito un parámetro de normatividad respecto del ser adolescente que, amparado en una supuesta objetividad –entendida como neutralidad- constitutiva de la práctica científica, propone al embarazo y a la maternidad adolescente como diferencias deficientes.

Tomando como parámetro el modelo burgués, blanco y masculino, como modelo natural adolescente, se construye un deber ser en donde toda diferencia se constituye en desvío deficitario. La presentación de la adolescencia como una etapa universal desconoce las diversas significaciones y prácticas correspondientes a adolescencia, que más allá de la diversidad dan cuenta de la desigualdad que traduce a muchas de ellas como modos vulnerables y de fragilización que se desconocen cuando se invisibilizan la clase social, el género, la etnia. Las adolescentes embarazadas y las adolescentes madres se presentan, en tanto fenómeno inesperado en esta etapa, como desvíos de lo que constituye el ser adolescente. Se presenta con tanta naturalidad y fuerza esta imagen que muchos autores hasta llegan a cuestionarse acerca de la posibilidad de seguir pensando a estas mujeres como adolescentes.

En esta línea argumentativa, Ana María Fernández señala que estos modos de pensar a los adolescentes se inscriben como universos de significación de formas totalizadoras y esencialistas que estipulan no sólo lo que debe ser un adolescente, varón o mujer, sino lo que es. En tal sentido, según esta autora “esta voluntad totalizadora opera violencia simbólica ya que no da lugar, se apropia e invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos

de los actores sociales, homogeneiza y, por lo tanto, violenta lo diverso” (Fernández, A.M., 1994, p. 119). La idea de un modo único y válido de ser adolescente, que responde a los parámetros dominantes, deja por fuera a aquellos que presentan “otras” características clasificándolas como deficiencias, como desvíos que resultan de modos individuales y familiares “disfuncionales”, “deficitarios” y no como resultantes de las desiguales condiciones y oportunidades sociales e institucionales.

El ejercicio de la violencia simbólica es invisible a los actores justamente porque presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos. La eficiencia de esta violencia se da en esa coerción que se instituye por la adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y a la dominación) cuando solo dispone para pensarlo y pensarse con las categorías dominantes, fruto de la incorporación de las clasificaciones sociales, que quedan naturalizadas, provocando el efecto de dominación. Se puede decir que el poder simbólico produce lo dado al aseverarlo, al actuar sobre el mundo actuando sobre su representación, desconociendo que lo hace. Junto a la naturalización esta violencia tiene también como soportes el biologicismo y la esencialización.

En el caso por ejemplo, de las relaciones de género, el principal éxito de la dominación masculina es su legitimación apelando al orden biológico. Por vía de esta construcción social biologizada se imponen distintas disposiciones entre hombres y mujeres, que son centrales para los juegos sociales, como la política o los negocios. Así, para el caso de la maternidad adolescente se entre en una tensión difícil por un lado las mujeres que transitan esa experiencia reafirman su esencia y destino: la maternidad, pero por otro lado en un “destiempo” en la adolescencia “tiempo para la moratoria social”. En el caso de las adolescentes pobres se complejiza aún más la naturalización y esencialización al colocar desde algunos aportes relativistas que se conjugan con esta perspectiva a la maternidad adolescente como parte de una cultura propia de la pobreza.

Así, en los discursos y prácticas hacia las adolescentes madres se reeditan modos de pensar la adolescencia, el ser mujer, la maternidad y la pobreza – en nuestro caso- que refuerzan el status quo al adjudicarle a la naturaleza de la maternidad adolescente las causas de todos sus males, invisibilizando como juegan en ella desigualdades previas que al conjugarse profundizan la desigualdad. La recurrencia a la naturalización, a la esencialización y al biologicismo refuerza la violencia simbólica y la dominación justamente al ocultarla. No se ve como violencia y dominación lo que es tal, los actores explican las desigualdades que viven estas adolescentes como causa de la edad en la que ocurren estas maternidades, las que tiene lugar “inapropiadamente” por razones individuales y familiares. El individuo y la familia son los responsables del desvío que viven y sufren, invisibilizando de este modo la trama de relaciones injustas en la que esas maternidades tienen lugar.

Todo esto colabora a que, aún bajo transformaciones del sistema productivo y del sistema político –como las becas, las leyes-, que aún visualizándose las desigualdades sobreviva el orden dominante incuestionado, justificado al entender las desigualdades como parte de la naturaleza del sistema, donde hay quienes por

sus “deficits” individuales/naturales/proprios ocupan los lugares que ocupan. Este es el modo en el cual opera la tensión identidad-diferencia a partir del cual las desigualdades se explican aún en el eufemismo de la diversidad por cuestiones naturales.

Así, a partir del concepto de violencia simbólica se abre una nueva mirada sobre los procesos sociales y educativos que ilumina las relaciones asimétricas, las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los en apariencia inocentes o neutrales procesos de socialización que se dan en las instituciones, vehículos de transmisión de saberes y de valores que fundamentan la labor pedagógica y cierto orden social que se escuda en su racionalidad y naturaleza.

La violencia simbólica adquiere la peculiaridad de constituirse dentro de las instituciones por las que circulan los sujetos. Es en ellas donde se impone la arbitrariedad cultural que resulta clave en los órdenes sociales y en la legitimación de la dominación. Así, por ejemplo, el sistema educativo es una de las principales agencias para el ejercicio de la violencia simbólica, en tanto ella impone un “arbitrario cultural” (entendido como un saber que no puede ser deducido de un principio universal, sea físico o biológico). Dicho arbitrario está embebido en relaciones de poder entre grupos o clases, de modo que su imposición sirve y legitima estas relaciones; presentando a las relaciones como autónomas y por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas. Las instituciones sociales, y específicamente la escuela, no son neutrales a través de distintos mecanismos legitiman cierto modo adolescente y refuerzan la discriminación hacia otras adolescencias con sus efectos en las experiencias sociales y escolares; al mismo tiempo se evidencian en márgenes de autonomía y de grieta en la construcción de nuevos horizontes que rompen los destinos prefijados.

3- LA ESCUELA COMO ESPACIO DE NOMBRAMIENTO.

Como hemos señalado en trabajos anteriores las escuelas no son instituciones neutrales. A través de la imposición de sentidos, a través de sus nombramientos refuerzan cierta forma de ser varón y de ser mujer y debilitan aquellas que se “desvían”. Junto a la función socializadora, la institución escolar funciona como constructora de subjetividades. A través de distintos mecanismos y significaciones, los alumnos y las alumnas van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en el trazado de una experiencia educativa singular en la cual las desigualdades -de clase, de género, étnicas- dejan sus huellas.

Como hemos señalado en trabajos anteriores las escuelas no son instituciones neutrales. A través de la imposición de sentidos, a través de sus nombramientos refuerzan cierta forma de ser varón y de ser mujer y debilitan aquellas que se “desvían”. Junto a la función socializadora, la institución escolar funciona como constructora de subjetividades. A través de distintos mecanismos y

significaciones, los alumnos y las alumnas van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en el trazado de una experiencia educativa singular en la cual las desigualdades -de clase, de género, étnicas- dejan sus huellas.

Los actos de clasificación, se constituyen en actos de nombramiento a partir del cual se instituye una identidad. Los actos de nombramiento son al mismo tiempo descriptivos y prescriptivos, toda vez que una sentencia descriptiva provoca de alguna manera que se realice el resultado que anuncia. Al instituir una esencia, una competencia, se impone un derecho de ser que se convierte en deber ser. A través del nombramiento se significa a alguien lo que es y cómo tiene que actuar consecuentemente a como se lo ha significado.

Ahora bien, como es sabido, la construcción de la identidad no es resultado de cualquier acto de nombramiento. Es un acto de nombramiento que designa una diferencia. En otras palabras, la identidad cultural sólo puede ser entendida en su conexión con la producción de diferencia. Y la diferencia, no es como ya hemos señalado, una característica natural, un dato visible de la realidad social. Sino que algo se instituye como diferente en determinado contexto socio-histórico; por lo tanto la diferencia es arbitraria, fluctuante, mutante y su producción se da en conexión con relaciones de poder.

En los actos de nombramiento y en su interjuego con la producción de la diferencia, se producen como señala Diker (2003) dos procesos, por un lado cuando elegimos un modo de nombrar estamos también calificando a su complementario y constituyéndolo como norma. En segundo lugar, la calificación, las palabras que designan el polo de la relación que se instituye como norma, se constituye como lo no-diferente, es invisible. De allí, que la calificación de la diferencia es lo que deviene negativo, etiqueta. Estos procesos a través de los cuales se instituye lo uno y lo diferente resulta eficaz por los efectos simbólicos que tienen.

Una serie de investigaciones han estudiado las mediaciones que tienen lugar en la comunicación y la interacción con los y las estudiantes permitiendo comprender mejor como a través de ellas llegan a realizarse pronósticos de éxito o fracaso educativo. Los nombramientos y las clasificaciones escolares son poderosas en términos simbólicos, a través de ellas los y las estudiantes van construyendo lo que Bourdieu dio en llamar el "sentido de los límites"; de este modo estos nombramientos que estructuran las percepciones y las prácticas de los y las docentes funcionan como auto-profecías que terminan cumpliéndose.

Investigaciones del campo de la sociología de la educación como las de Bourdieu y Saint Martin (1975) y las de Kaplan (1997) en nuestro país, han señalado que las expectativas de los docentes se encuentran atravesadas por los orígenes sociales de los alumnos y alumnas. Las escuelas funcionarían como máquinas ideológicas, al reproducir cierto orden de relaciones ocultando su función reproductora. Sin embargo el impacto de los nombramientos no es lineal. La eficacia puede reducirse dado que no todos los estudiantes aceptan complacientemente los vaticinios respecto de su rendimiento educativo. Por otro

lado, son muchos los docentes que al proponer nuevos espejos desde donde mirarse colaboran en la construcción de nuevos horizontes.

Reconocer el lugar de las instituciones y de los docentes no implica ubicarse en una perspectiva encantada respecto de lo educativo, tampoco supone ubicarse en la perspectiva liberal de corte funcionalista de las teorías de género que propone la democratización de las relaciones de género sólo a partir del replanteo de los estereotipos que la escuela transmite. Desde nuestra postura, la escuela se constituye en una institución social que a través de ciertos mecanismos refuerza cierto status quo. Al mismo tiempo, en ella se dan ciertas grietas desde donde es posible generar otras formas de ver el mundo, desde donde imaginar otras prácticas que instituyan otra mirada respecto de la diferencia, que se acerque a una mirada de las diferencias de diferencias que advierta sobre las desigualdades y posibilite ciertas grietas respecto de las relaciones de género. En las experiencias escolares de las adolescentes embarazadas y adolescentes madres de sectores populares se pueden vislumbrar algunos de estos límites y posibilidades que la escuela ofrece en la construcción de relaciones más democráticas.

4. EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ADOLESCENTES EMBARAZADAS Y ADOLESCENTES MADRES EN CONTEXTOS DE POBREZA.

Frente a los argumentos que proponen que los embarazos y maternidades adolescentes conducen inevitablemente al abandono de los estudios encontramos que bajo ciertas condiciones institucionales, aún en contextos de pobreza y con la vulnerabilidad que estas experiencias conllevan, estas situaciones pueden resultar factores de retención escolar. El vínculo embarazo/maternidad adolescente-escolarización, si bien presenta cierta correlación, impide establecer una relación unívoca y causal entre ambos. Se evidencia en los relatos de algunas y algunos adolescentes, cómo quedan silenciadas bajo premisas totalizantes, las voces de aquellas y aquellos para los/las cuales a partir del embarazo, la maternidad y la paternidad se resignifica el valor de la escuela y de la adolescencia misma.

Distintos elementos –legales, curriculares, estrategias institucionales - dan cuenta del avance en términos de debate y de prácticas que posibilitan pensar una escuela más democrática. Por un lado, posibilitaron el acceso y permanencia de un grupo de mujeres adolescentes que hasta hace no mucho tiempo encontraban las puertas cerradas de la escuela a partir de sus maternidades. Por otro lado, estas conquistas habilitan a cuestionar estereotipos femeninos donde la

maternidad implica necesariamente un repliegue hacia lo privado. Sin embargo, persisten en las instituciones algunos de mecanismos que legitiman cierto modo adolescente y refuerzan la discriminación hacia otras adolescencias con sus efectos en las experiencias sociales y escolares

Se observa en las expresiones de los y las docentes, como así también en los propios relatos de las adolescentes madres y adolescentes embarazadas una contraposición de sentidos que dan cuenta del arraigo que tienen los estereotipos respecto del ser mujer, de la adolescencia, de la maternidad que, anclados en la episteme de lo mismo, refuerzan relaciones desiguales y que expresan aunque invisibilizadas las múltiples fragilidades y desigualdades que en esta problemática se conjugan. Estos nombramientos y expectativas respecto de las adolescentes madres y de las adolescentes embarazadas tienen efectos simbólicos que constituyen en ocasiones obstáculos en la continuidad de los estudios.

Una adolescente madre comenta que una docente le sugirió que dado que estaba faltando mucho a clases por la crianza de su hijo sería mejor que se quedara en su casa cuidándolo hasta tanto pudiera retomar su escolaridad “sin dificultades”, ella no volvió más a la escuela. Otro docente de una escuela media expresa: “Y la verdad es que yo les exijo distinto a ellas...al fin y al cabo los varones necesitan más de las herramientas de la escuela y el certificado...ellas a la larga se van a quedar en sus casas”

Desde diferentes relatos de docentes, aún insistiendo en la necesidad de que la escuela abra las puertas a todos, y desde el reconocimiento de las diferencias, prevalece una mirada de la diferencia, como desvío deficitario. Esta mirada se vincula al multiculturalismo, que ha ganado terreno y adhesión en el campo educativo en el contexto del neoliberalismo. En esta línea argumentativa algunos docentes sostienen que a las adolescentes madres hay que abrirles las puertas de la escuela por “haber tomado una buena decisión, al no abortar”, que a las adolescentes madres hay que darles lugar en la escuela pero sin que ello implique “extenderles una alfombra roja” que funcione como estímulo y mal ejemplo para otras adolescentes.

Resulta también controvertida la idea de proyecto. Desde la perspectiva de algunos y algunas docentes la escuela debe respetar la decisión de las adolescentes por ser uno de los proyectos posibles en la adolescencia. Esta perspectiva se encuentra también en la literatura especializada sobre la temática, desde nuestra mirada ella resulta uno de los modos de expresión del multiculturalismo, desde el cual el embarazo y la maternidad se presentan como proyecto “propio” y “natural” de la pobreza. La maternidad pueda ser un proyecto para muchas de las adolescentes, el peligro está en el desconocimiento muchas veces desde estos discursos de las desigualdades y fragilidades que se presentan en estas “elecciones”.

Respecto de lo educativo, así como se evidencian contradicciones en los discursos de los docentes se evidencian algunas de ellas también en algunas adolescentes entrevistadas. Así, se encuentra en los relatos de algunas adolescentes por ejemplo, la resignificación de los estudios a partir de la maternidad, lo que las conduce a retomar los estudios o a reposicionarse en la

escuela, y donde la centralidad de ese giro está en los hijos: “ser alguien para mi hijo”, “necesito estudiar porque el día de mañana le voy a tener que ayudar a mi hija con las tareas”, “tengo que ser un ejemplo para mi hijo”. En distintas expresiones de las adolescentes se manifiesta la vigencia de la equivalencia Mujer = Madre; equivalencia que si bien es cuestionada por algunas prácticas que habilitan a otros modos de ser mujer se contraponen con discursos y prácticas que la refuerzan y se constituyen en miradas altamente estigmatizantes frente a diferentes y desiguales modos de ser adolescentes, mujeres y madres.

4- HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA DE DIFERENCIAS

Uno de los aportes principales de nuestro estudio consiste, precisamente, en tornar visibles ciertos rasgos de la construcción de la subjetividad adolescente en el contexto escolar, en su atravesamiento con los condicionantes estructurales de la pobreza. En este intento, se revisa críticamente la categoría de adolescencia sostenida sobre nociones de naturaleza y universalidad, cuestionando el ideal de igualdad erigido sobre un patrón “dominante”.

Los marcos desde los cuales se nombra a los adolescentes sustentan deseos e ilusiones, que accionan la mayoría de las veces de manera implícita, de los cuales es difícil poder dar explicaciones. Se presentan ante nosotros como aquello inevitable, que no puede ser de otra manera; donde los complejos procesos subjetivos que marcan la frontera entre lo posible y lo imposible, aparecen bajo un manto de naturalidad que borra la construcción socio-histórica, donde lo diferente se constituye en un estigma. Desde estos marcos se piensa, nombra y clasifica a las adolescentes madres y embarazadas de sectores populares en su pasaje por las distintas instituciones, entre ellas la escuela, con sus efectos en las trayectorias escolares y, particularmente, en la subjetividad de las jóvenes.

En lo que respecta a la posibilidad de pensar de otro modo aquello que la modernidad pensó desde el sujeto, en lo relativo a la diferencia se abren nuevas perspectivas de la mano de Deleuze de tratar las diferencias, no como negativo de lo idéntico, sino como diferencias de diferencias que dan cuenta de desigualdades. ¿Cómo pensar la subjetividad evitando toda trascendentalidad, sustancialismo, esencialismo? ¿Cómo operar una lógica de la diferencia que no la piense como negatividad de lo idéntico?

Da Silva (2000) defiende la necesidad de contar con una teoría de la diferencia y de la identidad que nos permita operar con las diferencias, considerándolas no solamente como resultado de un proceso, sino como el proceso mismo por el cual tanto la identidad como la diferencia son producidas. Desde esta perspectiva, diferencia e identidad son conceptos relacionales y mutuamente dependientes. Eso significa entender que las identidades están marcadas por las diferencias. El proceso de producción de identidad y diferencias es activo, conflictivo y está plagado de disputas y es en estas disputas en las que se reconoce algo como

cierto/errado, normalidad/desvío, nosotros/ellos. Estos procesos a través de los cuales se construyen significados implican relaciones de poder. Una perspectiva que piensa las diferencias y las identidades como construcciones históricas, sociales y culturales las despoja de esencias, naturalezas.

Cuando se analizan los procesos de diferenciación, se pueden percibir que las diferencias son múltiples y que en determinados momentos históricos y en determinados espacios, algunas de ellas adquieren más valor que otras. De este modo, estos aportes nos permiten acercarnos de otro modo a las experiencias sociales y escolares de las adolescentes madres. Adolescentes que se erigen como “otras” adolescencias no por su naturaleza, no por ser desvío deficitario de lo que la adolescencia es, sino que dan cuenta de las múltiples caras de la adolescencia, caras atravesadas por desigualdades que generan vulnerabilidades. A partir de este reconocimiento estaremos en mejores condiciones para generar escuelas más cercanas a los y a las adolescentes que transitan por ellas. Al dar visibilidad a la construcción social de las diferencias y de las desigualdades, damos visibilidad a su carácter político y a la posibilidad de transformación de las condiciones que refuerzan las desigualdades.

5- CONCLUSIONES

En una sociedad cada vez más injusta y salvaje puede observarse que si bien las mujeres han avanzado considerablemente en la superación de ciertas condiciones materiales injustas, los mitos sociales se resquebrajan con mayor lentitud. Es decir que si bien la mayoría de mujeres participan en prácticas sociales públicas y privadas innovadoras que coexisten con prácticas tradicionales, el reciclaje de la subordinación se realiza a través no sólo de su circulación desventajosa –con la que se mantiene la discriminación- sino, especialmente, a través del control de las subjetividades que establecen formas de tutelaje actualizadas, mucho más sutiles pero no menos eficaces.

Las instituciones sociales, y la escuela especialmente, a través de determinados procesos refuerzan a unos y debilita a otros. Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas características de los sujetos. Las formas que se usan para aludir a los alumnos y a las alumnas, a sus características y rasgos, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos. Si se mantienen ocultos a la conciencia social cotidiana los principios de división social que subyacen a ciertos juicios respecto de los alumnos y las alumnas se desconoce su eficacia simbólica.

Este posicionamiento no pretende cargar las tintas sobre los docentes, ni sobre las escuelas. Como ya se ha señalado ellos se ubican en una trama social más amplia, injusta en la que prevalecen ciertas relaciones de poder, de las cuales las

escuelas no pueden escapar. Sin embargo, tomar conciencia de los juicios implícitos de la trama en la que ellos se forman permite visualizar límites y posibilidades, anticipar prácticas e interacciones que abren todo un camino por construir en pos de una escuela más democrática.

6- BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez-Uría, F. "Escuela y subjetividad". En: Revista Cuaderno de Pedagogía N°222.
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Colección Argumentos. Barcelona. (1° edición París, 1997)
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975) "Las categorías del discurso profesoral." En: *Propuesta Educativa*, Buenos Aires No 9, No. 19.
- Da Silva, Tomaz Tadeo (2000) "La producción social de la identidad y de la diferencia". En: Silva, T.T (Org.) *Identidad y diferencia. La perspectiva de los estudios culturales*. Vozes, Petrópolis.
- Deleuze, G. y Guatari, F (1994) *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. (Introducción: Rizoma). Pre-textos. Valencia.
- Diker, G. (2003) "Palabras para nombrar". En: *Infancias y adolescencias. Teoría y experiencias en el borde. Ensayos y experiencias*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Fainsod, P. (1996) *Embarazo y maternidad en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Colección Educación, crítica y debate. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Fernández, A. M. (1993) *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós. Buenos Aires.
- Fernández, A.M. (2004) "Adolescencias y embarazos. Primera parte: Hacia la ciudadanía de las niñas". En: *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. UBA. Año 9 -Volumen 3*. Buenos Aires
- Goffman, E. (1995) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores. Buenos Aires. (1° edición 1963)
- Kaplan, C.V. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila. Buenos Aires
- Lamas, M., (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'", en Lamas, M. (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* México: Porrúa.
- Morgade, G. (2002) *Aprender a ser mujer- aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa para la acción. Novedades educativas* p. 16 . Buenos Aires.
- Stern, C., García, E. (1996) "Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente". Mimeo, México DF