

María Lucía de la Vega
Universidad de Buenos Aires

Ser madre o no ser, esa es la cuestión. Análisis lingüístico de historias de vida de mujeres adolescentes que transitaron un embarazo en situación de pobreza urbana

El siguiente trabajo, desde el Análisis Crítico del Discurso, tiene como propósito contribuir a la comprensión del impacto que el neoliberalismo produce en las identidades personales y sociales. Es evidente, en nuestro país, que la consecuencia del capitalismo tardío es el crecimiento directamente proporcional de la brecha entre ricos y pobres. En este sentido como sociedad aceptamos que la ubicación social de los sujetos está determinada por el acceso a bienes materiales. En esa lógica es que se mide la línea de pobreza. Uno es por lo que *tiene*. Entonces, ¿qué es ser pobre? Para no replicar las generalidades de los estudios cuantitativos sobre pobreza, realizamos un estudio de caso. Con el fin de desentrañar este complejo y poder asir una comprensión más cabal nos focalizamos en un grupo de mujeres adolescentes que han atravesado un embarazo y se encuentran en situación de pobreza urbana.

71 { texturas 9-9/10

Palabras clave

{ Análisis Crítico del Discurso, pobreza urbana, familia, embarazo
adolescente }

1. Introducción

El siguiente trabajo parte de nuestros intereses intelectuales en desentrañar los mecanismos discursivos que coadyuvan en los procesos que forman y acrecientan la desigualdad social en Latinoamérica. Procesos que se dan en el marco del fenómeno de la globalización (Ortiz y Pardo, 2006). El neoliberalismo como sistema maneja lineamientos que calan hondo en la construcción que de sí mismos y sobre su contexto tienen los sujetos en situación de pobreza urbana (Pardo, 2003). Es evidente en nuestro país que la consecuencia del capitalismo tardío es el crecimiento directamente proporcional de la brecha entre ricos y pobres. En este sentido como sociedad aceptamos que la ubicación social de los sujetos está determinada por el acceso a bienes materiales. En esa lógica es que se mide la línea de pobreza. Uno es por lo que *tiene*. Entonces, ¿qué es ser pobre? Para no replicar las generalidades de los estudios cuantitativos sobre pobreza, realizamos un estudio de caso, con el fin de poder asir una comprensión más cabal, nos focalizamos en un grupo de mujeres adolescentes que han atravesado un embarazo y se encuentran en situación de pobreza urbana.

En particular nos interesa investigar el embarazo adolescente en contextos de vulnerabilidad social ya que partimos de cuestionarnos por qué en estos contextos tantas adolescentes son madres (Geldstein y Pantelides, 2001). El embarazo en adolescentes en situación de pobreza es una expresión social ya que los proyectos personales están mediados por el contexto familiar, social, económico y las oportunidades, accesos y exclusiones a las que se esté expuesto (Climent, 2003).

Nos proponemos generar datos concretos a partir de los relatos de las mismas adolescentes, dándole lugar a sus propias voces, para poder comprender las representaciones discursivas que las determinan y que generan la reproducción de condiciones y discursos que las marginan. Es nuestro objetivo desentrañar el papel que el embarazo juega en estas historias, teniendo en cuenta, especialmente, que están atravesando una etapa determinante en la construcción de su subjetividad. Consideramos que abordar el embarazo adolescente inserto en la pobreza urbana como un problema sin tener en cuenta y cuestionar a su vez las estructuras de inequidad y los procesos de vulnerabilidad que afectan a este grupo puede generar respuestas que acentúen la desigualdad de oportunidades.

2. Acercamientos preliminares al embarazo adolescente como problemática

Actualmente asistimos a un cambio paradigmático sobre cómo se concibe a los niños, niñas y adolescentes, abordándolos como sujetos de derecho (Ley Nacional 26.061 y Provincial 13.298). Es así que existen políticas públicas que contemplan las desigualdades sociales que afectan a la niñez y la adolescencia a partir de la inscripción en la Convención de los derechos del niño (Eroles, 2001), a las que se suman varios actores sociales y estudios preocupados por el tema (Peralta-Reale, 2000. Bustelo, 2007). Sin embargo, en este contexto la vulnerabilidad y la estigmatización de la adolescencia, sobretodo en contextos de pobreza, ha ido creciendo. Para com-

prender la lógica histórica, económica y social en la que se encuentra actualmente la Argentina, no podemos dejar de abordarla desde la posmodernidad, lógica cultural del capitalismo tardío (Jameson, 1984), considerada a su vez como resultado y causa de la globalización (Sinclair, 2000). En estos tiempos desaparece el colectivo social (Forster, 2002) y se produce una transmutación el rol proteccionista que asumía el Estado moderno.

La crisis de los noventa que vivimos en nuestro país habilitó una fragmentación social sin precedentes y esto influyó crudamente en el seno de las familias pobres y empobrecidas (Gattino-Aquino, 1999). La nueva pobreza en la acción y condiciones de vida padece la erosión de la identidad social (Minujin- Kessler, 1995). Entonces, el panorama de la sociedad de los noventa generó pobreza estructural, nuevos pobres y empobrecidos. En este contexto el trabajo de las mujeres con menos accesos ha sufrido los más altos grados de precarización laboral e invisibilidad social. A su vez, en este contexto, la familia es determinante de manera fundamental para las mujeres ya que los procesos de identificación de las niñas son relacionales (Chodorow, 1984) y muchas ven limitada su interacción simbólica con los otros a su vínculo primario y desde allí determinan su proceso de construcción identitaria.

Estudiaremos, particularmente, un grupo específico que se vulnerabiliza aún más: las *madres adolescentes en situación de pobreza urbana*. Consideramos cuatro factores determinantes que las exponen de manera más encarnada a la desigualdad y discriminación: 1) son adolescentes, 2) mujeres, 3) embarazadas (madres) y 4) pobres.

Concebimos el concepto de adolescencia como cultural ya que si bien biológicamente el ser humano está atravesado por este proceso, la resolución de aquélla está configurada desde la cultura. El concepto *adolescencia* desde la sociedad industrial está condicionado laboralmente, o sea determinado desde la lógica productiva. Este período se caracteriza porque se vivencia un estado de crisis y se perciben como duelos todos los modelos de andamiaje psicosocial y biológico. Es además una etapa determinante para la construcción identitaria y la conformación de la adultez (Aberastury –Knobel, 1971).

Actualmente, en la sociedad posmoderna la conquista femenina sobre sus derechos parece restringirse a las mujeres con mayores accesos asociados a mejores condiciones socioeconómicas. Si están dadas las formaciones discursivas para que este sector haga escuchar su voz: ¿qué sucede con las voces de las adolescentes pobres?

Las “imágenes de género” son determinantes en la iniciación sexual ya que la conducta está influenciada por el contexto económico, sociocultural y los comportamientos familiares. En los sectores más pobres los adolescentes se ubican en roles genéricos relacionados con estereotipos tradicionales (Checa, 2005). Las jóvenes de los sectores más desfavorecidos presentan menos posibilidades para adoptar conductas de cuidado y prevención asociadas a su salud reproductiva. Es que ni las imágenes de género igualitarias ni las conductas sexuales de cuidado son posibles en las condiciones objetivas que impone la pobreza extrema (Geldstein y Pantelides, 2001). Esto se debe a la ausencia de oportunidades, la exposición a situación de vida que

contribuye a una vulnerabilización del sujeto sometido por dos variables: de género y de clase. Los contextos de pauperización y las posibilidades objetivas en las que se encuentran genera que la autonomía de estas chicas se vea altamente diferenciada de sus pares con mayor acceso a la educación y proyección vital (Geldstein y Pantelides, 2001). En el grupo de adolescentes que padecen pobreza urbana la maternidad juega un rol determinante ya que un hijo representa un bien único, el que pueden poseer, y su realización biológica ocupa un lugar preponderante con respecto a otra población donde los individuos se pueden proyectar cultural, social y económicamente.

Las representaciones que sostiene el grupo que nos atañe muestra una configuración de sus roles desde un estereotipo tradicional de la mujer como madre, asociado siempre a las únicas expectativas que presentan: formar una familia. La discriminación se extremamiza si tenemos en cuenta que la integración social se estructura en base a dos órdenes de factores: en relación con el trabajo y relación con la inserción escolar. La ocupación principal de las jóvenes objeto es colaborar en las tareas domésticas y no se insertan en un mercado laboral extradoméstico. Entonces, la maternidad en una adolescente pobre es por lo general “efecto de”, “causa de” profundización de la pobreza. Ya que el embarazo en la adolescencia es un problema de la desigualdad social debe preocuparnos.

La escolaridad es determinante en las subjetividades de las adolescentes (Climent, 2003). Los datos estadísticos presentan una estrecha relación entre la deserción escolar y el embarazo ya que la maternidad está inversamente relacionada con el nivel de instrucción alcanzado, en donde el secundario tiene un efecto anticonceptivo (Pantelides y Bisntock, 2007; Gogna et al 2008). En la adolescencia, el sujeto elabora proyectos de vida que, en nuestro contexto, es, principalmente, estudiar. Esto no se da universalmente en las mujeres pobres del conurbano bonaerense, pesar de que es un derecho de estas ciudadanas y una obligación del Estado.

Entonces, la falta de información y acceso a métodos anticonceptivos es una de las múltiples carencias que padecen, pero considerar el embarazo adolescente como causa sólo de esta carencia es condenar al abordaje a una respuesta no efectiva. Aunque en el futuro traiga desventajas, en estos contextos de carencias y falta de expectativas el embarazo es valorado positivamente.

3. Metodología y corpus

Esta investigación sigue los lineamientos del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1998; Pardo Abril, 2007; Pardo 2007, 2008). Partimos desde una metodología cualitativa (Guba & Lincoln 1998) y es este trabajo un estudio de caso.

Para el análisis utilizamos, en primer lugar, el método de análisis lingüístico de textos sincrónico - diacrónico (ASD) (Pardo, 2008) para poder relevar de manera inductiva las categorías que en los textos se instancian y conforman las representaciones discursivas (RD). El ASD nos permite dar cuenta de las categorías gramaticalizadas, las cuales aparecen de manera obligatoria en la lengua, y las relaciones que estas tienen

con las categorías semántico-discursivas que son las que varían de texto a texto y a través de las que el hablante realiza las categorías sociales. De esta manera se hacen visibles las relaciones entre la práctica social y textual en términos de Fairclough.

Estas RD serán las relaciones que el texto ponga en juego y que analizaremos. Para desentrañar cómo éstas se configuran utilizamos las siguientes teorías: la de procesos y roles temáticos (Halliday, 1982; 2004), la de jerarquización de la información (Pardo, 1986), tonalización (Lavandera, 1985; Pardo, 1996) y para la argumentación el modelo propuesto por Toulmin (1958). Para el abordaje etnográfico tomamos el modelo descriptivo de Hymes (1974).

En cada texto el hablante organiza el mundo a partir de los procesos verbales con los que organiza su experiencia. Cada proceso (verbo) asigna roles temáticos en los que el hablante se sitúa a sí mismo y a los otros. Por ejemplo en *Mi hermano me regaló ropa*, regalar es un proceso material que asigna un rol de actor asumido por *mi hermano*, un rol de beneficiario en el que se realiza la primera persona –me–, una meta –ropa–. En *me quería separar de mi marido*, querer es un proceso mental que asigna un rol de procesador a quien lo experimenta –me–, y un rol temático llamado fenómeno que es lo que se procesa mentalmente –separa de mi marido–.

La jerarquización de la información (Pardo, 1986) es un principio del lenguaje el cual indica que todo lo que se dice está organizado jerárquicamente. El orden no marcado del español es tema y rema. Tema es la información conocida, o sea que es más dependiente del co-texto, y a lo largo de aquel va rutinizándose su significado. El rema es la información que el hablante pone en posición preponderante en el texto, aquello que le es más importante y, en cierta medida, lo que quiere predicar en ese texto. Dentro del Rema, su posición final es la zona focal. Es decir, allí se condensa la información más importante porque es la que va a recordar el receptor. Analizar discursos a partir de este principio nos permite relevar qué información se pone de relevancia al dejarla en foco. Por ejemplo, en *Eso no lo pensé yo*, si observamos que la opción no marcada sería *Eso yo no lo pensé*, en donde el tema es *Eso yo* y el rema es *no lo pensé* –aquí el rema está todo focalizado– podemos por oposición marcar que hay un desplazamiento de las estructuras en donde un elemento temático –yo– queda en foco. Esa opción marcada en el uso del lenguaje es un recurso que analizaremos con otros recursos que co-ocurren para poder cómo se construye una estrategia discursiva.

La tonalización (Lavandera, 1986. Pardo, 1996) es un principio del lenguaje que se desprende de la jerarquización de la información y sostiene que el lenguaje tiene aún grados menores de jerarquización interna que las nociones de tema y rema y está asociado a las elecciones lexicales. El grado que un ítem lexical pueda asumir es como reforzador o mitigador. Como sus nombres lo indican el reforzador suma fuerza a lo que se quiere decir y el mitigador resta fuerza. Este principio nos permite dar cuenta de los grados de mitigación y refuerzo que están funcionando en el discurso.

Tomamos como modelo de argumentación el expuesto por Toulmin (1958). Este es un modelo vericondicional de conocimiento que desarticula la lógica binaria. Pro-

pone entonces un “grado de verdad”, a partir de expone la noción de *garantía* como sustento de la argumentación. Esto quiere decir que entre el *dato* y la *conclusión* (*tesis*) hay un sustento que está dado por una *garantía*, la cual habilita el pasaje de uno a otro y se fundamenta en las creencias que un grupo mantiene.

El corpus que se analiza está conformado por 6 historias de vida (Linde, 1993) de adolescentes que han transitado un embarazo. Éstas han sido registradas, entre el 2008 y 2009, a partir de las consultas realizadas al área para la Salud Adolescente del Hospital Gdor. Domingo Mercante de José C. Paz (provincial) y el Hospital Dr. Raúl Larcade de San Miguel (municipal).

4. Análisis lingüístico

4.1. Ser: entre tener, no tener y querer

A continuación, exponemos el análisis lingüístico ejemplificando con una de las historias de vida y comentando el resto en relación con aquélla con el fin de alcanzar una mayor claridad.

4.2. El caso SD¹

A partir del análisis lingüístico de textos sincrónico-diacrónico realizamos una lectura diacrónica de los verbos que denotan deseo, posesión o no posesión con los que se realiza la Hablante-Protagonista (H-P). El siguiente cuadro da cuenta de ellos:

		Lo que tenía / tengo	Lo que quería /quiero
Afirmativo	pasado	Porque <i>yo tenía</i> siempre una, un compañero para mí (el hermano benefactor que falleció)	Aparte yo me <i>quería</i> ir a vivir con él (padre), pero él está trabajando y no sé si va a querer. Yo siempre a veces mi mamá me pegaba y yo decía que <i>quería tener</i> mi casa. Yo siempre <i>soñaba con tener mi casa</i> , todo.
	presente	<i>Tengo</i> a mi bebé Y ahora que yo <i>tengo</i> el bebé	Yo <i>quiero</i> estar con mi hijo y con él. Y <i>tener</i> mi casa. Pero lo que más <i>quiero</i> ser feliz con ellos dos, y que ellos sean felices. (Y ahora que tengo el bebé) yo lo único que <i>quiero es tener</i> mi casa y <i>tenerlo</i> a él, en un lado que yo pueda estar bien y yo haga y deshaga lo que yo <i>quiera</i> . O sea yo <i>quiero tener</i> así algo mío, algo que yo pueda decir bueno esto lo hago hoy y mañana no hago nada. Yo ahora <i>quiero</i> hacer mi vida, <i>quiero</i> vivir feli, sola, con mi hijo. Yo ahora <i>quiero</i> vivir sola con mi hijo y nada más, eso es lo único que pido.

		Lo que no tengo/tuve	Lo que no quiero/quise
Negado	pasado	<p><i>Nunca tuve</i> a mi papá cuando era chica</p> <p>Yo <i>nunca tuve</i> a mi papá cuando era bebé</p> <p><i>No tuve</i> a mi papá, <i>no tuve</i> cariño</p>	<p>Yo <i>no quería</i> tener un hijo ahora</p> <p>Porque ya <i>no quería</i> estar en mi casa</p> <p>Si yo tenía las pastillas en la mano para sacármelo, pero <i>no me lo quise sacar</i></p> <p><i>Nunca más quise</i> tener amigas, no sé.</p> <p>Y yo <i>no me lo quise</i> sacar.</p>
	presente	<p>(Porque yo <i>tenía</i> siempre una, un compañero para mí) y ahora <i>no tengo</i> a nadie.</p> <p>Ahora yo capaz tengo ganas de hablar y:: no sé con quien hablar porque <i>no tengo a nadie</i>.</p> <p>Ahora <i>ni ganas</i> de ir al colegio <i>tengo</i>.</p>	<p>Y yo me quería separar de mi marido, pero como yo <i>no quiero</i> que mi hijo pase lo mismo yo.</p> <p>Porque <i>no quiero</i>, porque amigas no.</p> <p>Por eso yo mucho en mi casa <i>no quiero</i> estar.</p> <p>yo no:: yo <i>no quiero</i> abortar.</p> <p>Y yo no, yo <i>no quiero</i>, yo <i>no quiero tener</i> más.(amigas)</p>

Lo que se desea está íntimamente ligado con lo que no se tiene o tuvo. Todo lo que quiso está expresado con un pretérito imperfecto que nos evidencia que no ha conseguido aún sus deseos. Dos de tres realizaciones de lo que ha sido deseado, corresponden al anhelo de tener la propia casa, deseo que aparece también en presente del indicativo. La otra realización de “quería” está asociada al deseo de vivir con el padre. Todo deseo está asociado a una carencia, y justamente lo que experimenta como lo que “no tuvo” es a su padre y al cariño durante la infancia. El rol de padre está asociado al rol de marido, por lo tanto, si la pareja se separa deja de haber padre. Esto es lo que se ha vivido: el padre al dejar a la madre ha dejado a los hijos. “*Mi papá está separado de mi mamá*”. Entonces relevamos cómo organiza argumentativamente su experiencia en torno a la relación con su padre y cómo esto marca las relaciones de pareja actuales:

77 { de la vega

(1) SD Yo nunca tuve a mi papá cuando era bebé (dato externo). Yo recién lo conocí cuando era grande (dato interno). Y yo me quería separar de mi marido (justificación - interna-), pero como yo no quiero que mi hijo pase lo mismo que yo (tesis - interna-).

E: ¿Qué pasaste vos?

SD: Y:: no tuve a mi papá (dato externo), no tuve cariño (dato interno).

El pasaje de la justificación a la tesis está marcado por cómo ha procesado su experiencia. Aquí tenemos los verbos principales como procesos mentales en los que

el procesador es la H-P, que a su vez queda en foco: “lo mismo que yo”. La garantía que habilita el pasaje es: *Si la madre se separa del padre, el hijo se queda sin padre*. Esta garantía queda reforzada por la repetición de los procesos de relación que están negados en los que se traduce la experiencia de esa infancia.

La carencia paterna se hace presente en este relato como en todos aquellos en que el padre no ha permanecido presente en la vida de las jóvenes. En aquellas que tienen un recuerdo cercano aparece el padre como actor de procesos materiales que semánticamente se relacionan con la violencia ejercida hacia ellas o hacia su madre, quienes aparecen realizadas en el discurso como experimentantes perjudicadas.

(2) HM-R: *Sí, si una vez le partió (parece expresarlo con una risa nerviosa) la boca con la pinza (el padre a la madre)*

Sin embargo, evidenciamos que el lazo parental, si bien no tiene un lazo de reciprocidad, especialmente del padre hacia ellas –ninguna vive con el padre–, se hace presente en la garantía que se mantiene: *a los padres se los quiere a pesar de todo*

(3) (HM-R)

E: *¿Y qué extrañas de él R.?*

R: *No sé, como es mi papá:: yo siempre lo quise a pesar de todo lo que fue: (justificación) siempre, siempre lo quise y quiero verlo, para estar un rato con él (tesis).*

E: *¿Él sabe que tuvo una nieta?*

R: *Sí, sa:be pero no fue ni capaz de llamarme tampoco (tesis 1) ./ Yo le mandé mensaje (datos externos), le dije a mis tíos todos mis tíos de parte de mi mamá también lo vieron a él y lo dijeron(dato externo) dicen que salió con unas barbaridades (dato externo)que:, no me quisieron decir para no ponerme mal (dato interno)/ No sé: es lo ver lo que piensen/ y lo que pensó fue que yo me vine para acá solamente para embarazarme / para tener hijo, no sé (tesis 2).*

Obsérvese cómo, si bien no hay una negación anterior, el uso de *tampoco* (reforzador) nos remite a que el padre no cumplió anteriormente. En la otra tesis, el reforzador que está funcionado es la repetición de la construcción de fin que a su vez, está reforzada por el *solamente*.

4.3. El benefactor y la soledad

En el relato de esta historia observamos que la sensación de soledad está ligada con la carencia de compañía. La ausencia del benefactor marca la entrada de la angustia relacionada con el presente. El relato de la propia vida está marcada por una *antes* “feliz” y un *ahora* “todo angustia” que tiene su punto de quiebre (Pardo et al 2005) en: “Y yo cuando se me fue él, yo andaba mucho en la calle”. Esto queda evidenciado en la presencia del rol temático de beneficiario, en donde ella es la receptora de esa acción

–me–, que semánticamente no admite ese verbo. El quiebre es el momento discursivo en el que H-P reconoce en su historia las causas de la angustia. Angustia que en la mayoría de los casos está ligada al sentimiento de soledad. Es por eso que la sensación de contención que produce el benefactor se derrumba al quedarse sin ella.

(4) *Aparte mi hermano que falleció, era mi mamá y mi papá al mismo tiempo.*

E: ¿Cómo es eso?

SD: Y:: actúa como mamá y papá. Él siempre me llevaba a comprarme ropa, me llevaba al colegio./ Me daba todo lo que necesitaba, me daba plata para el recreo, me llevaba a hacer la tarea.

Observamos que SD se posiciona únicamente en el rol de beneficiaria en relación con los procesos que asigna a ese hermano. Entonces, en este relato es el hermano quien ofició como espacio de contención asociado a un momento de alegría que queda trunco con la muerte de este.

El problema de la propia existencia está asociado con los problemas de su familia. Es así que en la narrativa en torno a la historia familiar está explícitamente marcada por un antes/después que es también el antes y después de su propia vida. La justificación de la angustia actual está sustentada por la narrativa del desmembramiento familiar: obsérvese como el ahora está reforzado negativamente y ese refuerzo puesto en foco.

79 { de la vega

(5) *Falleció en mi casa. Falleció él, se separó mi hermana de mi mamá, todos mis hermanos se casaron, se fueron, todo hacen SU vida (tono de reproche). Nosotros éramos todo junto. Antes se llenaba el patio y salíamos a jugar todo.*

(...)

Y después se casó mi hermano y se fue / y después se casó mi otro hermano y se fue / y él falleció.

Pero antes que ellos fallecieran, mis hermanos ya se habían ido. Pero venían siempre venían, no había un día que no vinieran, se quedaban a dormir, a comer todo. Después falleció él y no vinieron más. (...)

Ya no es lo mismo de antes con mi familia.

E: ¿Cómo SD? Háblame más fuerte

SD: Que no es lo mismo de:: que no es lo mismo que antes con mi familia.

Antes era todo el día / contento, pero ahora no. No, ahora todo amargura, tristeza todo.

E: ¿Por qué SD?

SD: Porque sí, están todo separado. Antes faltaba mi hermano mayor y ahora falta mi hermano que no va a volver nunca. Siempre faltaba uno para las fiestas, para lo cumpleaños, todo y volvió ese. Pero el otro ya se fue y no va a volver más, se fue definitivamente.

En los casos que el beneficiario no se ha muerto, la resolución de sus conflictos la proyectan o depositan en ellos:

(6) (HM.SCM) *Entonces me me fui y me quedé esa noche en la casa de ella, me quedé en la casa de ella y al otro día le pedí a Sarah y le pedí a mi suegro para que me vaya a traer para que me lleve en San en San Martín. Entonces ahí decidí eh:: decidí le pedí a Paula, la asistente social que me buscara un lugar donde yo pudiera estar, TRANquila, que yo pudiera estar. Y yo le pedí que si yo me pudiera a quedar con mi cuñada a vivir... Mi cuñada me ofreció la casa me dijo que ella quería que yo me vaya a vivir con ella.*

Ahora bien, en la posibilidad de resolver sus conflictos, ceden la agentividad para que otro lleve a cabo el proceso material. La resolución se presenta a través de procesos mentales. (HM–BAI)

(7) *Porque yo cuando:: yo pensaba que no sabía de cuántos meses estaba pero yo tenía en mi cabeza pensado ya que ahora en septiembre yo me iba a ir de mi casa que iba a hablar con una de las amigas de mi mamá y que me lleve pero yo no sabía que me iba a nacer antes.*

80 { texturas 9-9/10

En el caso de que expresen una búsqueda de solución o forma de realizar sus deseos esta acción la proyectan en el campo del decir, proceso secundario que en la teoría de Halliday se encuentra entre lo mental y lo relacional. Es decir, alejado del proceso material donde se llevan a cabo acciones “concretas” en el mundo. Hacemos hincapié en este aspecto ya que sus decisiones más fuertes aparecen expresadas con procesos verbales:

(8) *Yo ahora quiero vivir sola con mi hijo y nada más, eso es lo único que pido.*

(9) (HM-SCM) *Yo siempre le pido a él para que se solucionen las cosas, para que me ayude, para que yo pueda tener un intento con::, pueda tener un recuento con S., mi cuñada ...*

4.4. Madre

Si observamos cómo es que SD narra la desintegración familiar, más allá de la experiencia de la muerte de su hermano benefactor, que los hermanos se casen y que, por ello, se fuesen de la casa, no parecería ser un hecho para vivir extraordinariamente. Hay un refuerzo que se da suprasegmentalmente y que se da en el foco “todos hacen SU vida”, marcando que el refuerzo evidencia que ese yo se queda afuera. El tono de reproche marca la presencia de un pacto de reciprocidad fraternal que no se cumple. ¿Por qué es una experiencia de tristeza que los hermanos hagan su vida? Queremos mencionar que encontramos, en todas las historias, que las relaciones que experimentan como posibles y/o deseables son básicamente dentro del

ámbito familiar, (concebimos a la pareja actual en los casos que aparece dentro de la macrocategoría *familia*). Por ejemplo, obsérvense las apariciones del rol temático fenómeno (subrayado) de los procesos mentales de las H-P. Estos están reforzados por *de ahí no salgo y nada más* con el fin de que sus expectativas y deseos no vayan más allá de ese fenómeno.

(9) (HM-SJ) Bueno, trataré de ayudar ma* a mi mamá, otras cosa no, no tengo, digamos, yo pienso en mi hija, en mi mamá y de ahí no salgo, porque mi familia no, no me hablo, entonces, mi familia es mi hija, mi mamá y mi padrastro, de ahí...

(10) (HL-R) Sí: deseo estar bien, estar bien con A. también porque es una buena persona, y siempre me ayudó en todo y: quiero estar bien con él nada más, y con mi familia también / nada más.]

Siguiendo con lo anterior, si el hermano ha suplido esa carencia en torno al rol parental, es esperable que asuma, en los roles fraternales, una reciprocidad pactada. Además si rastreamos la relación de SD con su madre, observamos que estas relaciones intrafamiliares se complejizan. Por un lado, lo que relevamos es que las relaciones son valoradas por la cantidad de tiempo que se pase con el otro (esto está evidenciado con la asignación de reforzadores):

(11) Ahora mucho no lo veo porque está, no, está trabajando más ahora.
Pero estoy más tiempo con mi mamá y mis hermanos que con él.
E: ¿Con quien te llevás mejor, con papá o con mamá?
SD: Con los dos, más con mi mamá porque estoy todo el tiempo con ella. Más con mi mamá que con mi papá. (la repetición funciona como reforzador)

La garantía que habilita el pasaje de la justificación a la tesis es “uno se lleva o mantiene relación con quien comparte más tiempo”. Esta garantía no sólo mantiene ese pasaje, sino que también funciona para comprender por qué la salida de los hermanos del hogar es vivida como el fin de las relaciones. Algo similar está asociado a la necesidad de mantener “maridos” para que los hijos tengan padres. Esto evidencia que la noción de un vínculo está fundado en la mera cotidianeidad y no estrictamente en el tipo de lazo que se mantiene con el otro, siendo estos espurios: la madre con quien, según su relato, “mantiene buena” relación no supo nunca de su embarazo hasta que ella dio a luz. Si observamos la justificación (en foco), la garantía que está funcionando es “si las madres no pueden tener más hijos que los tengan las hijas”.

(12) E: ¿Y qué te dijo tu mamá cuando sabías que ibas a tener un bebé?
SD: No:, se enteró el mismo día que vine a tenerlo. Taba contenta y nerviosa a la vez. Pero igual ella está contenta (Tesis) / porque ya no lo puede tener (justificación).

En este caso, hay una extensión de la vida de la madre hacia la hija, que podríamos pensar como simbiótica. Esto relacionado con el lugar que ocupa en el hogar, el de la mujer que hace las tareas domésticas:

(13) Porque yo en mi casa tengo que limpiar, tengo que hacer las cosas y:: es obligación mía. Pero o sea, yo quiero tener así algo mío, algo que yo pueda decir bueno esto lo hago hoy y mañana no hago nada. Pero en mi casa no, en mi casa tengo que hacerlo todo los días. A veces me levanto con dolor de cabeza, me levanto mal y tengo que hacer la cosas, y si no me retan. (...)

La educación en el hogar tiene roles sexuales diferenciales. SD, como todas las chicas cumplen el rol de la mujer de la casa en torno a las tareas cuando sus madres deben salir a trabajar en ausencia del padre “proveedor”. En la adolescencia se vuelven determinantes “los procesos de identificación que se han ido llevando a cabo en la infancia mediante la incorporación de imágenes parentales buenas y malas, son los que permitirán una mejor elaboración de las situaciones cambiantes que se hacen difíciles durante el período adolescente de la vida” (Aberastury y Knobel, 1971: 57). Un padre ausente, una hija que asume en su imaginario lo que es el rol de madre en el hogar. Claramente en estas historias ser mujer es igual a ser madre. Es así, entonces, que en la lucha que se lleva a cabo en la adolescencia se disputan, en la búsqueda de la propia identidad adulta, roles y espacios donde ejercer un poder. Es en este sentido que SD marca en sus deseos “el tener un casa propia”. La eliminación del conflicto es salir de ese espacio, del hogar. El deseo de la casa propia, justamente, está asociado al lugar en donde ese yo pueda tener “poder”, ese que se disputa con quien se disputan los roles.

82 { texturas 9-9/10

(14) Por eso yo mucho en mi casa no quiero estar. Yo siempre a veces mi mamá me pegaba y yo decía que quería tener mi casa. Yo siempre soñaba con tener mi casa, todo. Porque a mí me gusta limpiar, cocinar, planchar hacer todas las cosas de la casa, pero no que me lo digan sino hacerlo por mi cuenta. Yo cuando estaba embarazada limpiaba, planchaba, cocinaba, baldiaba, todo hacía en mi casa. De lavar la ropa de mis hermanos para el colegio, me lavaba la ropa mía para el colegio y ahora no hago nada.

SD expone datos en función de mantener su *face*² –a través de una imagen positiva– (Goffman 1959, Brown y Levinson, 1987). SD asume como positivo para sí el “me gusta hacer las cosas de la casa” porque detrás de ello está funcionando una garantía compartida que es que “las mujeres se ocupan de las tareas domésticas”. Queremos destacar que los únicos procesos materiales valorados positivamente en los que ella es quien realiza la acción son los relacionados a los quehaceres del hogar.

“La niña, entonces, puede desarrollar una identificación personal con su madre, porque tiene una verdadera relación con ella, relación que surge del temprano lazo primario. Aprende cómo parecerse a una mujer en el contexto de identificación personal con su madre y a menudo con otras mujeres (parientes, maestras, amigas de su madre, madres de amigas). La identificación femenina se puede fundar, entonces, en el aprendizaje gradual de un modo de ser familiar, en la vida diaria, que se ejemplifica en la relación con la persona con quien la niña se ha visto más comprometida” (Chodorow, 1974: 260).

No se discute que ella tenga que limpiar y plancharles a los hermanos (es la única hija mujer en la casa), por lo que no se enfrenta a ese rol asignado sino que la lucha es con la otra mujer, la madre.

Queremos mencionar que las relaciones con la madre son diferentes en todos los casos: como experimentante perjudicada de las acciones de su madre (15) (*HL SCM me levantó la mano y entonces sentí muuuucho miedo*”), hasta una coerción sexual³ a la que se accede por una situación de sometimiento que aparece expresada por una modalidad deóntica vicaria (16) (*HL-BAI Y: y él lloraba y después me agarró el brazo y me tiró en la cama y me dijo que soy muy mal agradecida porque él le compra cosas a mi mamá y que yo soy así con él y que vivo rechazándole. Entonces yo ahí: Ahí pasó lo que tenía que pasar...*). Sin embargo, quienes han padecido mucha violencia por parte del padre experimentan, en contraposición, una “buena” relación con la madre: (17) *HL-R: Yo con mi mamá me llevo bien* – (18) (*HM –CM*) *Mi mamá estaba cuando llegaba los fines de semana de trabajar y: y jugaba con nosotros, esas cosas (...)*Y sí, ella es la que estuvo más con nosotros).

83 { de la vega

Incluyendo estos últimos casos todas realizan o realizaron las tareas domésticas de su hogar al compartirlo con su madre.

4.5. ¿Amigas, para qué?

Algo que aparece en todas las historias es la garantía “las mujeres/ las amigas son traicioneras”. En la mayoría de los casos aparece explícitamente acompañando una narración en la que le han robado un novio. Lo lábil de las relaciones familiares se expande a todo tipo de relaciones interpersonales. No se presenta como valorada ninguna relación fuera de ese ámbito intrafamiliar. No es extraño si su noción de relación con el otro está basada en un tipo de lazo que es extremadamente endeble. Es así que, en el cuadro arriba expuesto, el deseo negado: “Nunca más quise tener amigas”, se mantiene en el presente: “porque no quiero, porque amigas no”. En el caso más extremo no sólo no se puede tener relaciones con amigas sino ya siente que es difícil establecer algún lazo con otro:

(19) (*HL BAI*) *No puedo estar cerca de una persona. Es muy difícil ya.*

Los pares son importantes en la adolescencia ya que en el grupo es donde se busca la uniformidad y estima personal necesarias para atravesar la transición en el mundo externo y poder así lograr su individuación como adultas (Aberasturi-Knobel, 1971). El grupo permite oponerse a las figuras parentales y asumir una identidad distinta de la del medio familiar. Por lo tanto, cuando desde los noventa se habla de una fragmentación social sin precedentes y relevamos que estas chicas no establecen relaciones fuera de su ámbito familiar y que dentro de este son profundamente lábiles, la soledad que experimentan como desolación en la vida asume un valor causal del embarazo.

Si volvemos a observar el cuadro, en el presente, SD sólo tiene a su bebé. En la lectura sincrónica de los verbos en presente del indicativo asignados a la H-P que están en relación con la identidad (procesos relacionales) de SD sólo se presentan tres realizaciones:

- { Tengo a mi bebé
- { Y ahora que yo **tengo** el bebé. . .
- { Pero ahora **estoy** bien porque sé que mi hijo está bien.

Ese hijo es lo único que se ha logrado tener, lo único que es propio. En tanto no se ha podido enfrentar el poder de la madre, un rol en el que se tenga poder parece ser una nueva forma de reconfigurar esa identidad. Algo que es necesario y se busca en la adolescencia. Ya que en el casillero del deseo en presente y afirmativo únicamente hayamos relevado al hijo, no es menor relacionarlo con que no haya justamente querido abortar ya que es una nueva posibilidad –ahora es madre, se asume poder sobre otro–:

(20) yo lo único que quiero es tener mi casa y tenerlo a él, en un lado que yo pueda estar bien y yo haga y deshaga lo que yo quiera. O sea yo quiero tener así algo mío, algo que yo pueda decir bueno esto lo hago hoy y mañana no hago nada.

Es así que la felicidad se asocia a la soledad ya que no hay presente ninguna relación en la que SD experimente sentimientos positivos:

(21) Yo ahora quiero hacer mi vida, quiero vivir feli, sola, con mi hijo. / Yo ahora quiero vivir sola con mi hijo y nada más, eso es lo único que pido.

4.5. La presencia del estado

Ante estas experiencias uno podría preguntarse si el Estado ha permanecido ausente no habilitando otras maneras de reconfigurarse. Sin embargo, en todas las historias, en el análisis sincrónico - diacrónico, hay una presencia del Estado como actor. Mencionamos que no se ha podido establecer la relación con los otros fuera del la categoría *familia*. Si el otro actor que aparece en la experiencia de vida es el Estado (materializado en la escuela, una profesora, una asistente social o el hospital) ese rol, en su contexto discursivo, adquiere envergadura.

La construcción que de sí tiene cada persona está ligada con la imagen que los demás le devuelven y cómo el yo se la (re)apropia y la (re)elabora. Actualmente en nuestra sociedad, y especialmente para el grupo objeto, la educación y el trabajo continúan siendo esferas fundamentales en la construcción identitaria de los sujetos aunque no están garantizados. Especialmente la exclusión del sistema educativo y la pauperización laboral tienen un fuerte impacto en la subjetividad de las adolescentes en situación de pobreza (Climent, 2003). En las historias de vida en las que aparece la categoría *trabajo* esta está relacionada a otros actores, salvo en dos casos en que ellas se encuentran en un Hogar que les ha proporcionado la posibilidad de relacionarse con el trabajo, siempre asociado con una tarea doméstica:

(22) (HM-SCM) *Es la primera vez que estoy trabajando así. Digamos voy ayudar yo voy ayudar y la ayuda a planchar.*

Si los únicos espacios o posibles relaciones fuera del ámbito familiar se dan en lugares públicos asociados a la categoría *Estado*, este cumple un rol determinante en el espacio discursivo de estas historias. “La adolescencia es la etapa en donde se va desarrollando el “autoconcepto” a medida que el sujeto va cambiando y se va integrando con las concepciones que acerca de él mismo tienen muchas personas, grupos e instituciones, y va asimilando todos los valores que constituyen el ambiente social” (Aberasturi-Knobel, 1971:49). Es así que observamos qué imagen le devuelven de sí los otros, en el hospital y la escuela.

85 { de la vega

4.6. El hospital:

Las historias de vida se han registrado en el hospital. En estos relatos, al final, agradecen a la entrevistadora por el espacio brindado. Sin embargo, discursivamente se configura un espacio donde las H-P deben afirmar su *face*, por lo que inferimos que hay una amenaza latente:

(23) *Lo único que quiero es tener mi es tener mi casa y mi hijo. Aparte aquí en el hospital dijeron que yo que yo me lo quería abortar por eso nació (contraargumento) y eso no es verdad (TESIS). Porque si yo me lo hubiera querido sacar me lo sacaba cuando me enteré (justificación). Si yo tenía las pastillas en la mano para sacármelo (dato externo), pero no me lo quise sacar (dato interno).*

Los datos con los que afirma ese deseo de felicidad con el hijo, traen a escena la voz inquisidora que proviene del hospital en la posibilidad de contar su vida. Encuentra el espacio para refutar esa voz que la hubiese puesto en un rol negativo, como quien ha causado el mal a su hijo (el cual nació prematuro, está internado y por eso ella ha pasado largo tiempo en el hospital). La garantía que habilita el pasaje de la justificación a la tesis es que “si uno quiere abortar lo hace al enterarse”. Hay una puesta en valor

de su imagen personal al no haber querido abortar sabiendo cómo hacerlo. Esta se da por el tipo de datos que refuerzan y sostienen la justificación. Tiene la posibilidad material, pero es en el plano mental donde se juega lo que ella pone en su relato como importante: lo que quiero y lo que no.

4.7. La escuela educa para la vida

En el caso de SD en primer momento (la primera entrada en la categoría Estado-escuela) el colegio aparece como eso de lo que habla con el hermano, el lugar de la vida en el que pasan cosas, como todo adolescente en el que espacio primordial de sociabilización es el ámbito escolar:

(24) *Porque yo estaba con él y estábamos escuchando música y hablábamos de nosotros que nos pasaba en el día, que nos pasó en el colegio, todo.*

Cuando el espacio de la escuela se vuelve un espacio narrativo este está ligado a la violencia y, en consecuencia con la imposibilidad de establecer lazos valorados de manera positiva. En contraposición ese espacio de sociabilización se vuelve un espacio donde hay que defenderse:

(25) *Yo no les tengo miedo porque / nunca me pudieron agarrar en patota. Yo en el colegio siempre me agarraba a la piñas todo.*

86 { texturas 9-9/10

Su agenticidad fuera del hogar está relacionada con llevar a cabo procesos materiales ligados a la violencia (en oposición sintagmática a los que realiza dentro del hogar que son valorados como positivos para sí: limpiar, planchar, etc.).

El lugar de la escuela se complejiza aún más cuando se convierte en actor, ya que es asociado a procesos materiales que, semánticamente, están ligados a la violencia en donde la primera persona (realizada en el pronombre personal *me - a mí*) se instancia en un rol de experimentante perjudicada (al asumirse en el rol de beneficiarias/receptoras de procesos que las perjudican).

(26) *Yo siempre, todo el tiempo, las 24 horas del día estaba en Dirección, hasta que un día me dejaron de mandar a Dirección y yo hacía lo que quería todo. A mí hasta la señorita me pegaban todo.*

E: *¿Cómo?*

SD: *Hasta la señorita me rajuñaban en los brazo todo.*

E: *¿La maestra te rasguño?*

SD: *Sí.*

E: *¿Por?*

SD: *Era todo los días me rajuñaban los brazo. Me zamariaba para todos lados, yo un día me cansé y le pegué porque ella no era nadie pa pegarme a mí. A mí si no me levantan la mano mi mamá o mis hermanos:, ella no me lo tiene*

porque levantar. Mi mamá me dijo “el que me pega yo me tengo que defender porque el día que ella no esté quien me va a defender a mí”. Si no me aprendo a defender yo, si no me hago respetar yo misma, el día de mañana se va mi mamá y a mí me pasan todos por encima. Yo por eso no dejo que nadie me pegue. Y ahora que tengo el bebé yo lo único que quiero es tener mi casa y tenerlo a él, en un lado que yo pueda estar bien y yo haga y deshaga lo que yo quiera.

Los argumentos asociados a la escuela están fundamentando esa imposibilidad de rearmar otro tipo de lazos fuera la familia porque siempre son perjudiciales. La escuela es el espacio donde se tiene que defender de esas amigas, de la maestra. Es el afuera, donde hay otros y, por lo tanto, donde hay que defenderse. Como justificación de su violencia (“mal comportamiento”) y como modo de cuidar su *face* argumenta que sus acciones son en respuesta a la agresión que proviene de la escuela. Exponemos, en orden, las garantías que le son válidas para su justificación:

- { El que está en dirección hace quilombo.
- { Si hasta la maestra pega, ese colegio es un quilombo.
- { Cuando la agresión es diaria uno hay un día que se cansa.
- { A los chicos solo le pegan los padres
- { A mí si no me levantan la mano mi mamá o mis hermanos, ella no me lo tiene porque levantar. (Garantía explícita)
- { Si uno no se sabe defender los demás lo van a pasar por encima.

87 { de la vega

El saber que ese yo valora positivamente es aprender a defenderse. Obsérvense los yo pospuestos y el refuerzo en la repetición (*Si no me aprendo a defender yo, si no me hago respetar yo misma,*)

La inserción de la voz de la madre funciona como aval para la justificación y, a su vez, habilita en su relación con otros lo que ella reconoce como lo dictado por la lógica materna. La escuela es una condición necesaria ya que funciona, no como incluyente, sino como excluyente: la escuela no asegura trabajo, pero no haber sido escolarizado excluye de manera determinante del mercado laboral⁴.

(27) No (tengo ganas de ir), pero igual tengo que ir (Tesis) porque el día de mañana tengo que salir a trabajar para darle la cosa a él (justificación). Pero esa escuela no:: tiene tiene nada bueno (Tesis).

La garantía que funcionan entre la primer tesis y la justificación es *Sin la escuela no hay trabajo*. Esto queda evidenciado con los modales deónticos. Ahora bien, inmediatamente, abre otra tesis en donde el atributo de escuela está doblemente reforzado en la negatividad, oponiéndose a lo que en nuestra sociedad esperamos de la escuela. La función que tanto SD y la sociedad asignan a la escuela se contradice con la experiencia relatada. A continuación exponemos los datos que justifican esa tesis en los cuales las negaciones de los modales de posibilidad funcionan como reforza-

dores, colaborando con la imagen de la escuela como el espacio donde *no se puede hacer nada*. La garantía que habilita el pasaje es: *en un lugar en esas condiciones nada se puede hacer*. El uso del *se impersonal* le permite, como un recurso argumentativo, dar cuenta de una situación generalizada. No es ella la que no puede hacer nada ahí, sino que esa escuela no habilita a nadie.

(28) *Que la escuela no sirve para nada. Porque este:: al baño no se puede entrar porque hay virus, al comedor no se puede entrar porque el se el agua se rebalsó en el patio. No se puede salir al patio porque esta lleno de agua, agua podrida. No se puede tomar agua porque tiene virus, no se puede ir al baño porque está roto. No se puede hacer nada. (Obsérvese esta emisión que funciona como condensadora donde hay una doble negación)*

Entonces, en esta escuela, la formación no se condice con los que se espera de ella. No dejamos de reconocer esperable que una adolescente rechace la escuela y la autoridad. Sin embargo, el modo en que narra su experiencia evidencia que la escuela no es el espacio en donde buscará la formación para luego poder independizarse. Es metafóricamente cómo los derechos básicos se le proveen a los pobres. Cuando la educación no está garantizada profundiza la vulnerabilidad del sujeto⁵. Este rol que tuvo la educación en nuestra sociedad durante casi todo el siglo pasado, ha dejado de funcionar en nuestro siglo: *(HM-CM: no le encontraba razón a seguir estudiando)*. Cabe aclarar que el acceso a la escolaridad ha ido en aumento y sobre todo para las mujeres de sectores desfavorecidos.

88 { texturas 9-9/10

(29) *E: ¿Se puede aprender ahí?*

SD: Y no (Respuesta tesis 1), si yo cuando empecé ir a esa escuela yo era yo no era tan tan atrevida ni nada (justificación 1 de tesis 2). Yo no insultaba a nadie (dato externo de justificación 1 de tesis 2), yo respetaba a todos (dato externo de justificación 1 de tesis 2) y en esa escuela aprendí malas cosas (tesis 2). No encima casi nadie de chico va, se cambiaron casi todos de escuela (dato externo de tesis 1). Antes ese colegio estaba lleno de chicos, no sabían donde meterlo a los chicos (dato externo de tesis 1). Y no ahora no ahora, hay unos cuantos (dato externo de tesis 1).

En primer lugar marcamos como la imagen que de sí tiene SD es una antes y después de la escuela. La escuela como *deseducadora*. Los datos que mantienen la justificación expresan un yo valorado positivamente que luego del paso por el colegio se convierte en un yo que se asigna un atributo valorado negativamente (ser atrevida) y que está reforzado (no, tan tan). Aquí las garantías que funcionan son, por un lado, *si en la escuela se aprende cosas malas no funciona* y, por el otro, *si no funciona queda vacía*. Ahora bien, si las escuelas quedan vacías ¿qué garantías van a funcionar en nuestra sociedad?

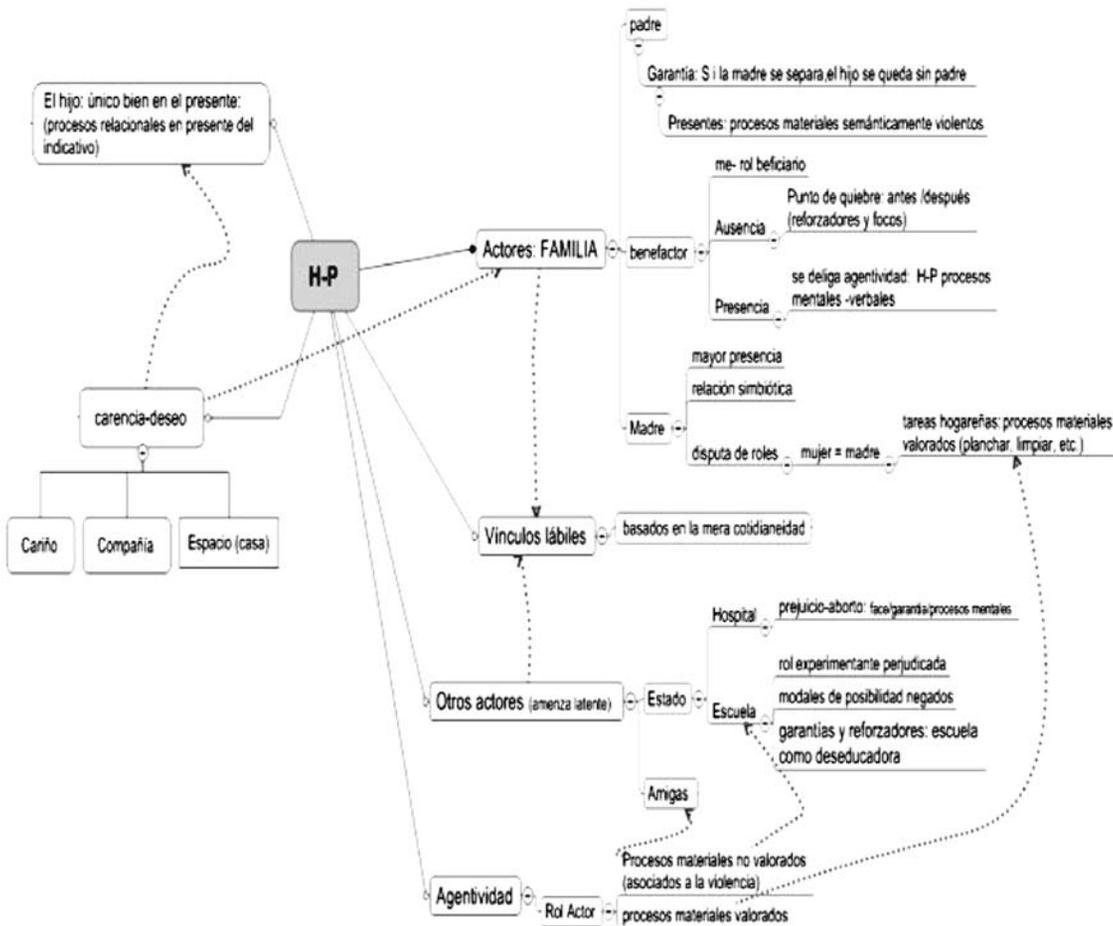
5. Conclusiones

En términos generales observamos que los reforzadores están al servicio de las tesis y en muchos casos, también, están remarcando el sentido de la garantía. El recurso más utilizado ha sido la negación. Por otro lado los focos están íntimamente asociados a dónde apunta la argumentación (desmembramiento familiar: no vinieron más). La comparación sintagmática de la asignación de roles permite relevar que su agentividad (cuando se construye como actor de procesos materiales) se asocia a: procesos valorados semánticamente (limpiar, planchar, etc) relacionados con un rol de mujer tradicional y a un espacio, el del hogar, y procesos no valorados positivamente ligados a la violencia de las relaciones interpersonales (que se dan fuera del hogar) con los actores escuela y amigas. Las garantías (reforzadas por modales de posibilidad negados) que están vinculadas a la escuela evidencian una imagen que no está asociada a la misión de dicha institución.

A continuación a modo de resumen exponemos un mapa conceptual y su explicación:

Las relaciones discursivas que establece la H-P es fundamentalmente con el actor *familia*. Considerándolo como una *macro-categoría* se subdivide se diferentes actores. La relación con el actor *padre* está instanciada con procesos materiales semánticamente violentos y esta relación sostiene una garantía en donde la relación con el padre queda supeditada a la relación que este tenga con la madre. En la relación con el actor *benefactor* la H-P se coloca como beneficiaria de los procesos de éste y ella, cuando en la narración este actor está presente (vivo), utiliza procesos mentales y verbales desligándole la agentividad. Con la ausencia del benefactor se establece un punto de quiebre discursivo en el cual se encuentran reforzadores y focos en función de diferenciar que se experimenta un antes y después de la muerte de éste. El actor *madre* tiene un mayor grado de aparición discursiva y, como expusimos arriba, parece establecerse una relación simbiótica ligada con la disputa de roles socialmente asignados a las mujeres. En este punto la H-P se construye como actor de procesos materiales asociados a tareas hogareñas los cuales son los que en su discurso aparecen valorados positivamente. En contraposición están los procesos en los que ella se posiciona como actor, pero de procesos materiales valorados negativamente, los cuales están ligados a los otros actores que no son la familia –donde experimenta una amenaza latente–: la *escuela* y las *amigas o pares*. El *Estado* se realiza en dos actores *escuela* y *hospital*. En las garantías que se sostienen con este último se observa que se la H-P siente amenazada su *face* y utiliza básicamente procesos mentales para intentar mantenerla. Hay un sistema de creencias que evidencia una condena social hacia la persona que aborta o quisiera abortar. En la relación con el actor *escuela* la estrategia discursiva para posicionarla como “mala” educadora y expulsiva se construye con los siguientes recursos: H-P asume el rol de experimentante perjudicada de los procesos asociados al actor escuela, modales de posibilidad negados y, garantías y reforzadores en función de posicionar a la escuela como deseducadora. Como se muestra en el

cuadro, es en oposición a la relación con los actores o la familia que ella juega su rol de actor en términos de roles temáticos de Halliday. En la experimentación de la carencia asociada al cariño y compañía (padre, familia) es que la soledad marca su deseo. En todo el discurso lo único que posee es su hijo, además de ser los únicos procesos relacionales en presente del indicativo. De manera inductiva a partir de los datos que ella nos provee en su discurso podemos decir que con un hijo ya no está sola y tiene el cariño de otro, además de posicionarse en un lugar que le permita efectivamente asumir un rol en el hogar (ya que es madre) en donde presenta los únicos procesos que ella valora de sí misma. El siguiente cuadro intenta mostrar visualmente las relaciones discursivas que se establecen por oposición o relación sintagmática las cuales se vinculan con la construcción que de sí y de su mundo tiene la H-P.



El anterior análisis lingüístico da una muestra de cómo la desigualdad social influye en la identidad personal. La proyección vital limitada a estereotipos tradicionales es en la adolescencia un factor de vulnerabilidad al que estas chicas están sometidas. La fragmentación familiar y la labilidad de las relaciones interpersonales exigen que el estado reconfigure el rol que viene manteniendo. Entonces, en estos discursos, el embarazo (ser mamá) es una posibilidad de configurarse desde un rol valorado socialmente, en un momento en donde es crucial asumir roles que vayan conformando la identidad adulta. Un hijo es la posibilidad de tener algo propio en un presente de carencias. Es la posibilidad de “ser” en una sociedad que no habilita igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- Aberastury A.y M. Knobel.** (1971). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico.* Bs.As.Piadós.
- Bauman, Z.** (1999) [2008]. *La globalización. Consecuencias humanas.* Buenos Aires: FCE
- Brown, P. y Levinson, S.** (1987). *Politeness.* Cambridge: CUP.
- Checa, S.** (2005). “Implicancias de género en la sexualidad adolescente”. En: *Anales de la educación común.* Año 1 número 1-2. Edición digital en www.abc.gov.ar
- Chodorow, N.** (1984). *El ejercicio de la maternidad,* Barcelona, Gedisa,
- Climent, G.** (2003). “La maternidad adolescente, una expresión de la cuestión social. El interjuego entre la exclusión social, la construcción de la subjetividad y las políticas públicas”. En: *Revista Argentina de Sociología.* Año 1 N°1 pp 77-93.
- Cravero A. y de la Vega, M.L.** (en prensa). “La evidencia del vientre: la representación discursiva madre y la asignación de roles en el discurso de adolescentes que atravesaron un embarazo y se encuentran en situación de pobreza urbana” En L. Montesinos Ed. *Discurso, pobreza y exclusión en América Latina.* Santiago de Chile: Ed. Cuarto propio.
- de la Vega, M.L.** (2009). “Ser pobre, joven y madre en tiempos de globalización. Un análisis lingüístico sobre la identidad individual y social en el discurso de adolescentes que han transitado un embarazo en situación de pobreza urbana”. En: *IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso.* Actas digitales disponibles en: www.fl.unc.edu.ar/aledar/index.php?option=com_wrapper&Itemid=47.
- Faiclough, N.** (1998). *Discurso y cambio social.* En J. Zullo, A. Raiter, V. Unamuno, P. García (selección y traducción). Buenos Aires: Facultad de Letras de la UBA.
- Faiclough, N.** (2000). “El lenguaje en el nuevo capitalismo. En M. L. Pardo y M. V. Noblia (eds.) *Globalización y nuevas tecnologías.* Buenos Aires: Biblos.
- Gattino, S. y N. Aquino.** (1999). *Las familias de la nueva pobreza. Una lectura posible desde el Trabajo Social.* Buenos Aires: Espacio.
- Geldstein, R. y Pantelides, E. A.** (2001). “Riesgo reproductivo en adolescentes: desigualdad social y asimetría de género”. Cuaderno del UNICEF N° 8. Buenos Aires, UNICEF.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Eveready Life.* Nueva York: Anchor Books edition.

- Gogna, M.; Binstock, G.; Fernández, S.; Ibarlucía, I. y Zamberlin, N.** (2008). "Adolescent Pregnancy in Argentina: Evidence-Based Recommendations for Public Policies", en *Reproductive Health Matters*, vol. 16, Nº 31, págs. 192-201.
- Guba E. & Lincoln Y.** (1998). *Competing Paradigms in Qualitative Research*, en Denzin, N.K. & Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage. Paradigmas competitivos en la investigación cualitativa.
- Halliday, M.A.K.** (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.
- Halliday, M.A.K. y Mathiessen, Ch.** (2004). *An introduction to Functional Grammar*. 3rd. edition, London: Arnold
- Hymes, D.** (2002). "Modelos de interacción entre lenguaje y vida social" En Goluscio y otros (comp.): *La etnografía del habla, Textos fundacionales*. Bs As. Eudeba.
- Jameson F.** (2005). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires. Paidós.
- Kuasñosky, S. y D. Szulk.** (2008). "¿Qué significa ser mujer en un contexto de extrema pobreza?" En: Margulis.M. (ed) *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos
- Lavandera, B.** (1985). "Decir y aludir: una propuesta metodológica.", en Cuadernos del Instituto de Lingüística, Año 1, Nº 1, pp. 21-31.
- Linde, C.** (1993). *The Life Stories. The Creation of coherence*. New York. Oxford University Press.
- Pantelides, E. A. y R. N. Geldstein** (1998). "Encantadas, convencidas o forzadas: iniciación sexual en adolescentes de bajos recursos". En: AEPA, CEDES, CENEP, Avances en la investigación en salud reproductiva y sexualidad. Buenos Aires: AEPA, CEDES, CENEP, pp. 45-53.
- Pantelides, E. y Binstock G.** (2007). "La fecundidad adolescente en la Argentina al comienzo del Siglo XXI". En: *Rev. Argentina de Sociología. jul/dic. 2007, vol. 5, no. 9, p. 24 -43*.
- Pardo Abril, N. G.** (2007). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Chile. Frasis.
- Pardo, M.L.** (ed) (2008). *El discurso sobre la pobreza en América Latina*. Santiago e Chile: Frasis.
- Pardo, M.L.** (2007). "La representación de la familia en el discurso de las personas sin techo en la Argentina y Chile". En *Resonancias*. Año III. Valparaíso: Universidad del Mar.
- Pardo, M.L.** (2006). "Un análisis del discurso neoliberal en la Argentina y sus consecuencias". En T. Ortiz y M. L Pardo (coord.), *Estado posmoderno y globalización.: transformación del estado-nación argentino*. Buenos Aires: Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.
- Pardo, M. L., José Luis Samaniego, Beatriz Quiroz, Camilo Quesada, María Isabel Mizón, Sebastián Echeverría, Lesmer Montecino** (2005). "El discurso de los sin techo en Chile", en: Mauricio Pilleux (editor). 2005. *Contextos del discurso*. Santiago de Chile: Editorial Frasis.
- Raiter, A.** (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba
- Renkema, J.** (1999). *Introducción a los estudios del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Toulmin, S.E.** (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

Van Dijk, T. "Principio del Análisis Crítico del Discurso". En J. Zullo, A. Raiter, V. Unamuno, P. García *Análisis Crítico. Fundamentos y actualizaciones empíricas*. Buenos Aires: Facultad de Letras de la UBA.

Wodak, R. (2000). "¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el análisis crítico del discurso." En *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*. vol 2.

Notas

¹ Utilizamos siglas y nombres ficticios como modo de resguardar y respetar la identidad de las adolescentes que han sido grabadas sus historias de vida. En los ejemplos que no correspondan a este caso será consignada la codificación que nombra al caso.

² El término *face* según Goffman (1959) se puede definir como aquel valor que socialmente es valorado positivamente que una persona reclama para sí –su imagen– en un contacto con otros.

³ El yo discursivo de las adolescentes se instancia en sus relatos con rasgos pasivos, sin muestras de agentividad (Cravero y de la Vega, En prensa). Esto, en el contexto discursivo toma otro cariz, al momento del relato de las relaciones sexuales, por las cuales han quedado embarazadas ya que evidencia que las relaciones son asimétricas. La coerción sexual en las relaciones heterosexuales es la muestra clara de la asimetría de género. Esta no implica estrictamente fuerza física sin que puede ser subjetivas en las que las mujeres están en una situación de desventajas por las imágenes de género que devalúan a la mujer frente al hombre (Pantelides y Geldstein, 1998). Ellas no poseen capacidad de negociación en el cuidado y quedan sometidas a los prejuicios del varón:

(HM-SJ) *Y, digamos, con lo que se puede cuidar que vendría a ser el preservativo no: yo no soy de usarlo, me pasó un problemita con eso y no::*

E: ¿qué problemita te pasó?

Bueno voy a ser:: me quedó adentro / y el pibe se me rió y yo de ahí me quede con... , entonces (risa nerviosa) no / de ahí / del calor me quedo adentro así que no: nunca pude. Y después cuando me dijeron el porqué, que lo pude entender bueno, digo, que tonta fui, de no, de no seguir cuidándome si yo no tenía nada que ver, pero simplemente que yo tenía la culpa del... / y así fue.

(HL-R-mujer) *Sí, casi un año estuvimos / pero no todo ese tiempo tuvimos siendo relaciones, yo tuve:: en diciembre del año pasado tuve relación con él y ahí fue cuando quedé embarazada, la primera vez que tuve relación con él.*

E: ¿vos sabías cómo cuidarte?

Sí, sabía pero él decía que no que no pasaba nada y yo tarada como: no sé: confiaba en él pensé que no iba a pasar nada pero::

⁴ Este misma creencia también aparece explícita en otras historias: (HM-SJ) *Seguir el estudio porque lo pienso seguir porque hoy por hoy no, no se consigue nada así nomás.*

⁵ La escolarización si bien es un derecho universal en nuestro país, al momento de registrar las historias de vida, las chicas no concurrían a la escuela. Actualmente, en nuestra sociedad y, especialmente, para el grupo objeto la educación y el trabajo continúan siendo esferas

fundamentales en la construcción identitaria de los sujetos aunque no están garantizados. Observamos como la exclusión escolar puede vulnerabilizar el yo y lo obliga a revalorizar otros saberes, no los que la escuela o la sociedad exige.

(HM-...yo capaz que sea burra, todo, en el colegio, capaz que me lleve mal en matemáticas, todo, pero:: para hablarle a una persona y: y sicologearla eh tengo mucha experiencia (foco)...(...) siempre en esas cosas tuve / como: / más concentración (foco)... (Obsérvese como refuerza lo que posee –verbo “tener”– y lo deja en lugar focal).

Ante el fracaso escolar, se siente vulnerable y experimenta a partir de ello una exclusión por lo cual resignifica los saberes que posee: “tiene concentración”. Estos son siempre domésticos:...yo fui la que, la que siempre: aprendió a cocinar a la fu:erza,.Y aprendí a cocinar.hacía todo yo, cocinaba, todo...(obsérvese el yo pospuesto). Esta adolescente se hizo cargo de sus hermanos y se dedicó desde temprana edad a las tareas hogareñas mientras su madre salía trabajar. Este caso es un ejemplo de que en estos contextos la escuela excluye y vulnerabiliza. Entonces, hoy la escolarización no les presenta a estas chicas una posibilidad de ascenso o cambio social.