



Secretaría de Programación para  
la Prevención de la Drogadicción  
y la Lucha contra el Narcotráfico  
PRESIDENCIA DE LA NACIÓN



---

**LÍNEAS DE INTERVENCIÓN EN EL CONSUMO ABUSIVO DE  
SUSTANCIAS LEGALES E ILEGALES EN ADOLESCENTES.  
DIÁLOGOS ENTRE EL MUNDO ADOLESCENTE Y EL MUNDO  
ADULTO PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE CUIDADO Y  
PREVENCIÓN**

**Informe Final de Resultados  
Diciembre 2011**

**Área de Investigaciones  
Observatorio Argentino de Drogas**

**Secretario de Estado, SEDRONAR  
Dr. José R. Granero**

**Coordinador Observatorio Argentino de Drogas  
Diego Álvarez Rivero**

**Coordinadora Área de Investigaciones  
Graciela Ahumada**

**Dirección de la investigación: Cecilia Arizaga**

**Equipo que participó en la redacción del informe: Josefina Crama, Vanesa  
D'Alessandre y Lucía Rodríguez Iglesias**

**Colaboraron en el trabajo de campo y procesamiento: Guillermo Jajamovich,  
Lucía Wang**

## **AGRADECIMIENTOS**

El equipo de trabajo de esta investigación quiere agradecer:

A toda la comunidad de las escuelas en las que hicimos nuestro trabajo de campo: inspectores jefe regionales, inspectores distritales, directivos, docentes, psicólogos, psicopedagogos que nos abrieron las puertas de las escuelas y a cada uno de los adolescentes entrevistados.

También un especial agradecimiento a la Dra. Irene Saccone, del Ministerio de Educación de la Nación, a Ánibal Redondo, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y a los funcionarios de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires.

A Néstor López por sus valiosos aportes al comenzar el proyecto y a todos los que han colaborado con comentarios y sugerencias.

## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

1.1 Planteo del problema y objetivos	7
Objetivos	12
1.2 Metodología	12
1.3 Líneas teórico conceptuales para el abordaje del consumo de sustancias en el ámbito escolar	13
1.4 Resumen ejecutivo	21
1.5 Organización del informe	25

### CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS Y SU CONTEXTO

2.1 Sobre los programas y su apropiación. La escuela media frente al desafío de la obligatoriedad y los esfuerzos para fortalecer el vínculo entre los adolescentes y escuela	26
2.2 La Escuela y el Barrio. Aspectos sociodemográficos, perfil del alumnado y redes entre la escuela y su contexto	37

### CAPÍTULO 3. ABORDAJE DEL CONFLICTO EN LAS ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO: HACIA LA RECOMPOSICIÓN DE LA AUTORIDAD ESCOLAR

3.1 El conflicto y su abordaje	56
3.2 La violencia y su abordaje	57
3.3 Sostener la escolaridad. La escuela contenedora	68
3.4 Tutores, delegados y Códigos de convivencia	76

### CAPÍTULO 4. PARADIGMAS E INTERVENCIONES DE PREVENCIÓN SOBRE EL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LA ESCUELA

4. 1 Los paradigmas específicos e inespecíficos en los abordajes de prevención	84
4.1.1 El abordaje específico y la cuestión de la sustancia. Lo visible y lo invisible según el perfil social	84

<b>4.1.2 El paradigma inespecífico de desarrollo integral. El rol adulto y la generación de confianza intergeneracional</b>	90
<b>4.2 Sobre las intervenciones</b>	107
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	127
<b>5.1 La prevención del consumo de sustancias frente a los desafíos de la escuela actual</b>	127
<b>5.2 Tipología de abordajes y la construcción de confianza</b>	131
<b>5.3 Recomendaciones</b>	142
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	145
<b>ANEXO</b>	149

# CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

## 1.1 Planteo del problema y objetivos

El estudio tiene por objeto indagar y analizar diversas experiencias que se desarrollan en escuelas secundarias del Gran Buenos Aires en relación a la prevención del consumo de sustancias legales e ilegales. En este marco, nos interesa investigar cuáles son los aspectos que los actores, adultos y adolescentes, perciben como significativos a la hora de encarar propuestas de este tipo, qué modos de procesamiento de los conflictos surgen en las escuelas y cómo estos se encuadran en el modo de abordar la problemática del consumo de sustancias, qué tipo de intervenciones aparecen y qué características toman, cómo son percibidas por directivos, docentes y alumnos y qué propuestas se pueden presentar a la luz de estos datos.

El proyecto se encuadra dentro de una línea de investigación que el equipo del OAD viene desarrollando desde el año 2005. En ese año se realizó el estudio cualitativo sobre el consumo de alcohol en adolescentes escolarizados (OAD, 2005). Se trató de un trabajo a nivel nacional que pretendía analizar las representaciones y prácticas de los alumnos de escuelas públicas y privadas en relación al consumo de alcohol y la tolerancia social que los adultos cercanos, padres y docentes, tenían respecto al tema. En años siguientes, la problemática del consumo de drogas y alcohol y su relación con la cuestión escolar y la vida cotidiana de los adolescentes se continuó estudiando en las investigaciones *El consumo de drogas como consumo cultural* (OAD, 2009) y *Escuela, trabajo y proyecto de vida desde el enfoque de factores de riesgo y protección en el consumo problemático de drogas* (OAD, 2010).

La problemática del consumo de alcohol entre los adolescentes resulta un tema de suma importancia para el Observatorio Argentino de Drogas ya que esta sustancia ocupa un lugar preponderante entre las prácticas de consumo de esta población. La Cuarta Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media 2009 (OAD-SEDRONAR) realizada entre estudiantes de 13 a 17 años de todo el país<sup>1</sup> arrojó como resultado que las sustancias de mayor consumo en esta población son las bebidas

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la “Cuarta Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2009” OAD-SEDRONAR, disponible en [http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/INFORME\\_FINAL-ESCOLARES\\_MEDIOS\\_2009\\_v3.pdf](http://www.observatorio.gov.ar/investigaciones/INFORME_FINAL-ESCOLARES_MEDIOS_2009_v3.pdf)

alcohólicas y el tabaco. Alrededor del 46% de los estudiantes tomaron alguna bebida alcohólica en el último mes previo a la encuesta, mientras que un 17% dijo haber fumado, sin diferencias de sexo. El consumo de sustancias presenta tasas diferenciales según los grupos de edad. Sin embargo en todas las sustancias, a medida que se incrementa la edad de los estudiantes, las tasas son mayores. La edad de inicio en el consumo de alcohol se ubica en los 13 años y a medida que aumenta la edad de los estudiantes se observa un incremento en el consumo. El incremento más pronunciado se produce entre los 14 y 15-16 años, para luego seguir aumentando, como en el consumo de alcohol. La bebida más consumida es la cerveza (77,3%), seguida por combinación de bebidas fuertes diferentes al vino y la cerveza (60,7%) y por último el vino (43,5%). Resulta interesante destacar cuáles son las modalidades de consumo, es decir de qué manera consumen los estudiantes. En este sentido consumen preferentemente el fin de semana y alrededor del 60% de los estudiantes, que declaran haber consumido cerveza en el último mes, dicen haberlo hecho de manera abusiva, es decir haber consumido cinco tragos o más en la misma ocasión.

A su vez, complementando estas prácticas, en las representaciones de los estudiantes las drogas legales, el alcohol y tabaco, son las sustancias que menor percepción de riesgo tienen, sobre todo en su uso no frecuente. En lo que respecta a la tolerancia social, según los resultados de la encuesta, sólo el 13,5% de los estudiantes no tiene amigos que tomen regularmente alguna bebida alcohólica, es decir todos los fines de semana o más, mientras que el 34,6 % mencionó que todos o casi todos sus amigos toman regularmente alcohol. El consumo de alcohol y otras drogas es mayor entre los estudiantes que tienen amigos con consumo.

Como se mencionó, desde el 2005 este equipo de investigación viene trabajando la problemática del consumo de alcohol y otras drogas desde la perspectiva de la sociología de la cultura, es decir dándole importancia a los aspectos simbólicos, sentidos e imaginarios inscriptos en las prácticas de consumo y su relación con los cambios sociales. A su vez, el equipo ha trabajado en la mayoría de sus investigaciones con la población adolescente lo que remite necesariamente a las instituciones familiar y escolar en tanto se constituyen como ámbitos de socialización, adquisición de sentido y producción de prácticas más relevantes para los jóvenes. El vínculo entre escuela, familia y consumo ha surgido como una problemática emergente en más de una investigación pasada aun cuando no era parte de los objetivos de indagación.

De las investigaciones anteriores (OAD 2005, 2009, 2010) se desprende que existe una relación entre las dinámicas de consumo de alcohol y otras sustancias por parte de los adolescentes y la lógica de construcción de la identidad contemporánea. En tanto el proceso de individualización progresivo de la sociedad ha desplazado los marcos regulatorios de las instituciones tradicionales (familia, sector social, trabajo), se han generado individuos autocontrolados al tiempo que se instala un doble juego entre instancias de mayor autonomía pero también mayor desprotección e inestabilidad. En este contexto, el consumo de alcohol responde muchas veces a una búsqueda de producción del yo que debe entenderse a su vez dentro de la lógica de la cultura de consumo y cultura juvenil (2009). En la sociedad de hiperconsumo el alcohol actúa como insumo para un yo que “necesita” desinhibirse, divertirse, aguantar: es decir producirse para rendir según los parámetros de lo que significa ser legítimamente joven. Este sentido instrumental del alcohol resulta altamente funcional para el cumplimiento de todas las exigencias subjetivas y objetivas que los adolescentes viven. El consumo de alcohol es uno más de los consumos culturales con los que los jóvenes participan de la cultura juvenil, especialmente en la modalidad de la nocturnidad.

En el campo del estudio de 2005 tanto docentes, padres como los propios adolescentes coincidieron en que hay un marcado relajamiento del control adulto. Si bien esto puede llevar a instancias donde los chicos y chicas “sacan provecho” de la situación, llamó la atención la frecuencia con la cual los adolescentes marcaron una exigencia hacia el rol adulto. Esta exigencia si bien se focaliza en los padres principalmente, no deja de lado otros roles adultos en donde entran profesores y autoridades escolares, comerciantes, adultos en general y el Estado. *“En este sentido, ‘el simular no saberlo’ en los padres puede pensarse extendido a una sociedad que sabe de la problemática pero la tolera ya sea por una situación crítica que le excede y lo imposibilita en su accionar, por complicidad, comodidad o resignación”*<sup>2</sup>. Este rol adulto puede caracterizarse a partir de una tipología de respuesta en cuanto a permisividad de los padres frente al consumo adolescente<sup>3</sup>: donde en el extremo más permisivo nos encontramos con los tipos sociales caracterizados como “sobreviviente, cómplice, cómodo y resignado”, y en un nivel medio de permisividad, que intenta actuar como equilibrio entre los dos polos, se encuentra el tipo “contenedor” mientras que en el polo más alejado de permisividad se ubica un tipo extremo opuesto, el “encapsulador”. El “sobreviviente” es aquel padre que siente que no puede hacer

---

<sup>2</sup> Op. cit., p. 102

<sup>3</sup> La tipología es tomada del informe de 2005.



mucho en tanto se siente alienado en el contexto de vulnerabilidad, crisis y cambio que vive. Reconoce el problema, entiende como conflictivo el vínculo de su hijo con el consumo de alcohol, pero siente que la situación lo excede. El tipo “cómplice” tiene una permisividad activa por medio de la cual habilita un rol de “amigo” de su hijo y de los amigos de este al tiempo que nos habla de una actitud adolescente por parte del padre o madre en cuestión. En el tipo ideal “cómodo” la permisividad adquiere una actitud pasiva, “hacer como que no saben”, a partir de un acuerdo tácito con el adolescente donde el consumo debe ser ocultado, no mostrado, al adulto dando lugar a un juego de simulacro entre el adolescente y el padre. El tipo “resignado” presenta una actitud híbrida por la cual manifiesta un discurso contrario a la idea de permisividad pero en los resultados termina siendo altamente permisivo al “dejar hacer” desde una idea de que no está en sus manos la solución. El “contenedor”, se enmarca en un punto medio desde la determinación de reglas claras y precisas y el diálogo con el adolescente. En este perfil los límites actúan como contención, constituyendo el tipo ideal más valorado por los jóvenes. Finalmente, el tipo “encapsulador” es el más prohibicionista, el menos permisivo. Lo que marca una clara diferencia respecto del “contenedor” que orienta, contiene y “marca el camino” propiciando la autonomía desde una actitud crítica, y el “encapsulador” que al encerrarse en la prohibición no propicia la autonomía del adolescente. Estas tipologías son interesantes para pensar no solo el rol de padres al interior de la familia sino también de otros adultos significativos en instituciones como la escolar.

Retomando lo planteado en el estudio *Escuela, trabajo y proyecto de vida desde el enfoque de factores de riesgo y protección en el consumo problemático de drogas* (OAD, 2010), partimos de entender la complejidad de la realidad social según el planteo de Robert Castel (1997, p.17), es decir, como un entramado de configuraciones de cohesión social que forman parte de un proceso en el cual se alinean gradientes de integración y desintegración social. De acuerdo con esto, el estudio intenta abarcar una perspectiva que se distancia de la mirada de la escolaridad y la deserción como dos esferas en oposición. Más bien, lo que buscamos es comprender a la escolaridad en su complejidad, considerando los diversos grados de cohesión social que los adolescentes experimentan. La escolaridad y la deserción, volviendo a Castel, se entienden así formando parte de diferenciadas “zonas de cohesión social”, dinámicas y cambiantes dentro de un *continuum* entre formas de cohesión social de alta densidad hacia formas extremas de desafiliación de dichas redes sociales.

En el estudio de 2010 nos encontramos con que la posibilidad de pensar un proyecto de vida y enmarcar en él las actividades cotidianas, ya sean estudio, trabajo o incluso actividades extra curriculares o la ayuda doméstica, es fundamental para proteger al adolescente de una vulnerabilidad total. La escuela no solo aparece habilitando posibilidades a través de las credenciales que otorga sino que es mucho más que esto: es salir del barrio marginal y abrirse camino a una realidad que impacta subjetivamente. Desde este sentido es que decimos que hablar de proyecto de vida es hablar de integración social y desde allí deberá leerse la problemática de factores de riesgo y protección al consumo problemático de drogas. En un contexto social de vulnerabilidad la escuela aparece como el último espacio institucional de lazo social que queda en pie. La caída hacia la exclusión total es una realidad en estado de latencia constante. La escolaridad en este contexto toma una trayectoria zigzagueante de idas y vueltas, entradas y salidas, en donde la droga, la calle y el delito, aparecen conviviendo con la escolaridad, con conflictos de mayor y menor intensidad.

Resumiendo, de las principales líneas de análisis abordadas por los estudios mencionados surge la necesidad de repensar los modos en que la escuela procesa la problemática del consumo de drogas dentro de un entramado social que delinea zonas de alta vulnerabilidad social que impactan dentro y fuera de la escuela así como emergen nuevas dimensiones del campo del consumo simbólico y la vida cotidiana que deben ser consideradas.

El objetivo de esta investigación se centra en identificar y analizar representaciones y prácticas implicadas en experiencias de intervención en prevención en adolescentes escolarizados de nivel secundario con el fin de formular recomendaciones en el diseño de estrategias de cuidado y prevención. Nos interesa indagar cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro que perciben los actores en el diálogo entre el mundo adolescente y el mundo adulto en experiencias de intervención respecto al consumo problemático de drogas y alcohol. Por “diálogo” entendemos aquellas prácticas y relaciones involucradas, de diverso nivel de formalidad, entre el mundo adolescente y el mundo adulto que de manera directa o indirecta resultan intervenciones de prevención en el consumo problemático de drogas o bien de promoción de formas de vida saludables.

## **Objetivos**

### General

Identificar y analizar representaciones y prácticas implicadas en experiencias de prevención en escuelas secundarias para formular recomendaciones en el diseño de estrategias para el ámbito escolar de cuidado y prevención en el consumo problemático de alcohol y otras drogas en adolescentes

### Específicos

- Indagar las diversas perspectivas de los actores sobre el tema y sus modos de intervención
- Identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre el discurso adulto y el discurso adolescente
- Analizar los aspectos sobresalientes de las diversas experiencias
- Explorar la permeabilidad, accesibilidad y sustentabilidad de experiencias (qué intervenciones son captadas, apropiadas, accesibles, visibles y sustentables)

## **1.2 Metodología**

El estudio se propone indagar las representaciones sociales y los sentidos que los actores le otorgan a las experiencias de intervención sobre el consumo problemático de drogas y alcohol en adolescentes. De acuerdo con este objetivo se trabajó desde un diseño cualitativo que privilegia la perspectiva de los actores implicados, en este caso los inspectores, directores, docentes, Equipos de orientación escolar y alumnos de las escuelas relevadas.

A la hora de definir el tipo de muestra se privilegió antes que la representatividad de la misma su carácter intencional, es decir que la muestra respondiese a los objetivos planteados. En este sentido, se buscó acceder a instituciones escolares donde se hubieran realizado alguna experiencia de prevención

que los actores involucrados perciban como significativas por distintos motivos, más allá de que se valoren como exitosas o no.

A nivel de gestión escolar la Provincia de Buenos Aires se compone de 25 regiones educativas integradas por 125 distritos escolares. En tanto nos interesaba cuidar que la muestra de escuelas abarcara un amplio espectro de perfiles sociales dentro de su alumnado se contactó a los Inspectores Jefes de la Dirección General de Cultura y Educación de tres regiones representativas de la zona norte (región 6), sur (región 4) y oeste (región 8) de la Provincia de Buenos Aires. Los Inspectores Jefes Regionales fueron entrevistados como informantes claves para sugerirnos los distritos escolares en los cuales realizar el trabajo de campo y contactarnos a su vez con los Inspectores Distritales quienes, a su vez, nos informaron respecto de las escuelas donde se hubieran realizado alguna experiencia de prevención y nos habilitaron el acceso a las mismas.

Finalmente, se definieron como puntos muestrales:

- De la región escolar 6 los distritos San Fernando, Virreyes, San Isidro, Vicente López y Munro,
- de la región escolar 8 los distritos Merlo y Pontevedra,
- y de la región escolar 4 el distrito Solano

En las instituciones seleccionadas se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas en profundidad a los equipos directivos, docentes, orientadores escolares y alumnos. También se realizaron entrevistas y reuniones con funcionarios del área de prevención del Ministerio de Educación de la Nación y de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y con distintos expertos y profesionales vinculados con el tema.

### **1.3 Líneas teórico conceptuales para el abordaje del consumo de sustancias en el ámbito escolar**

En la actualidad existe un esfuerzo creciente y sostenido por instaurar a la salud como un concepto multidimensional. El pasaje desde una visión restrictiva y negativa de la salud definida como la ausencia de enfermedad hacia una aproximación que entiende a la salud como, un estado de las personas que “implica estar en buen

estado físico, mental y social" (OMS, 1948), abrió camino para situar a la salud como uno de los derechos humanos primordiales y en consecuencia, al Estado como su garante fundamental (Sánchez Lázaro y Martínez, 2008). Si bien esta nueva definición fue un avance importante en tanto introduce a la promoción de la salud como un eje central del debate, carecía aún de una visión compleja y acabada del bienestar. En consecuencia, un nuevo paso lo dio la OMS (2000) durante la Declaración de la Estrategia Mundial para la salud en donde se establece que la salud es aquel "estado de bienestar físico, mental y social con capacidad de funcionamiento para trabajar productivamente y participar activamente en la vida social de la comunidad." Esta nueva forma de concebir a la salud, trajo aparejada la incorporación de una perspectiva colectiva y participativa que pone en relieve la relación entre el individuo y su comunidad. Asimismo, subraya la importancia del autocontrol y a que las personas desarrollen sus propios recursos, lo cual "posibilita un mejor y nuevo equilibrio humano." (Sánchez Lázaro y Martínez, op. cit.)

La articulación de la salud con la perspectiva de derechos, desencadenó una dinámica virtuosa en el modo de abordar la salud en la niñez, y fundamentalmente en la adolescencia. En primer lugar, colocó en el centro del debate la intersectorialidad y la necesidad de incorporar la perspectiva de los adolescentes en las políticas orientadas hacia ellos. Asimismo, permitió resituar la perspectiva del ciclo de vida como uno de los aspectos insoslayables del trabajo en salud con y para adolescentes. Esto es, la promoción de hábitos saludables, la capacidad de autocontrol y estructuración del presente en torno a actividades en las que se fortalezcan, estimulen y potencien sus capacidades para, además de impactar positivamente en su calidad de vida presente, faciliten la integración gradual al mundo adulto (Pasqualini y Llorens, 2010).

La promoción de la salud durante la adolescencia es entendida como "un proceso continuo a través del cual los adolescentes *"[...] desarrollan competencias, habilidades y redes sociales. En este marco, el desarrollo integral de los adolescentes y jóvenes aparece en el centro y es reconocido como una dimensión fundamental en su salud [...]"*. En relación con las implicancias de enfatizar en la promoción de la salud, Perry y Jessor establecen una gran diferencia conceptual entre salud y enfermedad, y su correlato entre prevención y *promoción " [...] la prevención de la enfermedad refleja el concepto de salud como ausencia de enfermedad; la promoción de la salud ha sido paulatinamente reconocida de un modo más claro e inclusivo [...] la promoción incluye, además de estrategias para conservar la salud, el énfasis en*

*acrecentarla. Por ello la promoción de la salud está orientada, a la reducción o eliminación de comportamientos que comprometen la salud, pero fundamentalmente a estimular prácticas que la enriquecen. Aquí, la consideración del contexto pasa a ser fundamental.”* (Pasqualini y Llorens, op. cit.)

¿Qué implicancias tiene situar al consumo de sustancias psicoactivas desde esta concepción de la salud? Existe un consenso generalizado acerca de que la adolescencia es una etapa vital en donde se incrementa fuertemente la vulnerabilidad social. Las dimensiones de vulnerabilidad están dadas tanto por aspectos biofísicos como sociales. La centralidad de la dimensión social de la vulnerabilidad en la adolescencia pivotea tanto en la diversidad de formas que asume habitar la adolescencia en un contexto socioeconómico específico como en su carácter transicional. Esto es, como etapa de pasaje desde la infancia hacia la vida adulta. Tanto desde una como otra perspectiva, el aspecto clave se sitúa en las oportunidades efectivas con las que cuenta cada adolescente para alcanzar una integración plena a la vida adulta.

Numerosos estudios indican (OAD, 2009; OAD 2010) que el consumo de sustancias psicoactivas, en la que el alcohol ocupa un lugar prevalente; es una práctica extendida en la población adolescente. El nivel de riesgo que supone esta práctica para la salud propia y ajena se vincula estrechamente con los diferentes modos y motivaciones que orientan al consumo. Estos “modos de consumir” pueden situarse en un continuo que va desde el consumo ocasional y recreativo hasta el consumo habitual y abusivo. Al mismo tiempo, hay factores que alejan y hay factores que acercan y modulan el consumo de estas sustancias.

En efecto, hay algunos aspectos específicos del contexto de los adolescentes vinculados estrechamente con la relación que estos establecen con el consumo de sustancias. La presencia de estos “factores de protección” reducen (en tanto su ausencia incrementan) sustantivamente la probabilidad de que los adolescentes se acerquen al consumo de sustancias, a la vez que si lo hacen, incide radicalmente en las características del vínculo que van a establecer con las sustancias que consumen. Algunos de los “factores de protección” con mayor capacidad para incidir en la relación que los adolescentes establecen con la sustancias son (a) un entorno adulto con capacidad de estructurar, regular, dar sentido y acompañar a los adolescentes en esta etapa vital, y en consecuencia que les permita proyectarse a futuro (b) un contexto social, adulto y de pares, del cual los adolescentes participen activamente, en el cual se reconozcan y sean escuchados como sujetos plenos (c) un entorno cultural y social

comprometido con ejercer presión hacia el cumplimiento de la legislación vigente orientado a reducir la accesibilidad a las sustancias, tanto en el espacio público como en el privado, y en relación con las sustancias psicoactivas legales e ilegales.

Los factores de protección desbordan los enumerados en el párrafo precedente y su sistematización y análisis excede los propósitos de esta investigación, no obstante, todos convergen en un aspecto fundamental: la efectivización y calidad del diálogo entre el mundo adulto y el mundo adolescente; en tanto el diálogo constituye una expresión acabada del compromiso de los adultos por acompañar, sostener y reducir la presión externa hacia el consumo de sustancias. Es decir, lo que aquí quiere destacarse es que la relación que los adolescentes van a establecer con las sustancias psicoactivas depende en enorme medida de la calidad, fluidez, solidez y continuidad del encuentro con los adultos de referencia. El diálogo como expresión de un encuentro basado en la comprensión, el respeto mutuo y el reconocimiento; un diálogo sobre el cual se sostienen y construyen lazos intergeneracionales. Un diálogo que a la vez establece una relación asimétrica entre los términos que lo conforman, situando a los adolescentes en clara dependencia de los adultos.

En esta línea, la premisa de la cual parte esta investigación es que el éxito de toda intervención orientada a la prevención de consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes radica en la capacidad que esta tenga para identificar los aspectos involucrados en la práctica de consumo y en la capacidad de interpretar y traducir las demandas de los adolescentes en acciones de prevención.

En consecuencia, los programas de promoción de la salud en la adolescencia enfocados en el consumo de sustancias, requieren superar la instancia informativa y abordar la práctica de consumo desde “[...] *una perspectiva multidimensional, abordando el contexto social, político, económico, cultural de la salud, en el que se produce el consumo de las sustancias psicoactivas, y proporcionando como herramientas ante esta situación la capacitación de las personas, fomentando la autonomía y favoreciendo una toma de decisiones responsable*” (Sánchez Lázaro y Martínez, op. cit.)

¿Cuál es el lugar de la escuela en la prevención del consumo de sustancias y alcohol en la adolescencia?

Esta línea de reflexión desemboca necesariamente en la revalorización del rol que ocupa el sistema educativo y la escuela en particular, en relación con la promoción de hábitos saludables. Desde sus orígenes, la escuela fue diseñada para la promoción y transmisión de valores, actitudes y conductas saludables. En consecuencia, la prevención en el ámbito escolar requiere la actualización de sus paradigmas fundantes a las características actuales de los estudiantes partícipes de una sociedad cada vez más compleja, muchos de ellos atravesados por innumerables dificultades socioeconómicas, todos inmersos aunque expuestos en forma variable a una cultura que promueve y presiona de diversas formas hacia el consumo de sustancias legales e ilegales. Desde esta perspectiva, la prevención del consumo de sustancias en el ámbito escolar se integra a todas aquellas intervenciones capaces de favorecer el desarrollo personal, contemplar las necesidades de los estudiantes; reducir el abandono y/o fracaso escolar, elevar los niveles de rendimiento y la adquisición de conocimientos y habilidades para alcanzar una relación saludable y provechosa con el entorno. En este contexto, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas forma parte de un proyecto común de la comunidad educativa en el que se involucren todos los actores que participan de la práctica de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, hay otras razones de índole práctica que sitúan a la escuela como espacio privilegiado para la prevención. Entre ellas se destaca que las intervenciones orientadas a la prevención *“al estar en un sistema de enseñanza obligatoria la función preventiva alcanza a la prácticamente totalidad de los jóvenes y además justo en las edades de inicio en el consumo [...] La asistencia a la escuela es un factor que, independientemente de la apetencia con la que se realiza, los alumnos/as tienen asumido como necesario para su formación. [...] Los niños/as están en la escuela la mayor parte de su tiempo, en manos de personas preparadas para su educación y en la edad en la que su capacidad de aprender es mayor [...] Los profesores en la escuela tienen la posibilidad de ser formados en las materias específicas que se pretenden abordar y de esta forma poder organizar programas adecuados al perfil de los diferentes alumnos. [...] La escuela cuenta con la infraestructura necesaria para la educación y es un nexo de unión a la hora de conjuntar los esfuerzos de las demás instituciones sociales.”* (Muñoz Vidal, 2009). La prevención en el ámbito escolar permite además, iniciar las intervenciones tempranamente *“[...] está demostrada la relación entre las competencias sociales en la etapa infantil y el posterior desarrollo psicológico [...] Es por ello que la intervención en materia de prevención debe empezar en la Educación Primaria junto a la Educación para la Salud. En esta etapa las actuaciones,*



*inespecíficas, se trabajan a través del entrenamiento de padres y profesores e interviniendo sobre los alumnos en las habilidades sociales” (Muñoz Vidal, op. cit.).*

Numerosas evaluaciones de los programas de prevención de consumo de sustancias en adolescentes, diseñados al calor del paradigma de la salud concebido como un derecho fundamental coinciden en que aquellos inspirados en el enfoque de promoción “habilidades para la vida” son los que arrojan resultados más satisfactorios. Estos programas se basan en la promoción de conductas saludables a lo largo de la vida. En la línea de lo mencionado anteriormente, estos programas posicionan al consumo de sustancias como una conducta que pone en riesgo la salud de los adolescentes. Se basan en la promoción y construcción del diálogo intergeneracional hacia la construcción de vínculos sólidos de confianza. Los equipos están conformados por docentes y/o equipos externos formados a tal fin. Promueven el entrenamiento de agentes multiplicadores comunitarios entre los propios adolescentes. Las debilidades señaladas por las evaluaciones analizadas son que si bien la familia y la comunidad son actores claves en las características que asume la relación de los adolescentes con las sustancias, se encuentran ausentes en el diseño y ejecución de los programas. Son programas de atención de carácter permanente que se llevan adelante en las escuelas. Los moderadores son entrenados en la habilidad de mediar en contraste con culpabilizar o estigmatizar a los adolescentes consumidores (VV.AA., 1998).

Independientemente de sus características específicas y limitaciones, lo que aquí pretende destacarse es que estos programas contrastan con aquellos basados en la simple transmisión de información, los cuales, las mismas evaluaciones coinciden en que no han logrado ni detener ni disminuir el consumo. Efectivamente, ante los magros resultados de estos programas en los años ochenta “[...] aparece una nueva generación de programas de prevención que, basados en un mejor conocimiento de las causas del consumo de drogas, prestan atención preferente a variables de tipo psicosocial encontrando resultados prometedores.” (VV.AA. op. cit.) Las revisiones de los programas realizadas “[...] coinciden en señalar que aquellos programas que incluyen diferentes componentes, centrados en las variables psicosociales son los que muestran mayor eficacia en la reducción del consumo y coinciden en señalar el programa desarrollado por Botvin como uno de los más eficaces.” (VV.AA. op. cit.). La revisión de los resultados de los programas basados en la transmisión de información llevó justamente a revisar las implicancias de colocar en el aula la temática del consumo de sustancias. En efecto, estos programas demostraron mejorar el nivel de

conocimiento respecto a las drogas pero no tuvieron igual impacto en la reducción del consumo. La instalación del tema “drogas” en el ámbito escolar, conlleva necesariamente e independientemente de las intenciones que promuevan el mensaje, la transmisión de un “saber hacer” sobre su uso y consumo. En pocas palabras, implica aunque no sea el objetivo que se persigue, la difusión de aquello que se pretendía evitar, en tanto la práctica del consumo de drogas no supone ignorar el daño que estas producen a la salud. De este modo, la revisión de estos programas abrieron el debate acerca de la pertinencia de difundir información sobre sustancias en la escuela, en tanto puso sobre relieve que no siempre conocer las características de las sustancias y sus efectos dañinos para la salud, tracciona hacia la prevención sino que incluso, en alguna medida, puede promover su uso.

A modo de resumen, del análisis de algunas evaluaciones de programas de prevención en la escuela del consumo de sustancias en adolescentes se desprende que tienen en la educación para la salud un referente esencial y una herramienta de trabajo. Al respecto Sánchez Lázaro indica que “[...] *la Educación para la salud es un ‘conjunto de prácticas formativas’ dirigidas a la promoción de la salud con el objetivo de capacitar a las personas para su adaptabilidad, o lo que es lo mismo, preparar a las personas para que adopten estilos sanos y para actuar sobre aquellos factores del medio que le son desfavorables como, por ejemplo, la dependencia. El modo de vida de una persona puede dar lugar a patrones de conducta que son beneficiosos o perjudiciales para la salud. Sin embargo hay que tener en cuenta, también, que no hay estilos de vida prescritos como ‘óptimos’ para todo el mundo; y que hay que actuar tanto sobre la persona como sobre los factores del entorno global, social y cultural [...]*” (Sánchez Lázaro, op.cit.).

Los aspectos específicos en los cuales enfatizan los programas de prevención en el ámbito escolar basados en la promoción de la salud son sintetizados por la CICAD del siguiente modo (a) fortalecer las habilidades y destrezas psicosociales globales y específicas desde actividades en el aula (b) realizar actividades que permitan a los jóvenes desarrollarse en distintos contextos y situaciones a lo largo de la vida (c) fomentar el compromiso hacia un estilo de vida saludable promoviendo actitudes, hábitos y valores, etc. De este modo se abordan los tres factores de riesgo centrales, es decir, los factores de riesgo ambientales, de personalidad y de tipo conductual, que enfrentan los adolescentes en su relación con el consumo de sustancias. Este nodo de riesgo es central en tanto (...) *el consumo o no de drogas, se produce en un concreto ambiente social con unos parámetros que facilitan u*

*obstaculizan el consumo. También es cierto que el propio ambiente social suele marcar los límites al consumo adecuado e inadecuado. En consecuencia, es útil considerar la promoción de culturas juveniles de prevención, enfocando la problemática desde lo micro y macro e incorporando el problema y la solución en un mismo contexto. Esta última perspectiva es más holística (...)* (CICAD, 2004)

Estos programas encuentran uno de sus antecedentes más importantes en el Programa de Entrenamiento en Habilidades de Vida (*LifeSkill Training*) desarrollado en la Universidad de Cornell de Nueva York en 1988 por Botvin y Tortu; para prevenir el abuso de sustancias. Sobre el programa Botvin señala que “[...] *la teoría del aprendizaje social y la teoría de la conducta-problema parecen aportar un marco conceptual útil para entender la etiología del consumo de drogas. Desde esta perspectiva, el consumo de drogas es conceptualizado como una conducta aprendida socialmente, propositiva y funcional, que es el resultado del juego entre factores personales y sociales.*” (VV.AA., 2002). Los programas de entrenamiento para la vida sostienen que “[...] *los programas de tratamiento, una vez que se ha instaurado el consumo, no son muy efectivos y que el potencial más prometedor para resolver este problema reside en el desarrollo de programas de prevención eficaces.*” (VV.AA, op. cit.) En consecuencia, se aboga para la promoción de políticas públicas orientadas a la prevención, lo cual en última instancia implica eliminar situaciones de vulnerabilidad social, redoblar los esfuerzos para generar mejores condiciones medioambientales, formación para el trabajo y educación acompañados y reflejados por el fortalecimiento del dialogo entre adolescentes y adultos, padres y docentes; *dado que “[...] como cualquier otra conducta, el consumo de sustancias se aprende a través de procesos de modelaje y refuerzo mediatizados por factores personales tales como las cogniciones, actitudes y creencias que poseen los individuos. [...] la susceptibilidad diferencial a la influencia social se ha observado que esta mediada por variables de personalidad. Los adolescentes con baja autoestima, baja autoconfianza y baja autonomía tienen más riesgo de sucumbir ante estas influencias. [...] Por ello, el Programa de Habilidades de Vida, combina el entrenamiento en habilidades de resistencia con el entrenamiento en habilidades personales y sociales más generales, partiendo del supuesto de que mejorar en los adolescentes su competencia personal y social reducirá su motivación al consumo de drogas.*” (VV.AA, op. cit.)

## **1.4 Resumen Ejecutivo**

El estudio se enmarca dentro de una línea de investigación que el equipo del OAD viene desarrollando desde el año 2005 a partir de estudios cualitativos que se enfocan en la problemática del consumo de alcohol y otras drogas en adolescentes de escuelas secundarias, poniendo en primer plano la perspectiva de los actores, directores, docentes, alumnos y padres (OAD, 2005, 2009 y 2010)

Retomando las principales las líneas de análisis abordadas por los estudios mencionados surge la necesidad de repensar los modos en que la escuela procesa la problemática del consumo de drogas indagando los diversos abordajes en torno a la prevención. Así, el objetivo de esta investigación se centra en identificar y analizar representaciones y prácticas implicadas en experiencias de prevención en adolescentes escolarizados con el fin de formular recomendaciones en el diseño de estrategias de cuidado y prevención.

El estudio se encuadra en un diseño cualitativo que privilegia la perspectiva de los actores implicados, en este caso los inspectores, directores, docentes y alumnos de escuelas de gestión pública y privada de tres regiones escolares del Gran Buenos Aires. La muestra es intencional, no representativa, y de acuerdo a los objetivos, se buscó acceder a instituciones escolares donde se hubieran realizado experiencias de prevención que los actores involucrados perciban como significativas por distintos motivos, más allá de que se valoren como exitosas o no.

Los abordajes que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo en las escuelas no suelen tener bordes tan tajantes entre paradigmas de prevención específicos e inespecíficos, ni suelen alinearse a un único tipo de intervención en particular. En la práctica, la escuela muchas veces recurre a los diferenciados recursos que se le presentan y en muchos casos ocurre que una escuela que reconoce intervenciones de un tipo específico también lleva a cabo acciones inespecíficas aunque sin registrarlas como actividades que de modo indirecto colaboran en la prevención. Así, estos paradigmas pueden convivir en una misma escuela sin mayores tensiones.

Las variadas combinaciones de intervenciones, modos de llevarlas a cabo y de reflexionar sobre ellas abren un espectro muy amplio que complejiza la dicotomía

teórica de lo específico y lo inespecífico en el abordaje preventivo. Esto resulta central para comprender los diversos matices que se presentan en las escuelas de la mano de la realidad social de cada alumno, cada familia y cada institución y los modos de afrontar y adaptarse a las circunstancias.

El cómo se aborda esa intervención, quién y cómo lo hacen, parece ser clave en cuanto a la posibilidad de construir puentes entre el mundo adulto y el mundo adolescente y desarrollar espacios de diálogo y confianza intergeneracional dentro del ámbito escolar.

Resumidamente, se ve que en las intervenciones de tipo específico (intervención informativa y testimonial) aparecen recursos y actividades con cierto soporte material y aplicación concreta (datos, folletos, videos, talleres, jornadas, charlas). Esto si bien parece facilitar en muchos casos la problemática de cómo hacer prevención en la escuela, trae también el riesgo de generar distancia entre el adulto que aparece como “la voz del experto” y el chico *que recibe* la información así como puede ocurrir que el testimonio que busca conmover provoque un gran impacto emocional clausurando todo espacio de diálogo y reflexión sobre el problema. Al mismo tiempo, este tipo de intervenciones suele enfocarse en una sustancia en particular o en el genérico “la droga” surgiendo muchas veces procesos de estigmatización social ligados a la representaciones sociales que circulan sobre las sustancias en los medios de comunicación y en la sociedad en su conjunto, colaborando así con el etiquetamiento social desde el imaginario de “la droga” o particularizando en los imaginarios de una determinada sustancia, al tiempo que invisibiliza o naturaliza otros consumos. Esto se ve en muchos casos cuando se focaliza en una sustancia ligada a imaginarios de marginalidad como *el paco*, mientras que el consumo más habitual resulta el alcohol que al naturalizarse o verse como “un mal menor” se deja de lado en las intervenciones.

Por otro lado, en las intervenciones no específicas (comunicacionales y de acción promotora) los recursos apuntan a habilidades actitudinales que permitan crear un ambiente escolar propicio para el diálogo y para el desarrollo integral. Este protagonismo de lo actitudinal en las intervenciones que responden a este paradigma fue confirmado a lo largo del estudio en las entrevistas mantenidas con funcionarios afectados directamente con la problemática de la prevención en el ámbito escolar así como con los inspectores que veían que la actitud de cada director, y de cada docente, era lo que “marcaba el pulso” de una escuela a otra, de un aula a otra. Por otro lado,

de las entrevistas con los docentes y alumnos surgía de modo inequívoco que “la actitud” y las habilidades personales eran determinantes a la hora de habilitar o clausurar espacios de diálogo y de promoción de habilidades y autoestima, que sirvan de protección a conductas de riesgo.

Surgen así interrogantes a considerar al pensar en términos de políticas públicas, en pos a superar el peso de lo actitudinal, para trascender el componente voluntarista y personalista que parece imponerse.

Sin embargo, de nuestro trabajo de campo y análisis podemos vislumbrar que hay algunos aspectos que merecen reconsiderarse y valorar al intentar identificar mecanismos, estrategias y dispositivos que puedan sistematizarse, formalizarse e institucionalizarse a partir de experiencias concretas. La participación de los alumnos a lo largo de todo el proceso de la intervención se vislumbra como uno de los aspectos que deberían considerarse en este sentido. Si hablamos de un abordaje inespecífico la participación debiera considerarse como un aspecto intrínseco de este paradigma.

Las relaciones que se dan en la escuela son jerárquicas y asimétricas: adultos, directivos y docentes, que establecen relaciones de autoridad con alumnos adolescentes. ¿Cómo establecer relaciones de confianza sobre los vínculos asimétricos? En las escuelas hemos visto experiencias interesantes en los sistemas de tutorías donde los alumnos participan activamente desde el primer momento de la selección de los tutores. También resulta interesante fijar la atención en la consolidación de ciertos circuitos de construcción de la confianza que se van conformando espontáneamente en la escuela a partir de la emergencia de un adulto referente.

Desde esta perspectiva, el Estado debe promover mecanismos que permitan esta sistematización para hacer sustentable lo que está apropiado previamente haciendo posible un traspaso de la confianza interpersonal, intergeneracional a una confianza a nivel institucional, donde los soportes ya no descansen en actitudes personales y voluntades particulares sino en políticas públicas que puedan y deban ser apropiadas por todos los actores que participan de las experiencias.

Del estudio se vislumbran algunas cuestiones como especialmente significativas y que deben tenerse en cuenta a la hora de pensar en estrategias de prevención y modos de abordaje: el perfil social del alumnado, la ubicación de la escuela, la intensidad de las

redes establecidas entre la escuela y el barrio, el compromiso de los directivos y docentes, la participación de la familia en la escuela así como la disponibilidad y accesibilidad a los recursos privados y públicos y su modo de uso se muestran como aspectos particularmente sensibles a cómo la escuela procesa los conflictos y aborda el tema de la prevención del consumo de drogas legales e ilegales.

Por último, merece especial atención el modo en que deben considerarse los abordajes preventivos en relación al consumo de alcohol los fines de semana. Focalizar en este punto no implica un abordaje “desde la sustancia” sino considerar la complejidad específica que este consumo asume dentro del entramado simbólico de la cultura juvenil. Este tipo de consumo se ve inmerso en una estructura de consumo que tiene al adolescente como principal destinatario de un mensaje que desde los medios de comunicación se construye en torno a la asociación del consumo de alcohol con la diversión, la amistad y el éxito social. Este abordaje impacta culturalmente y favorece la tolerancia social respecto a este consumo. De este modo, se termina de cerrar un circuito de permisividad, aceptación social y relajamiento de controles que debe ser tenido en cuenta para futuras políticas desde una perspectiva que trabaje sobre el problema desde su complejidad.

## **1.5 Organización del informe**

Luego de este capítulo introductorio, el informe presenta los resultados del trabajo de campo. De este modo, el capítulo dos presenta un panorama contextual de las escuelas relevadas, la realidad social y política en la que están inmersas y los programas disponibles y efectivamente implementados que se encontraron en las escuelas visitadas. En el capítulo tres se introduce la problemática del conflicto en términos generales identificando cuáles son los conflictos que atraviesan las escuelas y cómo los procesan, entendiendo que este panorama general del conflicto contextualiza el conflicto específico que nos ocupa en este estudio, el consumo de drogas legales e ilegales y su abordaje preventivo en las escuelas, el cual se aborda específicamente en el capítulo cuatro y en las conclusiones y recomendaciones que se desprenden del estudio.

A fin de resguardar el anonimato de los entrevistados, los testimonios que se reproducen en este documento se identificarán sin especificar la región y distrito escolar. Se especificará en cada caso el tipo de entrevista (entrevista individual o grupo focal), el tipo de entrevistado (inspector, director, docente, Equipo de Orientación Docente –EOE-, alumnos. En algunos casos se especifica también el rol que el entrevistado cumple en algún programa específico, por ejemplo: tutor CESAJ), el tipo de gestión de la escuela (pública o privada) y el nivel socioeconómico (NSE) predominante de la población de la escuela que en términos generales hemos identificado como NSE alto y bajo, aunque a lo largo del análisis se han tenido en cuenta los diversos matices de perfiles sociales que surgieron en las escuelas relevadas.



## **CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS Y SU CONTEXTO**

En este capítulo nos proponemos presentar sucintamente los programas disponibles y efectivamente implementados en las escuelas visitadas y describir cómo es el entorno y el perfil sociodemográfico de las escuelas. Para esto nos centraremos específicamente en comprender las características territoriales de los diferentes barrios, la identidad barrial, la relación de las escuelas con otras instituciones y redes territoriales (clubes sociales y deportivos, iglesias, sociedades de fomento, etc.) la relación de la escuela con el entramado de programas orientados al fortalecimiento del vínculo entre los adolescentes y la escuela, la visualización de la problemática drogas en el barrio y el perfil sociodemográfico del mismo. Por otro lado se describirá el perfil sociodemográfico de los alumnos, sus problemáticas sociales en general, y las problemáticas asociadas a la escolaridad en particular.

### **2.1 Sobre los programas y su apropiación. La escuela media frente al desafío de la obligatoriedad y los esfuerzos para fortalecer el vínculo entre los adolescentes y la escuela**

América Latina avanza en forma sostenida hacia el reconocimiento de que la formación de sujetos y ciudadanos plenos requiere más tiempo que en épocas pasadas debido, fundamentalmente, a que los recursos para participar e integrarse a sociedades complejas son cada vez mayores. Esta certeza se expresa en la creciente incorporación de la escuela media dentro del ciclo de educación obligatoria. En la actualidad, prácticamente en todos los países latinoamericanos la educación obligatoria se extiende hasta completar diez años de escolarización mientras que, en algunos casos, alcanza a la totalidad del nivel medio (SITEAL, 2010). En Argentina, la Ley de Educación sancionada en 1993 estableció la obligatoriedad del primer ciclo de educación media, mientras que a partir de la Ley de Educación Nacional N° 26206 se propone la homogeneización del sistema educativo nacional y se establece la obligatoriedad de todo el ciclo de educación secundaria (DINIECE, 2007). Esta tendencia se refuerza con la puesta en marcha de la “Asignación Universal por Hijo para Protección social”. El 30 de octubre de 2009, mediante el Decreto del PEN 1602/09, se crea la Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (AUH), una política que otorga una prestación no contributiva similar a la que reciben los hijos de hasta 18 años de los trabajadores formales. Para acceder al beneficio de la AUH es

requisito que las familias beneficiarias presenten los certificados de vacunación y asistencia escolar de sus hijos.

Una consecuencia fundamental del establecimiento de la obligatoriedad del nivel medio es que posiciona al Estado como garante del derecho de todos los adolescentes a recibir educación de calidad. En efecto, la Ley de Educación sancionada en 2006 constituye un llamado a conformar un nuevo pacto social, entre el sistema educativo y las familias, a través del cual garantizar el acceso a la educación de todos y cada uno de los adolescentes que habitan el territorio nacional. Entre otros aspectos, esto implica redoblar los esfuerzos para remover los obstáculos materiales y subjetivos que dificultan el acceso, tránsito y graduación del tramo de educación obligatorio a gran cantidad de adolescentes. Estos propósitos contrastan fuertemente con la visión elitista de la educación y revierte los términos sobre los cuales se sustentaba la educación media. Esto es, la conceptualización actual de la educación media fuerza al sistema educativo a elaborar estrategias precisas para promover el acceso y retención de los adolescentes en contraste con la visión elitista de este nivel educativo, pensada originalmente como una instancia de selección de familias y adolescentes capaces de adecuarse y atravesar exitosamente el dispositivo escolar. Desde esta perspectiva, es evidente que la redefinición del rol de la escuela media trajo aparejada importantes desafíos al sistema educativo en conjunto y a los directores y docentes en particular. Este nuevo acuerdo plasmado en la ley involucra al conjunto de la sociedad y al Estado en particular quien, a través de políticas públicas y programas específicos busca apuntalar y acompañar a las escuelas en el proceso de ampliación de la cobertura del nivel.

En relación con la prevención del consumo de sustancias en la escuela resulta importante mencionar que en el año 2009 se crea el Programa Nacional de Educación y Prevención sobre las Adicciones y el Consumo Indebido de Drogas, a través de la Ley Nro. 26 586. Este programa, surgido en el seno del Ministerio de Educación Nacional hace eco de la observación realizada por la Corte Suprema de Justicia, a raíz del fallo Arriola, Sebastián s/causa 9080. En efecto, este programa surge con el propósito de adoptar medidas de salud preventivas, con información y educación disuasiva del consumo, enfocada especialmente en los grupos sociales más vulnerables, niños y adolescentes. El objetivo central de este programa es *“diseñar políticas, estrategias y líneas de acción para orientar las prácticas educativas hacia la prevención específica e inespecífica del consumo problemático de drogas legales e*

*ilegales en todas las modalidades y niveles del Sistema Educativo Nacional”* (Ministerio de Educación, 2011).

El propósito de este apartado es presentar sucintamente los programas disponibles y efectivamente implementados en las escuelas visitadas, haciendo un énfasis especial en identificar elementos que ayuden a comprender el nivel de apropiación y valoración de estos esfuerzos por parte de los distintos actores entrevistados.

Al enfocar en sus objetivos primordiales y población a la cual están destinados, las líneas de acción del conjunto de programas implementados en las escuelas que conformaron el campo de esta investigación permiten ser agrupadas en tres grandes categorías. El primer grupo lo conforman los programas insertos en la estructura formal del sistema educativo cuyas líneas de acción principales se orientan a acompañar a los adolescentes en su tránsito por la escuela media, fortalecer el vínculo de los adolescentes con la escuela y eventualmente evitar la deserción escolar. Son programas diseñados para ofrecer una respuesta institucional rápida, oportuna, pertinente y ajustada al contexto social en el que viven los estudiantes ante las problemáticas habituales que afectan el proceso de enseñanza y aprendizaje al interior de las instituciones escolares. Entre ellos, violencia escolar, problemas de rendimiento, conflictos de convivencia o dificultades para establecer vínculos armónicos con compañeros y docentes, conflictos familiares que afectan el proceso de escolarización; o situaciones de largo plazo, como la inserción al mercado laboral. Un segundo grupo de programas, o componentes dentro de programas integrales de gran envergadura, está destinado a los adolescentes en general. En estos casos, las líneas de acción prioritarias son acercar la escuela a los adolescentes, recuperar el vínculo de los estudiantes que hayan interrumpido sus estudios o en el caso en que esto no fuera posible, ofrecerles educación no formal orientada a oficios y posicionar a la escuela como un espacio protegido de interacción con otros adolescentes y adultos. Un tercer grupo de programas se destacan por intervenir en situaciones puntuales que tensionan la relación de los adolescentes con la escuela, como el consumo problemático de sustancias y el embarazo adolescente.

En la Provincia de Buenos Aires –área geográfica en la que situó esta investigación-, algunas expresiones paradigmáticas de las intervenciones agrupadas bajo la primera categoría son los Equipos de Orientación Escolar (EOE), los Centros Educativos Complementarios (CEC) y los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID).

En la Provincia de Buenos Aires el área de educación es coordinada por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en donde funciona la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS), cuyo objetivo es aportar elementos de la psicología social y comunitaria al Sistema Educativo Provincial, en función de mejorar la realidad socio-psico-educativa de las comunidades escolares reconocidas desde sus contextos pedagógico-sociales reales. La DPCyPS coordina los Equipos de Orientación Escolar (EOE), que son el principal dispositivo de trabajo de la Dirección en el plano institucional y territorial. Los EOE tienen dependencia orgánica de la DPCyPS y una dependencia funcional de la escuela donde están prestando servicios, aspecto que lleva a una negociación constante entre los objetivos planteados por la Dirección y las realidades concretas de cada comunidad educativa. Son equipos multidisciplinarios conformados por un profesional en educación, un profesional en aprendizaje, un asistente social, un fonoaudiólogo y un profesional médico. Desde los EOE se coordinan actividades y programas, orientados hacia la inclusión educativa de alumnos, familia e instituciones, tanto escolares como de la sociedad civil. Son espacios donde se privilegia el desarrollo de aptitudes humanas junto con las pedagógicas. Asimismo, los EOE coordinan el Programa de Orientación Vocacional a través del cual se pretende guiar a los estudiantes en su tránsito hacia su futura inserción laboral y profesional. Contempla las oportunidades reales de inserción laboral de los estudiantes a través del análisis de información de contexto. Los equipos de orientación vocacional tienen como objetivo ayudar a desarrollar estrategias de búsqueda de información y su socialización, promover la reflexión acerca de los recursos para buscar empleo e insertarse laboralmente y conocer e identificar intereses y valores propios de los alumnos.

En la misma línea que los EOE se encuentran los Centros Educativos Complementarios (CEC). Los CEC son espacios de servicios educativos que trabajan bajo la modalidad específica de la Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, buscando integrar en diversos proyectos pedagógicos las dimensiones personales, relacionales y comunitarias. Se pretende que el espacio de los CEC funcione como un lugar y momento de encuentro comunitario entre docentes, alumnos, familias y organizaciones de la comunidad, con el objetivo final de promover la inclusión educativa y el desarrollo de aptitudes para la vida ciudadana.

Al igual que los anteriores, los Equipos Interdisciplinarios Distritales (EID) y dentro de ellos el Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia (EDIA), conforman un dispositivo inserto en la estructura del sistema educativo. No obstante, se diferencian

de los anteriores en cuanto su objetivo prioritario es intervenir ante situaciones de alta complejidad psico-socio-educativa en las comunidades escolares y sus contextos. En ellos trabaja personal de los EOE, a través de proyectos puntuales. Los EID tienen como objetivo específico la detección de situaciones de vulneración de derechos y la intervención desde la especificidad técnica profesional.

De los relatos de los entrevistados se desprende claramente una presencia constante y muy valorada de estos dispositivos institucionales. Son espacios integrados al funcionamiento de la escuela que, entre otros aspectos, permiten avanzar en la articulación de acciones. En relación con el funcionamiento de los Equipos de Orientación y el Programa de Orientación Vocacional una de las inspectoras que formó parte de uno de los grupos focales realizados en el marco de esta investigación señala que *“(...) La idea es en principio que los docentes se pongan en contacto con el material que está llegando a las escuelas. Nosotros como equipo de orientación ya tuvimos nuestras reuniones. El tema es que organizar una reunión para todo el personal es muy complicada; si hay jornadas institucionales nos organizamos, pero si no por medio de comunicados internos de la escuela diciéndoles dónde está el material los profes ya van sabiendo. Otro es también el tema de orientación vocacional y profesional porque consideramos que es importante trabajar con los chicos. Hacemos la articulación, primero con las escuelas primarias para que conozcan la escuela; generalmente es a fin de año, se arma una jornada donde hay una exposición con todos los trabajos que se hacen y se invita a las escuelas primarias para que los chicos vengan y conozcan la escuela para que ingresen a lo que es primer año, lo que era séptimo. Después, trabajar con los chicos de tercer año, que es la Secundaria Básica y después el Ciclo Superior, para que estos chicos puedan saber cuáles son las distintas modalidades a las cuales ellos les interesa (...) [Trabajamos] nosotros, el equipo de orientación. Hacemos dos o tres encuentros grupales con los terceros para explicarles lo que es el proyecto, y después trabajamos, depende cómo estén los chicos, grupalmente o individualmente (...) También se les ofrece todo tipo de información de acuerdo a los intereses que ellos tienen de cursos, de tecnicaturas, de profesorados, de carreras universitarias. Eso es a nivel con respecto a las carreras, pero también con respecto a cómo solicitar un empleo, la carta de presentación, un currículum vitae, un role playing de entrevistas; eso también lo trabajan con los profes de las materias que tienen que ver con los últimos años (...)”*.

En relación con el funcionamiento de los EDIA una de las docentes entrevistadas menciona que *“(...) no somos omnipotentes de que todo lo vamos a*

*resolver, porque hay familias con graves conflictos, pero la idea es que los pibes estén en la escuela (...) está el EDIA que es un equipo distrital, que también labura con nosotros y trabaja el tema de tutorías, o sea que cualquier conflicto grave que ocurra en la escuela se recurre a ellos (...) [El EDIA] es un grupo de asistentes sociales y psicopedagogas (...) Es de la municipalidad. No sé si de la municipalidad o del Ministerio de Educación... Pero trabaja con todas las escuelas. Ahora está con el tema de tutorías, recorren escuelas (...) Sí, si tuviéramos un conflicto podríamos llamar a la gente del EDIA. Un conflicto que puede ser de violencia, cualquier conflicto familiar, algo grave que ocurra con un alumno (...) los conocimos el año pasado porque acá hubo un accidente con un nenito de primaria (...) un chiquito que murió acá en la escuela, se cayó del techo pero fuera del horario de la escuela (...) los que vieron eso fueron nuestros alumnos del secundario, porque ellos salen más tarde, salen seis y media. Entonces vinieron a trabajar con los chicos, apoyo a los chicos que lo vieron caer. Pobrecito el chico que se murió, pero también nuestros alumnos que lo vieron. Así que la gente del EDIA vino con nosotros a laburar ese tema (...) Trabajan con nosotros, trabajan con los pibes (...).”*

En la misma línea que los programas detallados en los párrafos precedentes se encuentran algunas ofertas institucionales municipales mencionadas a lo largo de la investigación, particularmente en el Municipio de San Fernando. Son para destacar, en primer lugar, el programa municipal de Apoyo Escolar Secundario. Es un programa abierto para todos los jóvenes que necesitan ayuda con Matemática, Lengua, Físico/Química, Inglés y Sociales en forma gratuita. Hay 14 instituciones barriales que ofrecen apoyo escolar. Los Centros Educativos, que son espacios donde hay actividades de apoyo y seguimiento, talleres, recreación y socialización, a contraturno escolar. Por su parte, se encuentra el CEDEC (Centro Deportivo y Cultural) N° 1 y 2 que conforman espacios gratuitos y abiertos a la comunidad para actividades deportivas, culturales y espectáculos artísticos. Funciona asimismo el área Juventud Protección de derechos. En efecto, la municipalidad dispone de una línea gratuita para la promoción y protección de los derechos (atención a mujeres víctimas de violencia, atención a niños víctimas de abuso y maltrato, atención a niños en situación de calle y sus familias). Por último, se mencionaron a los Parlamentos Juveniles de la Municipalidad de San Fernando que se viene desarrollando desde el año 2000. Funciona con dos Parlamentos: uno con alumnos de ESB y de escuelas especiales (chicos de 12 a 15 años) y otro con Escuelas Medias, Organizaciones de la comunidad y vecinos que deseen realizar proyectos socio-comunitarios (jóvenes de entre 15 y 21 años). Tiene como objetivo promocionar la práctica democrática entre los jóvenes de

la ciudad, y el intercambio de los estudiantes a través de la formulación de proyectos de trabajo que los jóvenes proponen para responder a las problemáticas. A su vez el proyecto se propone inaugurar un espacio de diálogo para que los jóvenes compartan sus visiones e ideas acerca de la escuela media que quieren.

Otro grupo de intervenciones se orienta a posicionar a la escuela como un espacio protegido de interacción. Se vale de actividades formativas, deportivas y recreativas realizadas a contraturno (fuera del horario escolar) a través de las cuales los adolescentes se relacionan con pares y adultos, algunos involucrados en la práctica educativa y otros vinculados con otros espacios de interés de los adolescentes. Son programas cuyos destinatarios son los adolescentes en general, independientemente de si se encuentran escolarizados o no. El foco está en estrechar lazos entre escuela y adolescentes con el fin, entre los otros ya mencionados, de fortalecer y eventualmente de recuperar el lazo de los adolescentes con el nivel medio, de cara a alcanzar la graduación.

Dentro de esta categoría, algunos programas paradigmáticos son el Plan de Mejora Institucional para la Educación Secundaria (Plan Mejoras), ejecutado por la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas dependiente del Ministerio de Educación de la Nación y vigente desde el año 2010, el Programa Patios Abiertos, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) y los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), los tres implementados en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

El Plan Mejoras tiene como objetivos centrales la incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes de la comunidad que están fuera de la escuela, ofreciendo espacios formativos “extraclase” con sentido educativo e inclusivo. La permanencia de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo, convocando la colaboración de los integrantes de la escuela y de la comunidad. La disminución de los índices de repitencia y abandono, así como el desarrollo de acciones de apoyo a las trayectorias educativas que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden. La implementación de estrategias específicas para estudiantes con sobreedad y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con necesidades específicas diversas. La articulación con el Nivel Primario y entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, acompañando los procesos de transición que implica el ingreso de los estudiantes en una nueva etapa. Y entre el Nivel Secundario y el Superior, bajo formas específicas de orientación para la continuidad de estudios.

Por su parte, el Programa de Responsabilidad Compartida Envión, es un complejo de intervenciones llevado adelante por el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. Está destinado a jóvenes de entre 12 y 21 años en situación de vulnerabilidad social. Tiene el objetivo de integrar a los chicos al sistema educativo, enseñarles un oficio y promover un espacio de contención donde puedan realizar actividades deportivas, recreativas y culturales. Es de responsabilidad compartida en tanto participa el Estado, a través del Gobierno nacional, provincial y municipal, la comunidad como red de contención y el sector privado que aporta recursos y brinda oportunidades laborales. Se lleva a cabo en espacios cedidos por cada municipio donde se recibe a los chicos en contra turno de la escuela proporcionando apoyo escolar, búsqueda de vacantes, alfabetización y diferentes talleres. A su vez el Programa Envión se divide en tres propuestas que articulan conjuntamente: Envión Educativo, Envión de Vida (Prevención de Adicciones), y Asociación Civil Envión. *Envión Educativo* por un lado prevé el otorgamiento de becas a jóvenes que aún asisten al sistema educativo y que están en riesgo de deserción. Se trata de evitar el desplazamiento de los jóvenes hacia situaciones de mayor vulnerabilidad social causadas por la deserción escolar. Por otro lado, se proponen acciones específicas destinadas a jóvenes de entre 18 y 21 años, que por sus trayectos de vida, ya no pueden lograr su reinserción al sistema educativo. Para estos jóvenes, se ofrece el desarrollo de módulos intensivos de formación en oficios, con complemento de horas cátedras en disciplinas básicas como Matemáticas, Lengua y Ciencias Sociales (Historia Argentina, Instrucción Cívica, etc.). *Envión de Vida (Prevención de Adicciones)* tiene por objetivo acompañar y fortalecer los procesos de tratamiento en adicciones que llevan adelante los jóvenes de la provincia en la red de Centros Provinciales de Atención a las Adicciones (CPA). Este programa prevé el otorgamiento de becas que estimulen la continuidad y la asistencia de los jóvenes al CPA, y les permita además iniciar actividades que configuren otras redes de sostén, en el diseño de nuevos proyectos de vida. Por último la *Asociación Civil Envión* tiene por objetivo gestionar relaciones y acuerdos con empresas de la Provincia, que permitan articular diferentes acciones y recursos tendientes a fortalecer oportunidades de desempeño laboral con los jóvenes del programa. Las empresas además, pueden aportar becas de \$350 mensuales, por períodos anuales renovables, destinadas a los jóvenes bajo programa en los diferentes municipios en los que se lleva adelante la propuesta.

El programa Patios Abiertos funciona desde mediados del año 2004, tiene como fuente de financiamiento a la DGCyE y persigue el objetivo de generar espacios



para la inclusión y retención educativa con aprendizaje a través de propuestas de recreación, culturales, artísticas y deportivas que se desarrollan en los establecimientos educativos durante los fines de semana. El programa está orientado a niños y jóvenes de 5 a 21 años escolarizados o no del barrio y la comunidad cercana a la escuela. Las actividades se llevan adelante únicamente en edificios escolares con actividades dictadas por adultos y jóvenes relacionados de algún modo con el sistema educativo provincial, pero pueden participar de las mismas diversas organizaciones sociales de la comunidad. El programa también propone la participación de los Municipios y los distintos organismos del Estado local. Con objetivos similares se implementan los CAJ y los CESAJ en tanto ambos conforman espacios de extensión educativa a contraturno orientados a adolescentes y jóvenes de la escuela secundaria y en espacios alternativos al escolar. Cada CAJ plantea un tipo de actividad diferente que se diseña en función de la comunidad con la que trabaja y la realidad institucional de cada escuela. En general se trata de actividades de apoyo escolar y actividades creativas y/o productivas en torno al arte, el deporte, la producción cultural y la actividad socio-comunitaria. Los CAJ tienen como objetivo fortalecer la pertenencia institucional de los jóvenes promoviendo los vínculos entre ellos y con la escuela. Se proponen como espacios de sostenimiento de la inclusión escolar o bien de reinserción escolar. Los CAJ funcionan desde el año 2009 y son financiados como Programa Nacional dentro del Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU). Por su parte, los CESAJ atienden población de entre 15 y 18 años. Se constituyen como una alternativa de escolarización para los jóvenes que interrumpieron sus estudios y buscan retomarlo, de manera que puedan terminar el ciclo básico de la educación secundaria y continuar luego estudios superiores. Los Centros incluyen la formación para el trabajo como parte constitutiva de la educación secundaria. Los CESAJ tienen como fuente de financiamiento a la DGCyE y funcionan desde 2007.

Todos los programas agrupados bajo esta categoría aparecieron con fuerza en los discursos de los actores involucrados en la práctica educativa entrevistados en el marco de esta investigación. En términos generales, estos programas se posicionan como recursos valiosos con los que cuentan las escuelas para afrontar un contexto social adverso que muchas veces tracciona hacia la deserción o a la exposición a situaciones que ponen en riesgo la vida de los adolescentes y la de otros. Al respecto del Programa Patios Abiertos una de las docentes entrevistadas menciona “(...) *hay escuelas que tienen talleres específicos que se llaman Patios Abiertos los días sábado en los cuales congregan a alumnos de la escuela y también pueden venir a esos*

talleres jóvenes de la comunidad, o sea, jóvenes de la comunidad educativa que no son específicamente alumnos de la escuela. Y hacen talleres de folclore, de teatro, inclusive algunas actividades para las chicas como bordados o modista o temas por el estilo. Y dependiendo de las ofertas que hay, hay un gran número de chicos que van. Los fines de semana, los sábados, se hacen estos talleres. Entonces se intenta tener a los alumnos, a los jóvenes, a los adolescentes, el mayor tiempo ocupado dentro de actividades relacionadas con la escuela, dentro del ámbito escolar. De esa manera pensamos que un poco se previene, pensamos, el estar más tiempo en la calle, el estar más expuesto a todos los factores de riesgo que le implica hoy en día a la juventud estar sin hacer nada o estar con mucho tiempo libre. O sea, en realidad, promoción de la salud (...). Asimismo, uno de los directores entrevistados describe el impacto de estos programas entre los adolescentes que atienden sus escuelas "(...) nosotros el año pasado tuvimos alrededor de cuarenta chicos desertores. Muy grande, casi un veinte por ciento de la matrícula desertando, un número alto, y vos ves que los pibes desertaban por una cuestión de laburo. Y muchos de esos pibes están hoy en el CESAJ. Entonces vos ves que otra escolarización, otra forma, otro formato escolar le da contención y le sirve, es válido (...). Por su parte, el Plan Mejoras es uno de los programas mencionados con más frecuencia y el que de algunos relatos se desprende como aquel que más impacto está teniendo en acompañar las situaciones problemáticas que atraviesa la comunidad educativa. Al respecto una docente entrevistada menciona "(...) el porcentaje [de retención] mejoró muchísimo, nueve a uno te diría. Por eso el éxito de este plan a nuestro entender. El presentismo. Había controles obviamente de todos los días; y los exámenes: la mayoría aprobó (...) Se acercaban masivamente los chicos, que nosotros decíamos "Bueno, por ahí no están informados...". Desde el primero de febrero empezaron a acercarse (...) Ya los chicos saben que hay un grupo de docentes que están ayudando en sus materias (...) Acá hay dos turnos, a la mañana y a la tarde, y ustedes están en contraturno (...) Se acuerdan los espacios (...) En realidad se busca que cada profesor que esté en Plan Mejoras pueda asistir a la mañana para que a la tarde no tenga que salir de su aula (...) hay un seguimiento de los estudiantes (...) Te cuento un dato. El otro día una madre me dice "Qué bien que la escuela me esté llamando porque mi hijo tiene dos ausentes". Le llamaba la atención. Nosotros estamos para ayudar a las madres del colegio para que el chico esté en el lugar que corresponde, que es acá. A mí un padre en la puerta de la escuela me dijo "Ojalá a mí, cuando era chico, me hubieran dado todas estas oportunidades". Me lo dijo directamente, viendo los carteles del Plan Mejores y todo. Así que lo perciben los padres (...). Reforzando la importancia del Plan Mejoras, un director de una escuela pública menciona que "(...) el año pasado,

*con esto del plan que sale a nivel nacional que es el Plan Mejoras, que identificás una dificultad y tenés que focalizar un trabajo ante esa dificultad, hemos logrado reducir bastante la problemática de repitencia; de trescientos veinte alumnos que teníamos a fin de año, han repetido cincuenta y nueve, cuando históricamente teníamos un total de noventa, cien pibes. Se redujo bastante, a menos de un diecisiete por ciento la repitencia (...)*”.

Una tercera línea de acción a la que apunta el entramado de programas orientados a escuelas del nivel medio es la atención y respuesta institucional a situaciones específicas que ponen en riesgo la escolarización de los adolescentes. En particular, el consumo problemático de sustancias psicoactivas legales e ilegales y embarazo adolescente. Los Centros Provinciales de Atención de Adicciones (CPA), Casa de Día y el Plan de Alumnas Madres constituyen tres programas ejemplificadores de este grupo de programas. Los CPA son espacios de recepción, asesoramiento, atención y derivación. Están conformados por un equipo técnico de psicólogos, trabajadores sociales, operadores terapéuticos y comunitarios que atienden a personas afectadas por situaciones de consumo problemático de sustancias, o que requieren asesoramiento en relación a la temática. Con presencia en cada uno de los municipios de la provincia, los CPA trabajan articuladamente con diversos actores en el ámbito comunitario a fin de brindar respuestas integrales a las demandas específicas de las personas en su entorno social. Por su parte, las Casas de Día están orientadas a jóvenes de entre 14 y 21 años, y representan una alternativa de tratamiento a la oferta de los Centros Provinciales de Atención a las Adicciones y a los Centros de Internación con los que cuenta la SADA (Subsecretaría de Atención a las Adicciones, Pcia Bs As). Son establecimientos de atención intermedia a las que se derivan personas según la situación de consumo que estén viviendo. Funcionan de lunes a viernes, y realizan actividades como talleres de expresión, esparcimiento y tareas terapéuticas coordinadas por el equipo de operadores y psicólogos.

El Plan de Alumnas Madres es un programa de apoyo para la escolaridad de alumnas embarazadas y/o alumnos/as padres y madres. Es promovido por el Ministerio de Educación de la Nación. La beca está dirigida a alumnas embarazadas entre 12 y 19 años, que asistan a escuelas del Nivel Secundario de gestión pública estatal. También son destinatarios los alumnos y alumnas entre 12 y 19 años que asistan a escuelas secundarias de gestión pública estatal que sean padres y madres de menores reconocidos legalmente, que estén a su cargo y/o que sean responsables de su cuidado y manutención.

Los tres programas agrupados bajo esta categoría fueron mencionados por los actores escolares entrevistados. Nuevamente, estos se posicionan como recursos valiosos que permiten dar una respuesta institucional acorde a las situaciones de vulnerabilidad social de gran parte de los adolescentes que componen la matrícula que atienden estas escuelas. Al respecto del Plan Alumnas Madres, una directora menciona “(...) *lo bueno es que esté en la escuela y buscar alternativas. En ese sentido nosotros tenemos también ahora un proyecto con alumnas madres, chicas que son mamás y que tienen actitudes de abandono. Entonces, antes de que abandonen, preferimos que vengan dos veces por semana. Hay una profesora que está dando clases con ellas, preparan trabajos prácticos; son seis o siete nenas, y vienen. Junto con Desarrollo Social estamos trabajando mucho eso (...) es el Plan Alumnas Madres (...)*”. La posibilidad de derivar a los CPA o Casa de Día a estudiantes que se encuentran atravesando una situación de consumo problemático de sustancias forma parte del trabajo en red entre la escuela y la comunidad. Otro de los directores entrevistados señala que “(...) *nosotros trabajamos frente a situaciones de vulneración de derechos, tratamientos con el área de promoción y protección de derechos de San Fernando, y en el caso mayor con el servicio zonal. También trabajamos con el área de juventud de la Municipalidad, con el caso de adicciones y también con el tema de Casa de Día. También trabajamos con los apoyos municipales escolares, que hay un apoyo municipal escolar para secundaria, y acá en el barrio Santa Rosa funciona también un centro integral que hay apoyo a partir de las seis de la tarde para los chicos que quieran ir. Es un apoyo integral de San Cayetano, es del obispado, de la iglesia (...) está el tema también con los centros de salud municipales, con el hospital obviamente (...)*”.

En síntesis, a lo largo de las entrevistas realizadas a diversos agentes educativos en el marco de esta investigación fue posible constatar la disponibilidad de un importante conglomerado de intervenciones estatales orientadas a apuntalar y acompañar a las escuelas en el desafío que implica la expansión de la escuela media. El grado de articulación de los programas, su suficiencia, pertinencia e impacto excede los objetivos de este estudio. No obstante, se observa que en términos generales directores y docentes los valoran positivamente, se los apropian y realizan esfuerzos sostenidos para ajustarlos a la especificidad de la matrícula que atienden.

## **2.2 La Escuela y el Barrio. Aspectos sociodemográficos, perfil del alumnado y redes entre la escuela y su contexto.**

Hemos visitado escuelas de tres regiones escolares diferentes, a su vez dentro de cada región recorrimos distintos distritos: de la región 8 el distrito de Merlo; de la región 4 el distrito de Solano; y de la región 6 los distritos de San Fernando, San Isidro, Vicente López y Munro. Tendremos en cuenta este orden a para describir algunos aspectos sociodemográficos<sup>4</sup> de los diferentes partidos.

El partido de Merlo está ubicado en la zona oeste del Gran Buenos Aires. Está integrado por las localidades de Merlo, San Antonio de Padua, Parque San Martín, Libertad, Mariano Acosta y Pontevedra. El partido limita con los partidos de Morón e Ituzaingo, La Matanza, Marcos Paz, Gral Rodríguez, Moreno y el Río Reconquista. La población del partido de Merlo asciende 524.207 habitantes, con un total de 152.205 viviendas. A su vez, el partido tienen un 23% de NBI, un 1.8% de tasa de analfabetismo, 17 % de desempleo, y el 61% de la población está sin cobertura de salud.

El partido de Quilmes ubicado al sudeste del conurbano bonaerense, sobre la costa del Río de la Plata se encuentra subdividido en las localidades de Quilmes, Bernal, Don Bosco, Ezpeleta, La Florida, y San Francisco de Solano. El partido limita con Lomas de Zamora, Almirante Brown, Florencio Varela, Berazategui y el Río de la Plata. Luego de La Matanza es el segundo partido más poblado del Gran Buenos Aires contando con 580.829 habitantes y con un total de 187.387 viviendas. La localidad de Solano se encuentra dividida entre Quilmes y Almirante Brown, sin embargo la mayoría de los habitantes, 53.363, viven en Quilmes. El partido de Quilmes presenta los siguientes valores: 18% NBI, 1.6% tasa de analfabetismo, 17% desempleo y un 49% sin cobertura de salud.

El partido de San Fernando se encuentra en la zona norte del conurbano, limitando con el partido de San Isidro, Tigre y el Río Luján. Incluye las localidades de Virreyes, Victoria y San Fernando. A su vez comprende la segunda y tercera sección de las Islas con más de 950 kilómetros cuadrados en el Delta Bonaerense. El partido cuenta con 163.462 habitantes y un total de 55.061 viviendas. Para este partido los

---

<sup>4</sup> Se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes:  
[www.sanfernando.gov.ar/forzar-descarga.asp?IdContenido=762..](http://www.sanfernando.gov.ar/forzar-descarga.asp?IdContenido=762..)  
<http://www.quilmes.gov.ar/laciudad/index.php>  
<http://www.merlo.gov.ar/home.php>  
<http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/5%20Educacion/V%C3%ADnculos/ve5-4.pdf>  
<http://www.censo2010.indec.gov.ar/preliminares/provisionales.pdf>  
[http://www.indec.gov.ar/centso2001s2\\_2/ampliada\\_index.asp?mode=04](http://www.indec.gov.ar/centso2001s2_2/ampliada_index.asp?mode=04)

valores son los siguientes: 16% NBI, 1.6% tasa de analfabetismo, 14% desempleo, 48% sin cobertura de salud

El partido de San Isidro linda con San Fernando, Vicente López, San Martín y el Río de la Plata. Está dividido en las localidades de San Isidro, Villa Adelina, Boulogne, Martines, Acasusso y Beccar. Tiene 291.608 habitantes y un total de 115.437 viviendas. El partido de San Isidro presenta los siguientes valores: 8% NBI, 0.8% tasa de analfabetismo, 11% desempleo, 32% sin cobertura de salud

El partido de Vicente López limita con San Isidro, San Martín y el Río de la Plata. Incluye las localidades de Vicente López, Munro, Florida, Carapachay, Olivos, La Lucila, y Villa Martelli. Cuenta con 270.929 habitantes y 117.212 viviendas. Presenta un 5% de NBI, 0.5% tasa de analfabetismo, 10% desempleo, 27% sin cobertura de salud.

De esta manera observamos que los partidos de San Isidro y Vicente López presentan menos características y condiciones de pobreza, además de tener menos densidad poblacional, que los partidos de Merlo, Quilmes y San Fernando

A su vez, al hablar de características sociodemográficas y territoriales no podemos dejar de hacer alusión a los contrastes que percibimos en escuelas ubicadas más céntricamente y las escuelas ubicadas en la periferia de los diferentes conglomerados que visitamos. Los lugares de alta vulnerabilidad social han quedado segmentados en lugares periféricos y aislados de difícil acceso debido al proceso de alta fragmentación social, la desigualdad y la polarización característica de la realidad social actual de las últimas décadas.

El perfil sociodemográfico de los alumnos, sus problemáticas sociales, y las problemáticas asociadas a la escolaridad varía, en general, de acuerdo a la gestión de las escuelas. No obstante dentro de las escuelas privadas encontramos perfiles más altos como también más bajos asemejándose al perfil de las escuelas públicas. Es decir que no hay un claro corte por nivel socio-económico de acuerdo a la gestión de las escuelas. En nuestro trabajo de campo visitamos escuelas de gestión privada con condiciones de vulnerabilidad social similar a la de escuelas de gestión pública. A su vez encontramos contrastes entre escuelas públicas ubicadas en la periferia y escuelas públicas ubicadas en el centro.

En los tres distritos las características sociales de las escuelas públicas se acercan a la base de la pirámide. Por lo general los padres de los alumnos viven de

planes municipales, de la Asignación Universal por Hijo, del trabajo informal tipo “changas”, y en muchos casos las mujeres se dedican a la limpieza en los hogares. Asimismo también nos encontramos con alumnos que trabajan ya sea para contar con su propio dinero o bien para colaborar en la familia. Las alumnas suelen tener empleo en limpieza doméstica o cuidado de chicos, mientras que los varones suelen tener trabajos de acuerdo a industrias y comercios emplazados en la zona (por ejemplo, en Solano existen muchas fábricas de escobas, y en San Fernando hay una alta concentración de carpinterías y madereras)

En la mayoría de las escuelas públicas que visitamos hallamos las mismas problemáticas sociales como la violencia, embarazo adolescente, problemas de rendimiento escolar, ausentismo de los alumnos los días de lluvia o los lunes luego del fin de semana, consumo problemático de alcohol y de drogas ilegales. Sin embargo observamos que en las escuelas de la periferia las condiciones de vulnerabilidad social están exacerbadas. Como se mencionó anteriormente en estas escuelas los alumnos provienen, en muchos casos, de barrios más marginales sin asfaltar y con poco acceso al centro. En los tres distritos observamos que cuanto más alejada está la escuela del centro más conflicto acarrea. Así en las escuelas periféricas se presentan mayores problemas de rendimiento escolar y repitencia lo que ha llevado que en San Fernando y Solano se implemente el Plan Mejoras. También en las escuelas de la periferia se relatan mayores problemas de deserción, asociados al consumo ilegal de drogas, maternidad y paternidad adolescente y, en muchos casos, relacionados al trabajo de los propios alumnos. Otra de las características que presentan estas escuelas es que son alumnos que cuentan con familiares cercanos que están en la cárcel por consumo ilegal de droga y/o delincuencia.

El problema que aparece mencionado con mayor frecuencia es la violencia tanto dentro de la escuela relacionado con problemas de convivencia o fuera de la escuela entre bandas de diferentes barrios. A su vez muchas veces los conflictos interbarriales penetran la escuela, sobre todo en las escuelas más periféricas. Según los entrevistados adultos las causas que llevan a los adolescentes a este tipo de acciones está relacionado con una falta de contención y presencia familiar y falta de redes institucionales donde puedan explotar sus intereses personales. Esta situación genera un vacío en los jóvenes que en muchos casos terminan armando sus propias redes sociales orientadas hacia la violencia (López, 2005)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Para un planteo sobre el tema se puede consultar también a Kessler (2004) y Miguez (2008)

El consumo ilegal de droga se menciona con mayor frecuencia en las entrevistas realizadas en las escuelas Medias que en las escuelas Básicas, es decir en adolescentes de 15 años en adelante, aspecto que ya se observó en estudios anteriores OAD 2010.

Asimismo en las escuelas de la periferia, donde evidentemente hay mayor vulnerabilidad social, se percibe cierta dificultad para poner en funcionamiento diversos programas ya sean municipales, provinciales o nacionales. Nos preguntamos si esto está relacionado también con la necesidad de resolver en el día a día y en el momento de acuerdo a los problemas que se presentan.

Por otro lado los alumnos de las escuelas privadas visitadas de sectores más ricos viven en zonas de poder adquisitivo alto, y en muchos casos, en barrios cerrados privados de zona norte. A su vez los padres de los alumnos suelen ser profesionales, o en muchos casos las madres son amas de casa.

Este perfil de escuelas presenta otro tipo de conflicto. Mayoritariamente son conflictos de convivencia, o de *bullying* cibernético como así también alguna pelea entre diferentes clubes de rugby aunque según comentan los entrevistados no terminan trasladándose a la escuela, por lo general.

El alcohol en estas escuelas aparece como un tema muy importante y preocupante desde el discurso adulto y se mencionan casos de algunos chicos y chicas internados por sobredosis de alcohol durante las salidas nocturnas del fin de semana. Con respecto a las drogas ilegales aparece mencionado algún caso aislado, aunque no es reconocido como algo que los afecta en términos generales.

De manera general se observaron algunas particularidades de cada territorio/barrio de acuerdo a los diferentes perfiles socioeconómicos de las escuelas.

En primer lugar, se observa que la relación con el barrio se muestra muy diferenciada según el perfil social de las escuelas. En efecto, a las escuelas de perfil más bajo asisten preferentemente alumnos del mismo barrio o barrios aledaños que poseen mayor involucramiento y más relación con el barrio. Al mismo tiempo, observamos que la relación entre barrio y escuela se diluye a medida que la población escolar se acerca a los sectores sociales altos. Las escuelas de más altos ingresos que hemos relevado se ubican fuera del barrio de residencia de los alumnos (por ejemplo, escuelas en el Gran Buenos Aires con alumnos residentes en la ciudad de Buenos Aires) mientras que los alumnos de bajos recursos en términos generales se



mueven dentro del municipio (entre los alumnos entrevistados, muchos viven en el barrio de la escuela o en barrios aledaños).

La cuestión de la diferenciada escala de circulación y movilidad<sup>6</sup>, puede explicar de algún modo esta diferenciada apropiación del territorio entre jóvenes móviles y sedentarios y de la consiguiente relación entre la escuela y el barrio. Por otro lado, los diferenciados recursos y estilos de vida con los que cuentan uno y otro grupo social puede contribuir a explicar que las escuelas de sectores de altos ingresos no demuestran interés por las diversas instituciones barriales sino que establecen sus redes por fuera del barrio de acuerdo a sus intereses específicos, como por ejemplo los clubes de rugby.

En segundo lugar y en sintonía con lo anterior, en las escuelas privadas de perfil más alto la relación con el municipio es prácticamente inexistente. Este tipo de escuelas suelen buscar los recursos de manera más autónoma o privada. En esta línea Katzman (1999) afirma que a medida que los hogares más favorecidos van aumentando sus niveles de ingresos, aumenta su propensión a adquirir servicios privados. Este no es el caso de las escuelas privadas de un perfil más bajo. Estas escuelas se asemejan a las escuelas públicas en tanto presentan las mismas características de vulnerabilidad social. Sin embargo, las escuelas privadas tienen un menor acceso a los recursos públicos, como los programas o distintas fuentes de financiamiento, por lo que las carencias deben ser resueltas con distintas estrategias. De esta manera las escuelas públicas demuestran hacer un uso más frecuente de los diferentes dispositivos estatales como por ejemplo el Plan Patios Abiertos, el Plan Mejoras, el CESAJ, entre otros.

Por último encontramos también diferencias en cuanto a la visibilidad de la droga no legal en el barrio. En las escuelas con alumnos de perfil más bajo se percibe el barrio de la escuela como un lugar donde la droga no legal es visible y accesible para cualquiera. Sin embargo en escuelas de perfil medio alto y alto la droga no legal queda invisibilizada en el barrio. En estos casos la invisibilidad de la droga en el barrio se puede explicar al ser escuelas que no tienen relación con el entorno, como hemos anticipado aunque veremos a lo largo del estudio que estos procesos de visibilidad e invisibilidad de las sustancias legales e ilegales invitan a análisis más complejos en los que intervienen variados factores.

---

<sup>6</sup> Remitimos sobre este tema al estudio OAD 2009.

A continuación describiremos las particularidades de los diferentes municipios y barrios que visitamos durante nuestro trabajo de campo.

### Región escolar 8: distrito Merlo

En este distrito visitamos las localidades de Merlo y de Pontevedra. El partido de Merlo es muy extenso y dentro de ella se encuentra la localidad de Pontevedra que linda con la localidad González Catán, partido de La Matanza.

En materia escolar una de las características del Partido de Merlo es que las escuelas que se ubican en lugares más céntricos están más pobladas y son muy requeridas. Esta selectividad diferenciada, la elección de la escuela “del centro” frente a la “escuela del barrio”, se vincula con el imaginario de movilidad social que tiene la escuela en cuestión jugando un rol determinante su emplazamiento central, como vimos en anteriores estudios (OAD, 2010). La escuela del centro actúa como salida de la marginalidad del barrio y como vía de ascenso social. Generalmente es una escuela con mayores recursos materiales y simbólicos y se construye simbólicamente desde el imaginario de una escuela con cierta historia y prestigio, con mejores docentes, con mejores recursos materiales y edificios, lo que repercute en la percepción de brindar mejores posibilidades de ascenso social. A su vez el entorno de la escuela (el barrio) implica un imaginario escolar de mejores condiciones de aprendizaje y sociabilidad. De este modo muchas veces vemos que asisten a las escuelas céntricas de estas localidades, chicos de barrios más alejados buscando una mejor educación y “escapando”, “zafando”, de las problemáticas barriales (OAD, 2010).

La periferia de Merlo, en su zona cercana a la ribera del Río Reconquista, es considerada una zona muy vulnerable y compleja, como así también la localidad de Pontevedra. En este distrito visitamos una escuela pública de perfil bajo y una escuela privada de perfil socioeconómico medio bajo. Si bien una escuela se encuentra en la localidad de Pontevedra y la otra en Merlo ambas presentan un vínculo fuerte con el entorno del barrio en tanto los alumnos como los adultos de la escuela pertenecen al barrio o a barrios cercanos. En ambos barrios observamos calles sin asfaltar. A su vez las dos escuelas tienen una trayectoria larga en el barrio y son reconocidas por los vecinos. Los alumnos asisten a clubes deportivos e iglesias del barrio donde los adolescentes se juntan, pasan el tiempo, organizan actividades en común.

Encontramos diferencias en cuanto a la relación con el municipio y la utilización de los recursos estatales. La escuela pública muestra mayor vínculo con la

municipalidad y mayor trabajo en red. Los días sábados se encuentra abierta a la comunidad para el programa Patios Abiertos donde se realizan actividades como teatro y baile durante toda la mañana. Desde la provincia, el grupo Envi3n trabaja con los j3venes a partir de actividades deportivas y apoyo escolar entre otras cosas. A su vez generaron v3nculos con Alcoh3licos y Narc3ticos An3nimos para dar charlas en la escuela sobre consumo de drogas. Tambi3n han tenido contacto con el CPA de Merlo y con un Hogar de D3a en Gonz3lez Cat3n.

*E<sup>7</sup>: ¿Qu3 es lo que hacen?*

*- Supuestamente le dan un espacio a los chicos (...) El grupo Envi3n est3 para el lado de El Zorzal, es como un club, una organizaci3n donde hacen actividades, deportes, tienen apoyo escolar tambi3n, Es para ciertas actividades (...) y ah3 pueden ir en contraturno, ah3 van y hacen actividades, se anotan, hay talleres*

*(Grupo focal, Equipo de Orientaci3n Escolar, escuela p3blica, NSE Bajo)*

Los Orientadores Educativos y Sociales de la localidad de Pontevedra trabajan en red y mantiene un v3nculo fuerte con los diferentes barrios de Pontevedra: Barrio El Zorzal, Los Viveros, El Omb3. En algunas ocasiones lograron reunirse tambi3n con Orientadores Sociales del Hospital y el CPO.

No obstante se presentan algunas barreras que obstaculizan el trabajo en red y el v3nculo con otras instituciones. En primer lugar la accesibilidad y la lejan3a geogr3fica. De acuerdo a los relatos no se pudieron sostener los v3nculos con el CPA de Merlo ni con el Hogar de D3a en Gonz3lez Cat3n porque quedaban a demasiada distancia con escasas opciones de transporte p3blico.

*- Nosotros nos acercamos al CPA para ver si se pod3a hacer otra cosa diferente dentro de la localidad de Pontevedra, porque ellos est3n en Merlo y nosotros de Merlo estamos muy distantes. Tenemos un colectivo que pasa cada quince minutos, y con un viaje, una trayectoria de cuarenta y cinco minutos, cincuenta minutos. Ellos nos plantearon que ellos no pod3an bajar a la localidad, que la municipalidad es el 3nico servicio que brinda, que ellos est3n disponibles para todo el partido.*

*(Grupo focal, Equipo de Orientaci3n Escolar, escuela p3blica, NSE Bajo)*

---

<sup>7</sup>

De ac3 en adelante, de esta manera se identifica al entrevistador.

En la escuela privada la situación es otra. Si bien las características sociales de esta escuela son muy similares a las de una escuela pública no cuenta con los recursos de la municipalidad. Al no estar disponibles para estas escuelas se ven obligados a buscar recursos propios. Según nos cuentan los entrevistados, la mayoría de las actividades que realizan son deportivas, pero deben trasladarse hasta Moreno para realizar esas actividades. La escuela compensa esta falta de instituciones cercanas ofreciendo actividades los días sábados para sus alumnos.

*- Yo estaba en Parque Gaona, que queda ahí en Moreno, pasando el puente, que sí ahí había torneos de fútbol y jugamos con el Club Social*

*E: ¿Y ahí era para hacer algún deporte?*

*- Muchos, hay un montón de cosas*

*- Yo estoy jugando al fútbol en un club allá en Paso del Rey*

*- Yo también ahora estoy en otro club que se llama Fenix, que es de una liga de Moreno*

*E: ¿Y los sábados está abierto el colegio?*

*- Sí, hay clases de guitarra, piano*

*- Yo los sábados estoy estudiando clases de computación*

*-Hay computación, fútbol, voley, canto, piano*

*- Clases de baile*

*- Inglés*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE bajo)*

Al tratarse de una escuela privada, el Estado no subvenciona un equipo de psicólogos o psicopedagogos por lo tanto la psicopedagoga es contratada por la escuela, como así también una psicóloga que contratan para dar talleres optativos sobre algunos temas puntuales. La escuela también se encuentra abierta los sábados pero no para el Programa Patios Abiertos, sino para todas las actividades aranceladas que organiza el colegio como inglés, informática, taller de música, etc.

Existe una alta visibilidad y accesibilidad de drogas no legales en el barrio tanto en Pontevedra como en Merlo: *“está en cada rinconcito”*.

#### Región escolar 4: distrito Solano

En la localidad de Solano hemos visitado dos escuelas públicas de perfil socioeconómico bajo/marginal. Esta localidad está ubicada entre Quilmes, Almirante Brown y Florencio Varela. Por su lejanía de los centros de estas tres localidades es considerada por los entrevistados la *“periferia de la periferia”*. Además de Solano, los alumnos provienen de las tres zonas lindantes, y algunos de la zona del arroyo, señalada como muy marginal y vulnerable por los entrevistados adultos de las escuelas. A su vez el área donde se encuentran las dos escuelas está mayoritariamente sin asfaltar.

Toda la comunidad escolar presenta un importante vínculo con el barrio. Además de los alumnos tanto los directivos como el personal adulto de la escuela también provienen del barrio y las localidades aledañas y, a su vez, la mayoría trabaja en estos establecimientos desde hace muchos años. Esta relación *“barrial”* se extiende a muchos de los padres de los alumnos ya que en muchos casos también pasaron por sus aulas y se conocen del barrio. Cabe destacar que en este tipo de población más marginal la brecha de edad entre los padres y los hijos es muy corta.

Las dos escuelas están muy vinculadas entre sí, separadas por una plaza, comparten festejos en la plaza, y tratan de organizar actividades en conjunto. Una de las escuelas cuenta con Patios Abiertos los sábados a la mañana, experiencia que está abierta a la comunidad y en donde realizan torneos con otros Patios Abiertos de la zona.

*E: ¿Participan de algún club de futbol, de alguna iglesia, de algún grupo de música?*

*- yo juego futbol en la calle*

*E: ¿Con los chicos del barrio?*

*- Si*

*- Vamos a Patios Abiertos, los sábados venimos acá, jugamos al futbol y al handball*

- *Vamos a tener un torneo con otros Patios Abiertos los sábados*
- *Dos o tres sábados.*

*E: ¿Lo hacen con chicos de acá de la escuela?*

- *No, vienen de otras también*
- *Puede venir cualquiera*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

A su vez mantienen relación con el CESAJ que se lleva a cabo en la sociedad de fomento que está a una cuadra de la escuela y con el que se comparten docentes. Del material de las entrevistas con los adultos de las dos escuelas y del CESAJ se desprende que ambas escuelas tratan de aprovechar todos los recursos y dispositivos estatales que tienen a su alcance. De esta manera implementaron el Plan Mejoras ya que había un alto porcentaje de alumnos con muy bajo rendimiento escolar. También implementaron el Plan Alumnas Madres con el fin de prevenir la deserción escolar por casos de maternidad/paternidad. El hecho de que el CESAJ funcione en la Sociedad de Fomento del barrio ha permitido traer actividades de formación al barrio.

*- Esta es una comunidad que tiene pocas cosas ofrecidas para hacer. Ahora estamos laburando con la sociedad de fomento, laburando, construyendo y se está trabajando en talleres de oficio, gastronomía a través del Cesaj pudimos hacer contacto con el Centro de Formación Profesional y trasladar cursos acá, y entonces se trasladó computación, que se da en el edificio de la escuela, se trasladó gastronomía, marketing, ofrecidos a la gente de la comunidad y es como que empieza haber una oferta más amplia*

*E: ¿Cómo establecieron el vínculo con la sociedad de fomento?*

*- Nosotros venimos trabajando hace tres o cuatro años en conjunto los problemas barriales. había una mesa participativa de instituciones donde veníamos, participábamos, se planteaban algunas problemáticas y venía gente de desarrollo social de Nación. Se habían hecho algunos trabajitos, se habían conseguido algunos bolsones, algunas cosas; se trabajaba problemas puntuales sobre situaciones graves.*

*(Entrevista, director, escuela publica, NSE bajo)*

Asimismo, mediante el Ministerio de Desarrollo Social, establecieron vínculos con alumnas de la carrera de Terapia Ocupacional de la Universidad de Quilmes que se encargan de realizar juegos con los bebés con el objetivo de que las madres además de estar en la escuela, aprendan. Por otro lado, tanto de la Universidad de Quilmes como del Hospital de Solano se han acercado profesionales para dar charlas sobre prevención y hábitos de salud en el marco de la materia Construcción de la Ciudadanía

De los relatos de directivos y docentes surge que no lograron establecer un vínculo con el CPA en tanto se encuentra en el centro de Quilmes y resulta poco accesible. Los adultos entrevistados mencionan la falta de lugares de contención para chicos con adicciones en la localidad.

Existe una alta visibilidad de la droga legal e ilegal en el barrio, la venta y consumo de drogas en el espacio público es más que usual.

*- El tema drogas lo ves en la plaza. Si vos te quedas un tiempo ves que hay siempre grupos que están ahí, que están consumiendo droga o fumando o tomando alcohol. Es un número bastante importante, tiene una presencia fuerte en el barrio.*

*(Entrevista, director, escuela publica, NSE bajo)*

Los entrevistados adultos hacen una relación directa entre el consumo de drogas legales e ilegales con las condiciones de vulnerabilidad de la zona y la falta de espacios de esparcimiento para los niños y jóvenes. Sostienen que el hecho de no contar una amplia oferta de clubes sociales donde se pueden llevar a cabo actividades deportivas, creativas y sociales, hace que los chicos estén más tiempo en la calle, incrementando las condiciones de vulnerabilidad para el consumo de drogas de cualquier tipo.

#### Región escolar 6: distrito San Fernando, Vicente López, San Isidro y Munro

En la localidad de San Fernando hemos visitado cuatro escuelas públicas, de las cuales dos se encuentran en una zona céntrica y dos en una zona periférica, específicamente en la localidad de Virreyes. Pudimos percibir que cuanto más lejana del centro es la escuela mayor cantidad de alumnado de diferentes barrios carenciados muy distantes entre sí. En una de las escuelas nos encontramos con alumnos de siete villas diferentes, como por ejemplo el barrio San Jorge (Camino

Bancalari). Por el contrario, en las escuelas del centro los chicos provienen, por lo general, del mismo barrio.

El municipio de San Fernando, comparado con Itzaingo y Quilmes, cuenta con una amplia oferta de programas y recursos para adolescentes y jóvenes. No obstante observamos que las escuelas del centro hacen más uso de los diferentes programas y actividades y mantienen mayor vínculo con la municipalidad. Nuevamente aquí se refleja la dicotomía territorial centro/periferia. Pareciera que es más fácil apropiarse de los recursos cuando la situación territorial lo permite. Es decir, el hecho de estar cerca y tener mayores condiciones de accesibilidad permite tener más disponibles los recursos municipales como actividades deportivas, recreativas y culturales. La mayoría de las actividades municipales se llevan a cabo en el centro de San Fernando. Esto implica que los alumnos de escuelas más periféricas, que por lo general viven en barrios más alejados, tengan que viajar hasta el centro para poder participar de estas actividades. De acuerdo a los entrevistados hay poco acceso en materia de transporte público hacia el centro de San Fernando.

Nos preguntamos también si una de las razones por las que las escuelas periféricas tienen menos vínculo con la municipalidad está relacionado con la complejidad social que en si mismas acarrean.

El municipio de San Fernando es donde se mencionaron la mayor cantidad de instituciones trabajando en conjunto con las escuelas. El CESAJ, que también funciona en una Sociedad de Fomento, depende de una escuela pública de la zona. A su vez, a partir de las entrevistas con docentes CESAJ entendimos que la Sociedad de Fomento en la que se lleva a cabo el programa no es reconocida en el barrio. Se han realizado actividades para incluir al barrio, pero con pocos resultados.

*E: ¿Y el CESAJ articula con alguna de las instituciones del barrio?*

*- Con la Media 8. En realidad depende de alguna manera de la Media 8. Bueno, con la Sociedad de Fomento. Ahora vamos a ver si podemos empezar a articular con otras, porque este lugar es un lugar medio abandonado y estamos viendo si podemos hacer actividades en conjunto.*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*



- Nuestra escuela fue seleccionada para incluir el programa CESAJ, y es la primera vez que se puede abrir en San Fernando, que funciona acá a media cuadra, y depende de nuestra escuela, así que también estuvimos trabajando en el verano por el tema de las inscripciones (...)

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

Los programas, actividades o áreas de la municipalidad mencionados por las escuelas son: CEDEC 1 y 2, Parlamentos Juveniles, Apoyo escolar municipal, Área Juventud de la Municipalidad, Promoción y protección de derechos de San Fernando. La mayoría también mencionó tener relación con el Hospital de San Fernando y diferentes Centros de Salud. Otro espacio deportivo destacado en las entrevistas es el Virreyes Rugby Club, en el cual participan algunos alumnos de las escuelas contactadas. Ambos espacios, los CEDEC y el club de rugby, se destacan por los entrevistados como iniciativas que aportan no solo la dimensión deportiva sino también de contención y prevención inespecífica.

- El CEDEC no pertenece a educación, pertenece a la municipalidad de San Fernando, los dos CEDEC que hay, Centros de Educación Física. Obviamente los ceden a las escuelas para que podamos realizar nuestras actividades de educación física.

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

- (...) Yo tengo alumnos que juegan en el Virreyes Rugby Club, que el fin de formar ese club fue sacar a los pibes de la calle de menos recursos, que puedan tener alguna actividad que los aleje de eso

*(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)*

*E: ¿Hay otros recursos que la escuela articule con el Municipio?*

- Talleres de diferentes cosas, ese es el Cedec 2. Eso se inauguró hace poquito, se inauguró este año. Ahí tienen actividades deportivas, por ejemplo el Cedec 1 que está del otro lado también, hay talleres de todo tipo (...) Acá cerca tenemos el Virreyes Rugby Club, que también es interesante. Las parroquias de la zona,

*por ejemplo, hacen intervenciones tipo apoyo escolar. Las sociedades de fomento, por ejemplo el de acá a la vuelta da patín, o tiene un centro de tercera edad.*

*E: ¿Esas cosas funcionan con los chicos?*

*- Por ejemplo el Virreyes Rugby, sí. Por varias cuestiones, porque trabajan particularmente con la escuela. A los chicos les dan una beca mínima, tienen que asistir y tienen que tener más de 7 puntos en las materias. Los llevan de gira, y además dicen que el rugby tiene como un trabajo de mucha concientización de grupo, solidaria, trabajan en eso más que nada*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

De las cuatro escuelas visitadas tres cuentan con la implementación del sistema de tutorías y concejos de convivencia con el fin de promover el vínculo y la convivencia de los alumnos. No obstante en algunos casos además, se necesita del servicio del equipo distrital EDIA, un equipo de asistentes sociales y psicopedagogos. A su vez San Fernando también cuenta con un CESAJ que articula con una de las escuelas.

El programa Patios Abiertos también se lleva a cabo en una de las escuelas del centro. Mientras que el Plan Mejoras fue implementado en una escuela de la periferia con alto porcentaje de alumnado fluctuante y de bajo rendimiento. Nuestros informantes nos han mencionado que ante problemas de adicción de drogas no legales se han derivado chicos a Casa de Día, pero sin muchos resultados ya que están colapsados, y lejanos para los chicos que viven en la periferia de San Fernando. De esta manera uno de los problemas que perciben en las escuelas de San Fernando es la falta de derivación, contención, seguimiento y acompañamiento en estos casos.

También se menciona la existencia de relaciones con las iglesias del barrio donde se realiza actividades de apoyo escolar, se desarrolla un comedor y se hacen actividades para sacar a los chicos de la calle.

*(...) acá en el barrio Santa Rosa funciona también un centro integral que hay apoyo escolar a partir de las seis de la tarde para los chicos que quieran ir, es un apoyo integral de San Cayetano, es del obispado, de la iglesia*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

No obstante percibimos que el trabajo de las escuelas en red con las iglesias, en particular en lo que respecta a intervenciones específicas sobre situaciones problemáticas concretas, genera cierta tensión.

*(...) Estamos trabajando con la Iglesia, tiene una parte de Cáritas que está trabajando con algunos chicos en situación de calle que nosotros también estamos trabajando, y hemos tratado de coordinar algunas acciones. Lo que pasa es que a veces entramos en un cortocircuito de criterios por esta mirada de "yo se lo que es bueno para vos, entonces te lo digo y lo tenes que hacer", y la cosa se inicia de abajo para arriba, o sea "qué necesitas?, cómo te acompaño?" Entonces hemos tenido chicos internados y hemos tenido algún corto circuito porque sin hablar con el chico una se había dispuesto que se lo interne en tal lugar, y el chico terminó huyendo del hospital*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

Por otro lado, más allá de las redes que pueda tener cada escuela entrevistada con otras instituciones, los alumnos mencionaron realizar actividades de forma privada por fuera de las mismas. Esto sucedió principalmente en la escuela del centro de San Fernando, donde los alumnos mencionaron hacer actividades por su cuenta haciendo uso de las ofertas de talleres y cursos que tiene el municipio en su zona céntrica.

*E: ¿Participan de alguna organización por fuera de la escuela?*

*- Yo sí, en el teatro Martinelli hago danza jazz, y contemporánea, y entreno todas las semanas en el club del colegio Marín gimnasia artística*

*- Yo hacía árabe, danza, yoga y no mucho más*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

La droga ilegal es altamente visible en los barrios como así también dentro de las escuelas más periféricas o de escuelas medias. Los alumnos de las escuelas del centro, aunque reconocen y saben donde se puede conseguir droga en los alrededores de la escuela, consideran que los barrios más complejos y vulnerables son los que están más distantes.

- Somos de un barrio así, más residencial, o sea que por ejemplo están así residencial, y están los barrios más precarios, y los más precarios son los de más allá, las mil viviendas, el barrio Santa Rosa, queda como quince cuadras para allá.

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

En este distrito los factores de protección están más presente en tanto existen más actividades gratuitas promovidas desde el municipio, sin embargo, de relato de nuestros entrevistados surge que los adolescentes que habitan en la periferia no logran acceder por la condiciones de acceso con las que cuentan.

En los partidos de San Isidro y Vicente López hemos visitado escuelas privadas de niveles socioeconómicos medios altos y altos. De todas formas la ubicación geográfica de este perfil de escuelas es indiferente en tanto el alumnado como los adultos de las escuelas proviene de localidades y partidos diferentes, desde Pilar hasta la Capital Federal.

Los alumnos de este perfil de escuelas tienen poco vínculo con el barrio de la escuela y sus diferentes instituciones. No obstante sí establecen relación con diferentes clubes de rugby, en donde participan activamente, como el CASI, SIC y CUBA, reconocidos como clubes de clase social media alta y alta. Los alumnos de las escuelas religiosas que visitamos suelen tener un vínculo con diferentes grupos eclesiales, muchas veces de la misma escuela. Asimismo suelen generar vínculos con organizaciones privadas –se mencionaron específicamente a EPPA Padres y Proyecto Padres- para tratar temas relacionados al consumo de drogas legales e ilegales, aunque sobre todo focalizando en el consumo del alcohol los fines de semana.

*E: Contabas que participaban del club de rugby. ¿Alguna otra organización o grupo más allá de la escuela?*

*- Yo tengo el grupo de (no se entiende el nombre). Es una rama de iglesia.*

*E: ¿Cómo es? ¿Qué hacen?*

*- Vos tenés un grupo de amigos, lo haces con un grupo de amigos y te juntas periódicamente, más o menos todas las semanas, y suelen charlar de temas muy relacionados con lo espiritual y lo cristiano, y nada, cada uno más o menos si están de acuerdo, qué opina cada uno de esto. Siempre después va a un*

*oratorio (...) santuario, pero es un oratorio y nada, estás ahí y después te vas*

*E: ¿Hay alguien que coordina los grupos?*

*- Sí, hay un coordinador*

*E: ¿Es un adulto?*

*- En mi caso son ex alumnos, dos años más grandes que yo. Suelen ser todos jóvenes. Es más tiene una edad, para estar en la parte jóvenes tiene que tener hasta 25 años, más o menos. Después tenés otras partes, pero yo estoy en la parte joven*

*E: ¿Y qué temas tratan? ¿Los eligen ustedes?*

*- Cualquier tema que tenga que ver con tu vida, no sé lo espiritual.*

*- A veces un tema lo traes vos, otras veces lo hacen ellos. No sé, por ejemplo, empezamos a leer un libro que se llama "La paz interior", y empezás a hablar de la paz interior. De repente hablás del tema de alcohol, un día hablamos de las novias, cómo es la relación de las novias con la gente de hoy en día, esas cosas, hablamos de todo un poco*

*E: ¿Y te gusta participar?*

*- Sí*

*- Yo dejé porque no teníamos tiempo para todo, entre rugby y todo. Hago rugby y futbol los sábados y no tenía tiempo.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE alto)*

En estas escuelas la droga no legal aparece invisibilizada como problemática en la escuela y no se menciona su visibilidad en el barrio en que se emplaza la escuela, aunque cabe repetir que no hay una relación entre la escuela y el barrio y eso puede explicar su invisibilidad en el entorno barrial. Por el contrario, el tema del consumo recreativo del alcohol está muy presente en todos los discursos de alumnos y directivos y docentes.

A lo largo de este capítulo hemos intentado dar cuenta de las principales cualidades territoriales así como de algunas de las características del alumnado presente en las escuelas que hemos ido a entrevistar. A continuación nos centraremos

en describir y explicar los distintos abordajes frente a las diversas problemáticas con las que se enfrentan las escuelas y que suelen contextualizar la problemática del consumo de sustancias y su abordaje.

## **CAPÍTULO 3. ABORDAJE DEL CONFLICTO EN LAS ESCUELAS DEL NIVEL MEDIO: HACIA LA RECOMPOSICIÓN DE LA AUTORIDAD ESCOLAR**

### **3.1 El conflicto y su abordaje**

Es posible pensar que los conflictos que atraviesan la práctica educativa fueron gestados por las condiciones sociales que la rodean. En consecuencia, reflexionar sobre los obstáculos que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y la posibilidad de llevar adelante intervenciones de prevención de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales en particular, requeriría necesariamente analizar el contexto en el que se desarrolla la cotidianeidad de la escuela. No obstante, si bien es innegable la influencia del entorno en las dinámicas escolares, cierto es también que las interacciones producidas dentro del ámbito escolar cuentan con la capacidad tanto de desarticular cuanto de incrementar las limitaciones y potencialidades que portan adolescentes y adultos al momento de encontrarse en la práctica educativa de cara a abordar esos mismos obstáculos.

Esta perspectiva hace eco de la reflexión del antropólogo argentino Gabriel Noel, Coordinador por la Universidad Nacional de San Martín del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, acerca de los discursos que rodean a la problemática de la violencia. Se observa una marcada tendencia, dice Noel, a contraponer dos modos de pensar a la escuela en relación con el conflicto que se despliega en su interior. En un extremo, se apela a su “opacidad”. Desde esta perspectiva, se supone *“(…) que todo lo que ocurre al interior de la escuela debería ser interpretado exclusivamente en función de la dinámica escolar. Expresado en términos morales, este principio se traduce en que la escuela es exclusivamente responsable por todo lo que ocurre en su interior”*. En contrapartida, se observa un discurso igualmente simplificador que alude a su “transparencia”. En estos casos, la violencia *“(…) no es más que la irrupción en el escenario escolar, de violencias externas y extrañas a la escuela (..) si la sociedad argentina se ha vuelto más violenta cabe esperar que la escuela acompañe este incremento de violencia al mismo tiempo y en el mismo sentido”*. No obstante, basado en numerosos estudios sobre el conflicto escolar y las propias investigaciones realizadas en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Noel concluye que esta no es opaca ni transparente, sino que *“(…) funciona más bien como un prisma que refracta, según su*

*propia geometría, las influencias que recibe del afuera*". Este modo de concebir su funcionamiento frente al conflicto multiplica los factores imbricados en la forma efectiva en que cada escuela procesa los apremios que recibe de su entorno y aquellos que produce por sí misma. No obstante, Noel identifica un aspecto que se destaca por sobre otros, tornándose nodal al momento de analizar la capacidad de las escuelas para poder sostener su funcionamiento y alcanzar sus objetivos en contextos conflictivos: la crisis de autoridad escolar. Esto es, el nivel de conflicto y la posibilidad de contrarestarlo y desarticularlo, se encuentra en estrecha relación con la capacidad de los agentes escolares para legitimarse frente a los estudiantes y sus familias, en un contexto que se caracteriza por haber jaqueado las bases tradicionales sobre las cuales se sustentó durante décadas la autoridad escolar.

Este enfoque promueve una doble lectura de las principales interferencias al proceso educativo que pivotea en forma permanente sobre al concepto "crisis de autoridad". Esto implica un primer momento de sistematización y caracterización de los conflictos mencionados por los agentes escolares entrevistados, enfatizando en el contexto de su surgimiento, y una segunda instancia de aproximación y análisis al modo en que los actores escolares reaccionan a estos conflictos. Una reacción que supone una conceptualización más o menos formalizada y una práctica eventualmente acorde. En consecuencia, se intentará dar cuenta del conjunto de acciones específicas que conforman la respuesta institucional al conflicto y la conceptualización previa sobre las causas que generan el desencuentro, su dinámica y el modo en que se despliega.

### **3.2 La violencia y su abordaje**

En términos generales, directivos, docentes, tutores y estudiantes, coinciden en señalar a "la violencia" como una de las problemáticas que más afectan a la práctica educativa. Con el término violencia, aluden al daño producido por el uso de la fuerza física, y a la intimidación por la amenaza o su eventual uso. Las agresiones mencionadas con más frecuencia son aquellas que se originan en desacuerdos entre estudiantes. Estos conflictos pueden tener su correlato dentro de la institución -en el patio, o incluso en el aula- pero la mayor parte de las veces, se manifiestan en el entorno inmediato de la escuela, a la salida o en la plaza. A veces son peleas surgidas dentro del aula, otras en el barrio, otras en boliches; y suelen concretarse fuera del ámbito escolar. En muchos casos se trata de peleas entre varios estudiantes



simultáneamente, en donde a veces, una de las partes involucradas se encuentra en desventaja numérica al momento de pelear.

*- (...) este fue un tema bastante delicado porque no terminó ahí; a la tarde, los amigos de ese pibe que vino a pelear a la calle con este alumno nuestro, nos tenían reunidos en la esquina treinta chicos más. Treinta chicos que vos decís "Pará, no puedo creerlo, a esta altura de mi vida, diecisiete años trabajando, nunca me pasó de ver treinta muchachos esperando para pegarle a uno solo, esta modalidad de treinta a uno, veinte a uno, cinco a uno. Una cosa bastante loca. Con armas y todo, que inclusive arrojaron en la vivienda de una vecina.*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

Si bien las peleas entre estudiantes son las más mencionadas, se da el caso con frecuencia de agresiones entre adolescentes y adultos, estos últimos como receptores de la agresión –particularmente preceptores- pero también, en el caso de los padres, como partícipes y promotores de las peleas. Este aspecto fue destacado como un emergente novedoso, creciente y preocupante del modo en que se concretan las agresiones. En algunos casos puntuales, los padres promueven e incluso participan de las peleas, incentivando a sus hijos a golpear a un compañero o a un grupo de compañeros. Otra situación es aquella en donde las peleas en el entorno escolar, generalmente en la puerta de salida, se produjo entre padres en reacción a conflictos entre los hijos.

*- Nos pasó un día en la esquina de la escuela que había un montón de chicos todos reunidos ahí, porque había una pelea. Fuimos a ver, y un alumno de esta escuela se estaba peleando con otro, alentado por sus propios padres a que se peleara.*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

*- Han venido padres también a querer agarrar chicos. Son situaciones que en este momento nos están apareciendo en estos días.*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

Otra situación mencionada en varias oportunidades fue la violencia producida por las tensiones interbarriales. En estos casos, la agresión no surge dentro de la

escuela, y su origen no necesariamente obedece a un hecho inmediato y puntual como en los casos anteriores, sino que responde a tensiones y disputas territoriales difíciles de situar en un momento preciso o hecho en particular. A la vez, dado que el anclaje de las agresiones no es la escuela, los adolescentes y jóvenes que participan en este tipo de conflicto son tanto escolarizados como no escolarizados.

Los desencuentros que dan origen a las peleas son múltiples y si bien algunos entrevistados distinguen particularidades vinculados con el género en las motivaciones iniciales del conflicto, la frecuencia e intensidad de las peleas entre varones y entre mujeres, en gran medida, coinciden. Es así que los entredichos, los malos entendidos, las provocaciones verbales, los conflictos pasionales, entre otros, se sitúan como puntos de partida de enojos y tensiones que desencadenan agresiones físicas.

*- La violencia, no saben... Cuando nosotros ya nos estábamos normalizando dentro de la escuela, porque trabajamos mucho el tema de la violencia, porque se pelean mucho en el barrio, está la competencia entre el barrio El Ombú, El Vivero; una vez nos llegaron a decir acá, porque se traen los problemas del barrio a la escuela, "Vos sos de tal barrio", "Vamos ganando nosotros porque ya tenemos un muerto" (...) veíamos que teníamos peleas dentro de los cursos, que ahora nuevamente empieza esto de "Porque me dijo", "Me miró mal", "Me dijo esto"; las chicas, por el novio, "Está mirando a mi novio". Los varones, en ese sentido, son sí que se pelean en un partido de fútbol capaz, se agarran a las piñas pero después se les pasa, son amigos, pero las mujeres somos más bravas.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

El compromiso del cuerpo en los episodios violentos guarda estrecha relación con la extracción social de quienes participan del conflicto. En efecto, el "acoso" a través de las redes sociales o "bullying" aparece en mucha menor medida que las peleas cuerpo a cuerpo, pero en su totalidad asociada a las escuelas que concentran matrícula proveniente de sectores medios y medios altos.

*- Algún caso de bullying cibernético; en el Facebook que le aparezca a un chico mensajes feos, o aparezca una página, adherirse a la página de los enemigos de fulano (...) [Nos enteramos] por alguno de los chicos. A los chicos siempre, por cada chico que se adhiere a una de estas cosas hay un chico que se siente indignado y no le gusta, le parece una falta de lealtad. En general algunos se oponen directamente, otros les parece una buchoneada, lo hablan con sus*

*viejos, y a veces es el padre de algún otro chico el que viene y te lo dice, o el padre del mismo chico. En general cuando hay bullying es muy difícil de detectar en el colegio porque no lo hacen a la vista nuestra, en general lo hacen afuera del colegio. El pibe lo pasa muy mal y no lo cuenta porque tiene miedo. Entonces te enterás o a través de los padres, o a través de los padres de otro chico, o a través de algún amigo (...)*

*(Entrevista, director, escuela privada, NSE alto)*

*- el otro día a un chico otro le hizo una página en Wikipedia, porque él es de La Matanza, porque no tiene auto y no tiene celular, diciendo que él es boliviano, que se escapó de Bolivia porque trafica drogas, y le hizo toda esa página con la historia de él. Por supuesto que nosotros ante esas cosas reaccionamos (...) pero está instalado, "sos pobre" (...) nosotros somos una escuela que nos caracterizamos por estar siempre hablando de los pobres, porque no estamos en un contexto de pobres. Siempre la pobreza la trabajamos, hacemos muchas cosas, hay muchas experiencias que se hacen fuera de la escuela para entender que el pobre no es pobre porque quiere (...)*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE alto)*

De la mano de la violencia, como su causa y como su consecuencia, aparece con fuerza el consumo de sustancias psicoactivas, legales e ilegales entre los estudiantes y entre los padres de los estudiantes como un aspecto disruptivo y preocupante que ingresa al aula en forma permanente. El consumo recreativo de alcohol durante los fines de semana es a todas luces la sustancia psicoactiva mencionada con mayor frecuencia por todos los actores entrevistados y los "boliches" o fiestas privadas en donde se consume alcohol en forma desmesurada un espacio en donde se genera, manifiesta y recrea en forma permanente episodios de violencia que encuentra su correlato en el entorno escolar.

*- Los problemas, por lo general, vienen de chicos agresivos porque consumen drogas. Casualmente este chico no consumía, pero el que vino a pegarle sí.*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

- todo tipo de problemáticas que se puedan ocurrir. Problemas familiares, económicos, culturales, de adicciones, de violencia, de todo.

(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)

En algunos casos, en los relatos de los entrevistados, el sobredimensionamiento de la violencia en la que se da por sentado el uso de la fuerza física se encuentra acompañado por intentos reflexivos de situar a esta expresión estridente como emergente de un contexto de socialización violento enraizado y abarcador. Cuando aparece, la consecuencia principal de este tipo de reflexiones es que la asignación de víctimas y victimarios se complejiza e incluso, pierde relevancia. En efecto, la confrontación en la escuela es vivida por muchos docentes como la continuación en el ámbito escolar de la violencia a la que están expuestos los adolescentes en su vida cotidiana e incluso como el modo internalizado para relacionarse con otros. Es recurrente la mención a la exposición de los adolescentes a situaciones de violencia de género o intrafamiliar, a situaciones de abuso físico, verbal y sexual, e incluso en un caso puntual a un adolescente víctima del tráfico de personas. La violencia forma parte también del entorno social. Está en el barrio, está en los medios de comunicación, la violencia está en la calle, en todos lados. Su presencia omnipresente tiñe la cotidianeidad de la escuela y desencadena prácticas específicas.

De este modo, en el intento por comprender las motivaciones que orientan al sujeto que manifiesta una conducta violenta, los agentes estatales entrevistados encuentran en gran medida que estos han sido expuestos previamente a situaciones sostenidas de agresión. En pocas palabras, los relatos coinciden en que el violento – siempre- ha sido anteriormente violentado. Este tipo de conducta que encuentra su escenario, en este caso, en la escuela o su entorno inmediato, es una respuesta aprendida en un contexto violento, que puede o no ser la escuela. Y aún más, no solo los contextos en los que se originan y en los que se expresan este tipo de conductas no necesariamente convergen, sino que además las características de la conducta que se manifiesta no es en forma obligada el reflejo directo de la situación violenta que se ha vivido previamente. Lo cual, lleva inexorablemente a la idea del carácter multiforme de la violencia. En efecto, la violencia física es solo una de las múltiples formas que la violencia puede asumir. Al respecto Héritier (citado en Gallo, 2009) define como violencia *“toda restricción de naturaleza física o psíquica susceptible de conllevar el terror, el desplazamiento, la infelicidad, el sufrimiento o la muerte de un ser animado; todo acto de intrusión que tiene por efecto voluntario o involuntario la*

*desposesión de otro, el daño o destrucción de objetos inanimados*". De esta definición se desprende que la producción de daño no adopta una única forma, puede ser daño físico, pero también simbólico, psicológico o emocional. Asimismo, Míguez (2009) encuentra en las escuelas una 'violencia sutil' expresada en un 'malestar' que afecta tanto a docentes como a alumnos y que se manifiesta en una 'ausencia de sentido' de la actividad realizada, o en el sentimiento de fracaso que inunda a las personas frente a una expectativa incumplida. Otras formas de violencia son las producidas por las privaciones materiales, y su consecuencia fundamental, la falta de oportunidades de participar plenamente de la vida social, más aún si estas privaciones se experimentan cotidianamente en contextos de profunda desigualdad social.

Ahora bien, las conductas violentas son mucho más que la desobediencia a una norma, pero la implican. Por ello, una conducta violenta en el marco de una institución social –en este caso la escuela- deriva en una pregunta central: ¿por qué las personas obedecen? En relación con la dinámica escolar ¿por qué los estudiantes obedecen las normas escolares que excluyen como posibilidad a la violencia física como modo de interacción? Dicho esto, una reflexión sobre la violencia queda anudada inexorablemente al concepto de autoridad. Un aspecto que para la situación específica que atañe al objetivo de esta investigación –el diseño de programas de prevención de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales- se torna imprescindible indagar. La posibilidad de llevar adelante este tipo de intervenciones requiere vínculos de autoridad entre adultos y adolescentes mutuamente reconocidos. Para efectivizarse, la transferencia de experiencias, prácticas de prevención y la promoción de conductas saludables necesitan de un acuerdo previo que en el marco de un vínculo asimétrico, otorgue valor a la palabra adulta de tal forma que pueda ser recibida y apropiada por los adolescentes.

Para Hanna Arendt la autoridad siempre demanda obediencia (citado en Gallo, 2009). A la vez, esta excluye a la fuerza como medio para obtenerla en tanto esta es utilizada cuando la autoridad fracasa. La autoridad, para Arendt, es orden jerárquico, no deriva de la igualdad ni de la fuerza, sino de un vínculo asimétrico reconocido por quienes participan de la relación. Es por ello que la autoridad se diferencia de la persuasión dado que esta supone una simetría que habilita el intercambio de argumentos. Aspecto sensible en la relación de los adolescentes con los adultos en tanto pretender construir vínculos sobre supuestos de igualdad clausura la posibilidad de la práctica educativa.

¿Cuáles son los soportes que legitiman esa asimetría y posibilitan el reconocimiento mutuo de los actores que conforman la relación de autoridad? Al respecto Weber (citado en Gallo, 2009) señala que en toda relación de autoridad existe al menos un mínimo de voluntad de obedecer y que a su vez, esa voluntad emana del reconocimiento por parte de quien obedece de la legitimidad de la asimetría que define al vínculo. Parafraseando a Weber es posible pensar que ese mínimo de voluntad de obedecer está dado en nuestro caso en la presencia de los estudiantes en la escuela. El “pacto educativo” se produce, aún deficitariamente, atravesado por innumerables dificultades y tensiones, pero aún así, existe, porque en las instituciones escolares, directivos, profesores y estudiantes se encuentran –tienen la voluntad de encontrarse- en la práctica educativa. Al intentar buscar respuesta a por qué la gente obedece, Noel (2009) avanza sobre los conceptos weberianos. Una de las razones por las cuales las personas obedecen es porque “así fueron siempre las cosas”. Es la autoridad que emana de la fuerza de la tradición y la costumbre. Es a lo que Weber llama “autoridad tradicional”. El mejor ejemplo de autoridad tradicional a los fines de este estudio es la autoridad que los padres detentan sobre sus hijos. Otro motivo por el cual las personas obedecen es porque forman parte de una institución que en su conformación define relaciones de poder y asigna roles a quienes participan de ella. La legitimidad del vínculo asimétrico entre actores descansa en la legitimidad que ostenta la institución. Es a lo que Weber llama “autoridad racional – burocrática”. Un ejemplo es la legitimidad de la educación y la institución escolar como el espacio privilegiado en donde esta se transmite y obtiene. El tercer y último tipo de autoridad se diferencia constitutivamente de los anteriores. Su soporte no se encuentra enraizado en el rol o institución, sino que brota de las cualidades específicas de algunos individuos. Esto es, sujetos que ostentan atributos de personalidad (ser bueno, ser santo, inteligente y otras virtudes) que son consideradas valiosas por el sujeto que obedece. Es la clase de autoridad que Weber denomina “carismática”. Es evidente entonces que la autoridad carismática, en contraste con los otros tipos de autoridad, no puede ser delegada ni transferida, ni institucionalizada: es de carácter personal y funciona en tanto ese sujeto se presente en la situación, aún cuando esta se produzca en marcos institucionales.

En tanto la autoridad es una particularidad de las relaciones sociales, la preminencia de un tipo de autoridad sobre otra se vincula inevitablemente con el contexto sociohistórico en el que estas se despliegan. En la actualidad, sobrevuela la sensación generalizada de estar atravesando una profunda crisis de autoridad producida entre otros factores por el debilitamiento de los marcos de referencia que

regulan las conductas esperables entre actores. Muy especialmente si las interacciones requieren obediencia por una de las partes que la conforman. En el campo de las ciencias sociales existen innumerables esfuerzos por dar cuenta de este proceso (Gallo, 2009). Independientemente de las tensiones entre autores y matices de sus hallazgos, una idea nodal en la que convergen es que la crisis de autoridad se relaciona con la lógica misma de la modernidad, particularmente en el desencadenamiento en escalada del proceso de individuación. El término “individuación” alude al hecho de que las personas se conciben a sí mismas cada vez más como “autónomas” de las instituciones a las que pertenecen. Esto es, los sujetos siguen estableciendo relaciones con las instituciones sociales, pero estos vínculos están atravesados por conflictos permanentes, son cuestionados, variables y condicionados.

En su diseño original, la autoridad escolar –aquella que vincula al docente con el alumno- es esencialmente del tipo racional burocrática. Se basa en la asimetría que la institución legitima al distribuir y asignar roles entre actores. Asimismo, para funcionar, la autoridad escolar requiere que previamente la autoridad tradicional haya operado produciendo sujetos en condiciones de participar de la práctica educativa. Esto es, que se haya producido el pacto entre adultos, a través del cual los estudiantes que recibe el sistema educativo y particularmente los docentes hayan sido previamente socializados gracias al funcionamiento de las relaciones intergeneracionales basadas en criterios de autoridad tradicional.

Cabe detenerse unos instantes a reflexionar sobre este punto. Es suficiente una aproximación apresurada al relato de los entrevistados para percibir su malestar alrededor de los dos pilares que la bibliografía instaura como soportes de la autoridad escolar. Autoridad escolar, no olvidemos, que se instaura como condición de posibilidad para la práctica educativa, para la transmisión de recursos simbólicos, en pocas palabras, para garantizar el derecho a la educación consensuado colectivamente y plasmado en la constitución. Ciertamente, la referencia a la dificultad de educar a adolescentes que viven en condiciones de soledad, las deficiencias de socialización que evidencian los estudiantes adjudicadas a la ausencia de adultos de referencia que los guíen, formen y contengan a los adolescentes, a la falta de espacios de expresión y diálogo al interior de las familias, y la escasa transmisión intergeneracional del valor que la educación, especialmente la educación media, tiene para el futuro de los adolescentes y en este sentido, la incapacidad manifiesta de los adultos para acompañar y sostener trayectorias escolares exitosas, se encuentra a

todas luces desbalanceada respecto a las referencias a la crisis de legitimidad que atraviesa la institución escolar en sí misma. No obstante, la mención persistente al ausentismo, a la dificultad de los estudiantes para sostener la regularidad, responder adecuadamente a las normas de convivencia básica e incluso, al cuestionamiento que varios directivos y docentes realizan sobre la rigidez del dispositivo escolar, las estrategias pedagógicas, la pertinencia de los contenidos curriculares y su propia práctica como docentes conforman indirectamente una reflexión sobre la capacidad de la escuela para legitimarse frente a los estudiantes y sus familias. En pocas palabras, para que los adolescentes y sus familias la reconozcan como un espacio donde obtener recursos valiosos y fundamentalmente, recursos significativos que hagan diferencia, que otorguen sentido al esfuerzo, a los recursos invertidos (en contextos muchas veces de privación de recursos) para sostener el proceso de escolarización.

Pues bien, un criterio utilizado para seleccionar a las escuelas que participaron de esta investigación fue precisamente la voluntad manifiesta por desarrollar acciones de diverso tipo ante las dificultades que enfrentan. Son escuelas que independientemente del éxito, solidez y pertinencia de las experiencias desarrolladas convergen en su esfuerzo por reflexionar e incidir sobre las problemáticas que atraviesan. Específicamente, dado el objetivo central de la investigación, ante el consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales. En términos generales, y particularmente aquellas que atienden matrícula socialmente vulnerable, son escuelas que se caracterizan por contar con un plantel directivo y docente comprometido con los enormes desafíos que implica el proceso de masificación de la escuela media abierto por la obligatoriedad. ¿De qué modo “actúan”? ¿En que consisten las respuestas institucionales al conflicto? Lo cual, desde el enfoque desarrollado en los párrafos precedentes es otra forma de realizar una misma pregunta ¿de qué manera buscan incidir en la recomposición de los soportes de la autoridad escolar?

En relación con la violencia –el aspecto señalado con más fuerza como obstáculo a la práctica educativa- se observa que independientemente de la forma que asuman las disputas, esta, en términos generales, es situada como la resolución de desacuerdos cuando hay carencia de recursos alternativos, particularmente a la posibilidad de prevenir y desactivar potenciales conflictos a través del diálogo. En este contexto, la recurrencia e incremento de las situaciones violentas llevan a concebirlas como una consecuencia directa de la imposibilidad de escucharse, de escuchar a los otros, de poner en palabras a las emociones diversas, lo cual orienta las estrategias elaboradas para contra restarla.



- Hubo todo un trabajo que nos permitió después trabajar la comunicación entre todos nosotros. A partir de todo esto lo que empezamos a ver es que el problema de la disciplina no fue más un problema; había un espacio donde decirse las cosas, había un espacio donde decirle al compañero que lo que estaba haciendo le molestaba, que si le pegaba le molestaba, y así empezaron a aparecer en estos lugares con mucha fuerza los problemas sociales, y los problemas sociales eran el alcohol, la violencia; en general eran la violencia, las drogas.

*(Entrevista, inspectora escolar, sector privado)*

- Donde hay un espacio de diálogo, tal vez es más lento. A los chicos, cuando yo les hablo de “Hablemos y no peleemos, no nos agarremos a las piñas o de los pelos”, me miran como pensando que hablar es una locura mía. Creo que a la larga entienden que es así; la prueba está en los terceros y los cuartos años, que son re tranquilos los chicos, se re quieren, no hay desmanes, proponen cosas para hacer, son solidarios. Sigo pensando que es el camino el tema de hablar (...) Porque me parece que los chicos pueden expresar lo que les pasa. Los adultos también. Pueden poner en palabras, me imagino que pueden empezar a pensar porque se empiezan a escuchar. Eso me parece que está bueno.

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

Cuando desde la escuela se logra resistir y desarticular situaciones de violencia esta refuerza su oposición al “afuera”: a la calle, a la soledad, al tiempo ocioso. La escuela se instaura como “espacio protegido”, en un doble sentido. A la protección o seguridad física: en la escuela el acceso a las drogas y la posibilidad de quedar expuesto a la violencia entre pares es más limitado en comparación al resto del barrio; y a la protección que conlleva el acceso a los recursos simbólicos (básicamente la posibilidad de “expresar”, “poner en palabras”, “dialogar”) y afectivos, estrechamente asociado a la posibilidad de conformar vínculos contenedores. Esta percepción de la escuela como “espacio seguro” no es privativa de los sectores sociales más desfavorecidos. En los sectores medios, el énfasis está puesto –además de la integridad física- en la adquisición de valores como instancia de formación que protege al individuo del entorno.

- (...) tiene sus pro y sus contras eso, como todo. O sea, lo bueno es que está bueno que te enseñen algunos valores y una línea que seguir, que te das cuenta que la gente que no lo siguió tan de cerca, o sea, puede terminar siendo drogadicto o algo así. No estoy diciendo que sean así los valores, pero un poco eso. Lo malo es que estás medio en una burbuja, vos pensás que todo es así, que el mundo es así, salís un poco más, conocés gente diferente y no digo que todos pero vas a ver que puede ser que no todos tengan los mismos valores que vos.

(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE alto)

- (...) Eso apoya toda esta parte y le damos difusión también a través de la radio porque es un espacio donde los chicos están más seguros. Esto es en lo que hago mucho hincapié, la escuela es el espacio, hasta ahora, el más seguro. Se tienen custodiados los baños y por lo menos en la escuela no va a ocurrir nada, pero en tanto las escuelas den rienda libre a que los chicos entren con lo que quieran van a tener problemas, y sé que hay muchas escuelas que los tienen, de violencia y de todo (...) la idea es que estén más seguros, que estén los profesores todos los días, de que dicten clases todos los días aunque haya paro en todos lados, ellos están seguros, saben que el hijo va a estar en la escuela estudiando.

(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)

- (...) entonces se intenta tener a los alumnos, a los jóvenes, a los adolescentes, el mayor tiempo ocupado dentro de actividades relacionadas con la escuela, dentro del ámbito escolar. De esa manera pensamos que un poco se previene, pensamos, el estar más tiempo en la calle, el estar más expuesto a todos los factores de riesgo que le implica hoy en día a la juventud estar sin hacer nada o estar con mucho tiempo libre.

(Entrevista, inspectora escolar, sector público)

- Yo lo que percibo es que se trata de contener al chico que tiene una

*problemática, que dentro de todo los chicos vienen con problemas de violencia pero yo creo que perciben eso de que acá están contenidos. Escuché casos de chicos con serios problemas y que han dicho “No, yo quiero estar acá porque yo siento que acá me contienen”. Por ejemplo, si el chico pone los pies arriba de la mesa, yo no le digo (pone voz de enojado) “¡Bajá los pies de arriba de la mesa!”, no, yo le digo “Bajá los pies porque me van a retar a mí si la directora te ve”. Los chicos te lo hacen de gauchada. Si vos vas prepotente, acá morís chocando. Y con la boca también, “Tapate la boca...” pero así. Yo veo que cuando a los chicos se los ataca, tienen una capacidad para responder a la agresión innata. Desde el punto de vista psicológico, esos chicos ya son tratados así, y es como que ven el reflejo de este maltrato a través de la escuela, y ellos vienen a buscar otra cosa totalmente distinta.*

*(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)*

*- Los recreos son muy tranquilos. Es más, de hecho ustedes en este momento están en clase, fijate que no hay un solo ruido, nadie anda en los pasillos, nadie anda jugando, corriendo, los chicos no salen al baño a menos que tengan un grave problemita, y tienen que ir a preceptoría, pedir la llave y es acompañado para esperar en la puerta cualquier situación. Eso es también parte de la prevención de la escuela de que no ocurra nada con un chico (...) En la puerta, hay una persona que los acompaña que es una persona que está en la puerta constantemente, que no es una persona armada sino que es un papá de este colegio que trabaja como portero en la puerta, que te recibe y que tiene contextura casualmente grande; es grande y está en la puerta un poco para recibir a las personas, vigilar los vehículos de los profesores, si alguien viene en distintos horarios.*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

### **3.3 Sostener la escolaridad. La escuela contenedora**

La percepción de que la escuela es una institución privilegiada para proteger, contener y proveer de recursos afectivos y simbólicos a los adolescentes, sumado al acuerdo social que persigue la universalización del derecho a la educación media

traccionan en conjunto hacia aunar esfuerzos por sostener y fortalecer el vínculo de los adolescentes con las instituciones educativas. Tanto es así, que en el relato de varios entrevistados –especialmente aquellos que trabajan en escuelas que atienden matrícula socialmente vulnerable- aparece la idea de “sostener la escolarización a cualquier precio”. En estos contextos, se reconfiguran los elementos básicos implicados en la idea de “proceso de escolarización”. Un rasgo distintivo de las trayectorias escolares nacidas al calor de este precepto es la laxitud con la que se sostiene la escolarización. Las condiciones para mantener la regularidad pierden su rigidez tradicional. La cantidad de llegadas tarde y faltas permitidas, la exigencia académica e incluso el requisito de permanencia dentro de la institución escolar son puestos en duda y reelaborados con el fin de promover el vínculo de los adolescentes con la escuela. De este modo la escuela reacciona y asume la innumerable serie de obstáculos que se interponen entre los adolescentes y su proceso de escolarización. Toma posición al respecto y establece prioridades, en donde el sostenimiento de la relación entre los adolescentes y la escuela pasa a ser el objetivo primordial. No obstante, en términos globales, esto produce una segmentación de las trayectorias escolares vinculado con el sector social de origen basada en una clara diferenciación del sentido y prácticas implicadas en el término “escolarización”. Esto es, en las escuelas a las que concurren los adolescentes de estratos sociales medios y medios altos los requisitos para sostener la regularidad y la exigencia académica se diferencian cada vez más de los criterios utilizados por las escuelas a las que concurren los adolescentes de sectores sociales vulnerables. La escolarización se diferencia desde múltiples aspectos. En su forma: la doble escolaridad es más frecuente en los sectores altos que en los bajos; en el énfasis que las escuelas de sectores más altos ponen en los contenidos académicos y las materias por fuera del currículo único entre los que se destacan los idiomas e informática. En consecuencia, el proceso de escolarización y los aprendizajes efectivamente incorporados dejan de ser comparables en tanto el mecanismo de promoción de un año a otro no necesariamente se basa en los mismos criterios.

*- Y ahí si tenés ausentismo, el que llega tarde termina quedando fuera de la escuela. Claro, lo terminaste echando porque vos tenés que abrirle la puerta. El pibe llega tarde, lo retarás, pero el pibe tiene que estar en la escuela; si vino, lo importante es que esté en la escuela. Nosotros siempre tenemos la idea del vínculo escolar hasta lo último. Lo ideal es que venga todos los días, pero más vale que venga dos veces al mes, pero que venga y buscaremos alguna solución, pero que esté tratando de estar en la escuela, buscando una forma de*

*que aprenda. Pero si al pibe vos lo encerrás y porque no cumple lo sacás, es lo más fácil, pero siempre algo con la escuela es mejor que nada porque no le generás alternativas. Después la otra es que esté y se apropie de herramientas simbólicas, porque también es falso tenerlo y hacer una promoción sin conocimiento, que también termina siendo nocivo, porque también empieza a descreer de él mismo, le juega un efecto contrario. Pero lo bueno es que esté en la escuela y buscar alternativas.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

La prioridad dada a la permanencia de los adolescentes en la escuela abre un profuso debate en donde la dupla acceso – calidad es probablemente, el núcleo en el que se concentra la mayor tensión. No obstante, esta discusión excede ampliamente los objetivos de esta investigación. Aún así, a los fines de este estudio resulta relevante poner de relieve algunas de las consecuencias más relevantes abierta por esta redefinición de prioridades, particularmente aquellas que traccionan hacia la visibilización y reposicionamiento institucional ante viejas problemáticas, y asociado a esto a una nueva configuración de prácticas educativas y estrategias pedagógicas orientadas a responder adecuadamente a los nuevos objetivos de la escuela media. El trabajo y el embarazo adolescente, la sobre exigencia de tareas de cuidado, la imposibilidad de las familias de acompañar las trayectorias escolares de sus hijos adolescentes, tanto por la falta de valoración de la escuela media por parte de los adultos de referencia cuanto por la necesidad de ambos padres de trabajar fuera del hogar; las carencias nutricionales y de higiene, los déficit cognitivos y emocionales, como así también la rigidez de ciertas prácticas institucionales, la falta de adecuación de los contenidos curriculares al contexto de socialización, entre tantos otros, son en conjunto aspectos de la realidad de muchos adolescentes que desde el origen mismo de la institución escolar, impidieron, obstaculizaron o dificultaron –en una sola palabra, interfirieron- el tránsito armónico de los adolescentes por la escuela media. No obstante, el aspecto verdaderamente novedoso es el hecho de que por primera vez estos pasan a conformar un desafío para el sistema educativo, en contraste con la visión elitista que situaba a estas problemáticas como límites de la escolarización frente a los cuales la institución escolar no debía por qué responsabilizarse. Al respecto, insistimos, el grupo de escuelas entrevistadas se caracterizan por haber asumido en gran medida el desafío de integrar a la escuela a los adolescentes provenientes de sectores históricamente excluidos de la educación media, aspecto que de ninguna manera es extensivo al conjunto.

- Acá hay cinco profesores de historia, y pasa que hay profesores extremadamente exigentes y otros que no, que tienen otro estilo mucho más blando, más permisivo respecto de la nota, y entonces nosotros, que estamos coordinando esto en cada área, empezamos a hablar con los profesores, coincidir hasta dónde consideramos que el chico aprendió o no aprendió, porque de lo contrario tenemos esto de que los profesores son inflexibles en un ambiente en el cual el chico está lleno de dificultades. Acá es un barrio marginal, estamos en la periferia de la periferia; estamos en Solano, que es la zona más periférica de Quilmes. Además uno puede ser extremadamente exigente, pero en estas condiciones tenés que amoldarte un poco. Entonces lo que hacemos es un trabajo más cooperativo, no decimos “Mi forma de trabajo es esta y los chicos se tienen que amoldar a cómo yo enseño, y ya está, listo”. Tratamos de hablar y decir “Pasa tal cosa, este chico está viviendo tal situación, se le dificulta, y si seguimos así vamos a terminar con que el chico deje de venir, tratemos de acompañarlo...”. Para que el chico venga a la escuela. La oportunidad de hacer algo más, de mejorar su situación.

*(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)*

- Viene un chico que va a ser papá y que el año pasado abandonó noveno. Tenía un problema de adicciones serio el pibe, y el hecho de ser papá le permitió moverse. El año pasado abandonó; buen alumno, alumno inteligente el pibe, terminó abandonando porque no pudo resolver su historia con las adicciones, su conflicto con la madre, se fue de la casa. Ahora volvió, gracias al papá, y dice que quiere terminar. Entonces viene dos veces por semana porque está laburando y de esta manera el pibe va a rendir las materias en agosto y en diciembre. Y está estudiando, se le ayuda. Si vos no le ofrecés esto, si le decís que tiene que venir todos los días, lo tenés afuera al chico. En cambio de esta manera se estableció un vínculo, que no es el ideal, el pibe se apropia de conocimientos y puede seguir pensando en escolarizarse, que es lo que uno piensa en última instancia. Por eso uno siempre busca que el pibe, de alguna manera, esté escolarizado. Es mejor que no estar escolarizado.

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

*- ¿Por qué creés que estos pibes dejaron la escuela? Uno de los motivos es que la escuela los expulsa. La escuela los expulsa porque la escuela no puede contener situaciones como que un pibe va a la escuela y, qué sé yo, no le interesa o va por otra cosa. La escuela formal de alguna manera no puede captar las necesidades con las que viene el chico, que hay que descubrirlas muchas veces, hay que descubrir las inquietudes de los pibes. Como las instituciones escolares se siguen rigiendo por una estructura medio rígida en términos de contenido, pedagógicos y qué sé yo, muchas veces a los pibes medio no directamente, no es que les dicen “No, no venís más”. No podés negarle a un pibe la escolarización, pero sí el “¿Para qué venís? No servís para nada, sos un desastre, sos de terror”, y terminan abandonando. A muchos también, como les cuesta la regularidad, dejan un tiempo, vuelven, están re contra perdidos, no pueden hacer frente a recuperar todo lo que perdieron en un mes o dos meses y vuelven a dejar, vuelven a aparecer y así llegan a un punto en donde dejan definitivamente.*

*(Entrevista, tutor, CESAJ)*

En síntesis, en términos generales se observa un consenso generalizado entre los actores entrevistados, en torno a que la escuela es, en sí misma, un espacio protegido y de protección. El “peligro” se sitúa fuera de la escuela. El peligro es la violencia, la droga, la apatía, la desintegración, la delincuencia, la vagancia, en pocas palabras, el tiempo ocioso e improductivo que más temprano que tarde “se lleva” –de no hacer nada- el futuro y las oportunidades de los adolescentes para integrarse plenamente a la sociedad. Desde esta convicción, todo aquello que ponga en riesgo el proceso de escolarización es problemático y con la intención de contrarrestar sus consecuencias, se elaboran un conjunto de prácticas específicas cuyo fin primordial es impedir la deserción. Aquí se agrupan en primer lugar la flexibilización de los criterios utilizados para sostener la regularidad. Esto es, la permisividad en la cantidad de faltas y llegadas tarde, la reincorporación de los estudiantes que interrumpieron sus estudios pero deciden retomarlo aún habiendo superado ampliamente la cantidad de faltas permitidas, la adecuación de los contenidos dictados en clase a las posibilidades efectivas de aprendizaje que manifiestan los estudiantes, entre otras. Un segundo conjunto de prácticas son aquellas que intentan reestablecer el vínculo de los adolescentes con la escuela cuando este se ve resentido por algún factor en particular. Aquí aparecen los directivos que se acercan a las familias a través de un llamado o yendo directamente a la casa –generalmente mediados por una asistente social- para

averiguar los motivos por los cuales se produce una inasistencia prolongada, para ofrecer alternativas y promover así la vuelta de los adolescentes a la escuela.

*- (...) había un desinterés por parte de los chicos y se veía, pero creo que este año fue impresionante cómo los chicos empezaron a venir, otro atractivo, cambio de autoridades también, empezamos a trabajar otras cosas. Y se busca, un chico que no viene a clase inmediatamente se averigua en la casa si es por enfermedad, se hace un seguimiento por cada alumno y entonces de esa manera logramos saber si el nene no viene porque está faltando y tiene problemas en la casa, si está enfermo, que puede ser, o si anda en la calle. Citamos a la madre para que nos venga a decir qué paso, “¿Cómo que no viene, yo lo mando todos los días?”, y ahí también podemos descubrir una punta de esta problemática que esté viviendo este nene.*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

*- El tema del abandono escolar es un tema que nos preocupa muchísimo y lo trabajamos conjuntamente, por supuesto, con todos los actores de la escuela, y con los equipos de orientación escolar, los equipos de psicología, haciendo relevamientos de situaciones problemáticas, yendo a las casas cuando vemos que no hay otra manera de acercarse al individuo porque no tenemos otra forma, porque a la escuela no se acerca, yendo a las casas, viendo parte de los hermanos.*

*(Entrevista, inspectora escolar, sector público)*

En el caso puntual de las adolescentes madres, se mencionan algunas acciones concretas como permitir que las adolescentes sostengan la regularidad a través de la presentación de trabajos domiciliarios, o incluso en una escuela se menciona la posibilidad de que las adolescentes madres concurren con sus hijos a la escuela.

*- Nosotros empezamos con esta cuestión de la necesidad de una sala maternal desde el 2005 aproximadamente, porque lo que veíamos es que, más allá de que la escuela no era obligatoria, lo que veíamos es que es una realidad que las chicas quedan embarazadas.*

*(Entrevista, público, escuela privada, NSE bajo)*



- (...) Sí, pero lo acompañan mucho, lo siguen. Lo seguimos, ahí me incluyo, lo seguimos. Hay veces que me dicen “Mirá, necesito esto”, y uno tiene que mirar con otros ojos ahí. A ver, una chica de trece años que quedó embarazada, que no tiene una madre que le pueda cuidar su bebé, que se siente sola, que se siente con vergüenza, sola y desamparada, y ellos la acompañan mucho (...) A la chica le permiten mayor cantidad de faltas, pero hasta cierto límite, vos no podés seguir faltando (...) Claro. Yo te voy a dar alguna porque recién tuviste familia, pero después vos venís a clase porque no podés dejar de venir porque perdiste el año. O sea, porque también sería muy fácil “Te permito todo el año de faltas y ya está, repetís el año”, ¿qué sentido tiene? Después tienen, en algunos casos acompañan a la mamá para que le pueda cuidar el chico o buscan otra mamá que le pasó lo mismo, y mientras una abuela trabaja, la otra cuida, y cuando la otra trabaja, cuida a los dos la otra.

*(Entrevista, inspectora escolar, sector público)*

En el caso de adolescentes internados en centros de tratamiento por adicciones, en algunas escuelas se menciona la buena predisposición para permitir que los adolescentes concurren a la escuela incluso estando bajo tratamiento.

Otro conjunto de prácticas se orienta a fortalecer el vínculo de los adolescentes con la escuela a través de ofrecer actividades recreativas que permitan instalar a la escuela como un espacio atractivo para los adolescentes. Generalmente son actividades realizadas por fuera del horario escolar, a la que concurren tanto adolescentes escolarizados como no escolarizados, como talleres de folclore, tango, teatro, o actividades de formación, como cocina, modista, inglés o apoyo escolar.

- Lo que sí tenemos a la tarde, con mucho esfuerzo, es un taller que hacemos las dos con los chicos de séptimo grado, bah, de primer año, chicos de doce años, trece. La idea es con teatro poder ir dándoles este lenguaje del teatro a los chicos durante los primeros tres años, como para que cuando lleguen a cuarto ellos sean sumamente parte de la escuela, que sepan expresarse, que tengan menos problemas con la vergüenza y con el autoestima. Lo que pasa es que nos cuesta un montón.

*(Entrevista, docente, escuela público, NSE bajo)*

- Abrimos [la escuela] para una actividad del Centro de Estudiantes; eran actividades deportivas, había torneos de fútbol y de vóley, y una banda. Invitaron a los Centros de Estudiantes de la escuela Media 8 de Pacheco, la Media 6 de San Fernando y la Secundaria Básica de la escuela 21. No, la ESB 4, porque se organizó a partir de eso el trabajo de los Centros de Estudiantes más así como organizados desde la dirección de la provincia de Buenos Aires y de la Municipalidad, la idea de coordinar, que los Centros se organizaran cada tanto, se organizaran para socializar las experiencias y para poder colaborar: lo que uno hizo le puede servir de experiencia al otro. Entonces la idea es que aunque sea una o dos veces al año se junten. Otra cosa interesante que estamos participando, que este año ya me dieron la fecha, en el encuentro de Jóvenes Por Una Mejor Escuela Secundaria, que organiza la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires y la Dirección de Escuelas de la provincia de Tucumán. Viajamos el año pasado a Tucumán con cinco chicos que los eligieron ellos. Era un encuentro que había quinientos chicos de Tucumán y Buenos Aires. Trabajaron distintas comisiones. Definir qué cosas tiene que tener una escuela secundaria para ser una buena secundaria. Eso es lo que trabajaron los chicos en distintas comisiones, trabajaron sobre el trabajo, sobre nuevas tecnologías, sobre salud. Este año se repite en Chapadmalal. En este proyecto estuvo la provincia de Tucumán, Buenos Aires y UNICEF (...) Hacemos cada tanto jornadas de... ahora hace bastante que no, pero como prácticas y jornadas de trabajo con los profesores y los chicos de todos los cursos. Con mate, limpiamos, mesas, sillas. Generalmente lo hacemos en la semana, hacemos un día de jornada. Mate traen todos, cada uno trae cosas de limpieza. Tengo una foto bárbara que la tengo por ahí guardada que es bárbara, de Violeta, que ahora es inspectora, llevando cosas que estaba rasqueteando, la profe de Matemática pasando el trapo de piso... Son cosas que hacen acá. Lo hacemos una vez por año. Otra que vimos que hace mucho resultado, una cooperativa está pintando la escuela, entonces dejamos en cada curso, pintamos las aulas de colores distintos y en cada curso dejamos un cuadrado grande, blanco, para que los chicos escriban ahí lo que quieran. Los chicos de arte después le van a hacer un marco y va a ser como un cuadro, lindo (...)

(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)

- La característica del taller es que es participativo, si bien no es totalmente vivencial como talleres de movilización emocional, porque no se puede movilizar a un grupo y después dejarlo en banda, sí hay participación, y en general tiene tres momentos. No, en el mismo día. Un disparador, que todavía lo tenemos que elegir; (...) tiene que ver con la movilización, la introducción del tema y la movilización para que después, en el segundo momento, los chicos comiencen a hablar de eso que les disparó (...) Puede ser un video, puede ser un texto, puede ser una dramatización. A partir de ahí se pone en juego los saberes previos de los chicos, donde aparecen los mitos, aparecen los saberes erróneos también. La interacción de esos saberes (...) Y un tercer momento donde uno baja algunos conceptos más correctos, podríamos decir, confrontándolos e ir direccionando ese conocimiento (...) en general sí, los moviliza. Quedan preguntas abiertas, en cuatro horas cátedra no se puede terminar, pero como (salta) que es la diferencia que él decía de una charla, de una conferencia, de alguien que viene de afuera, que viene y se va (...)

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE bajo)*

A simple vista queda en evidencia un complejo, prolífico y abarcador esfuerzo de los directivos, profesores y demás actores relevantes dentro del sistema educativo por elaborar estrategias sensibles al contexto en el que se desarrolla la práctica educativa y, muy especialmente, a las dificultades que atraviesan los adolescentes en sus trayectorias escolares. De una u otra forma, el punto en el que convergen todos estos esfuerzos es el de acercar la escuela a los adolescentes. De reforzar su lugar no sólo como espacio de formación y adquisición de conocimientos valiosos para el pasaje al mundo adulto, sino también, como un espacio para acompañar, sostener y regular el modo de vivir la adolescencia en el presente.

### **3.4 Tutores, delegados y Códigos de convivencia**

Desde esta perspectiva se destacan, más allá de las mencionadas, dos estrategias institucionales que por su transversalidad, implicancias y grado de formalización merecen ser analizadas con mayor detenimiento: el sistema de tutorías y

delegados.

El sistema de tutorías es una estrategia implementada en gran cantidad de escuelas a través de la cual un profesor es elegido por los alumnos para acompañar al curso en las dificultades vinculares, interpersonales y grupales que surgen en la dinámica cotidiana. La forma que toman las tutorías, en modo y los actores que eligen a los tutores, las actividades que se organizan a partir de su implementación, los énfasis puestos en el rendimiento académico, entre otros aspectos, varían de una escuela a otra en forma considerable. Aún las formas efectivas que adquiere en cada escuela, el aspecto sustantivo que aquí quiere destacarse es su objetivo prioritario, la orientación del lazo que presupone y los supuestos que refuerza. Esto es, la tutoría se asienta sobre la asimetría entre los docentes y estudiantes. El sistema de tutoría supone que el docente, en tanto adulto, cuenta con la capacidad de guiar, coordinar y encauzar las dificultades que atraviesan los estudiantes. Supone además, que hay atributos individuales en los docentes que permiten que algunos se ajusten mejor al rol de tutor que otros. Básicamente, la capacidad de establecer relaciones de confianza con los estudiantes. Esta diversidad entre profesores a la vez, es reconocida por los adultos en tanto queda en los estudiantes la elección del tutor.

El sistema de tutorías valida y formaliza su interlocutor en el sistema de delegados. El sistema de delegados es una estrategia a través de la cual uno o dos estudiantes son elegidos por sus compañeros de curso para representarlo en todas las instancias de encuentro formal entre adultos y adolescentes. Un aspecto que pone de relieve la figura del delegado es la posibilidad efectivamente abierta para resignificar positivamente algunos aspectos sensibles de las características de los vínculos entre adolescentes y de estos hacia los adultos. Esto es, por ejemplo, la imagen del “botón” o “buchón”. Al proponerse como delegado, cada estudiante asume la responsabilidad de “velar” por el grupo y se compromete a buscar soluciones a los conflictos a través, fundamentalmente, de acudir a los adultos para consensuar abordajes posibles.

*- Ahora en secundaria sobre los delegados, porque cuando eligen un chico y una chica, se elige y aunque haya alguna pelea le tienen que decir a la directora (...) es como ser un botón, pero hay que contarle (...) todos los meses tienen una reunión con la directora.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE bajo)*

Por último, el funcionamiento de tutores y delegados se completa en el Código de Convivencia. En palabras de uno de los directores entrevistados “(...) en las

*escuelas hay lo que se llama Acuerdos Institucionales de Convivencia (...) y funciona el Concejo Institucional de Convivencia (...) se renueva todos los años, y los acuerdos hay que reverlos todos los años, porque en los acuerdos de convivencia justamente se acuerdan las normas de convivencia que todos tenemos que cumplir, los chicos, los grandes, todos. Entonces, cuando hay una falta a esas normas de convivencia, se tratan las faltas en el Concejo de Convivencia, donde hay profesores, directivos y los chicos; los delegados de los cursos participan también en las reuniones del Concejo de Convivencia, y ahí se determinan las acciones, si hay algún tipo de sanción o reflexión con los chicos que hicieron algo que no estaba bien (...) entonces nos reunimos los profesores en los fines de semana y charlando armamos lo que era el acuerdo de convivencia, delineamos más o menos lo que era el acuerdo de convivencia. En ese momento surgió la idea de los tutores, que los chicos tuvieran un representante, un referente (...).”*

En conjunto, el sistema de tutorías y delegados, enmarcados por el Acuerdo de Convivencia, operan hacia el acercamiento de adolescentes y adultos desde los dos nodos de la relación. De esta forma, habilitan –y ya por eso son valiosos - el diálogo entre actores. Del relato de los agentes educativos entrevistados, especialmente los estudiantes, se desprende que la implementación de las tutorías, y el sistema de delegados si bien muestra dificultades que deben ser tenidas en cuenta para superarlas, resultan estrategias interesantes para prevenir y abordar los conflictos vinculares en tanto enfocan, movilizan y echan luz a uno de los aspectos que la bibliografía señala central al momento de incidir sobre las causas subyacentes del conflicto en general, y la violencia en particular al interior de la escuela. Esto es, la posibilidad de encontrarse -adolescentes y adultos- en la práctica educativa sostenidos por vínculos intergeneracionales basados en el reconocimiento mutuo. En pocas palabras, en dedicar los esfuerzos necesarios para recomponer los lazos de autoridad escolar sobre los cuales legitimar la educación media y de este modo, posibilitar la práctica educativa.

Ahora bien ¿cuál es el alcance de estos esfuerzos? ¿En qué medida las estrategias desplegadas en las escuelas para abordar los conflictos vinculares y fortalecer el lazo de los adolescentes con la escuela inciden en la recomposición de las relaciones de autoridad? Y más aún ¿En qué medida los avances en este sentido desencadenan procesos de legitimación institucional? Ciertamente las instituciones escolares no logran impedir que las consecuencias de las condiciones sociales en las que viven los adolescentes dejen su impronta en las interacciones sobre la cual se

sostiene el pacto educativo, de tal forma que llevan en algunos casos, especialmente entre la población socialmente vulnerable, a la necesidad de ajustar las exigencias académicas, las estrategias pedagógicas e incluso los criterios mínimos de regularidad. No obstante, el relato de los agentes escolares deja entrever que las estrategias desplegadas al interior de la escuela orientadas a prevenir, afrontar y procesar las interferencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje son pertinentes y en gran medida, logran su cometido. Para el caso puntual de los programas escolares de prevención de consumo de sustancias psicoactivas legales e ilegales, varios de ellos desarrollados en el capítulo siguiente de este informe, este aspecto constituye un esfuerzo sumamente valioso en tanto reforzar y promover la legitimidad de los lazos de autoridad entre adultos y adolescentes permite avanzar en los cimientos sobre los cuales sostener un diálogo intergeneracional que permita alcanzar los objetivos presentes desde el diseño de este tipo de intervenciones.

## CAPÍTULO 4. PARADIGMAS E INTERVENCIONES DE PREVENCIÓN SOBRE EL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LA ESCUELA

¿Cómo se aborda el tema del consumo de alcohol y otras drogas en las escuelas?

Dentro de las escuelas relevadas hemos podido identificar variados modos de abordar la problemática referida al consumo problemático de sustancias legales e ilegales. Algunos de estos abordajes, en primera instancia parecen guardar una relación con determinados aspectos entre los que se destacan el perfil social del alumnado, la intensidad de las redes establecidas entre la escuela y el barrio, el compromiso de los directivos y docentes, la participación de la familia en la escuela y la disponibilidad y accesibilidad a los recursos privados y públicos y su modo de uso.

Desde una primera y abarcadora perspectiva, las escuelas relevadas pueden identificarse por tres grandes modos de abordar la problemática. Estas modalidades no deben leerse como autoexcluyentes sino más bien como formas de abordaje predominantes que aparecen en los discursos de los actores entrevistados (inspectores, directivos, docentes, preceptores, tutores, equipos de orientación educativa, gabinetes y alumnos) y que en algunos casos suelen estar en convivencia con otros abordajes que se articulan a veces desde una tensión manifiesta y otras sin mostrar mayores conflictos

- Desde la idea de Prevención del consumo problemático de sustancias legales e ilegales: suele caracterizarse por un abordaje específico que apunta directamente hacia el tema del consumo de drogas
- Desde la idea de Promoción de la autoestima y de un estilo de vida saludable: se caracteriza por un abordaje inespecífico y holístico que comprende promover acciones que conformen actitudes de cuidado y proyección en los alumnos
- Un tercer tipo de abordaje que surgió en nuestras entrevistas se enfoca en las acciones de Asistencia que se focaliza en un caso concreto de consumo de drogas por parte de un alumno. Si bien se trata de un abordaje del “aquí y ahora” que se aparta de las características propias del abordaje “*a futuro*”, *en perspectiva, preventivo*, en tanto precede al consumo propiamente dicho que

predomina en las de prevención y promoción, es importante recalcar el impacto que toma en las entrevistas de varias de las escuelas con población escolar en condiciones de alta vulnerabilidad social. Esta intervención, por la intensidad que reviste para los inspectores, directivos y docentes surge en primer plano en aquellas escuelas donde el consumo de drogas aparece de un modo expreso y concreto, y opaca cualquier tipo de acción preventiva que se haya desarrollado antes o después del episodio en cuestión. Es un tipo de intervención que se manifiesta por un hecho concreto y puntual, “un alumno que se droga”. Esta categoría abarca variadas modalidades: un alumno que se droga en la escuela, un alumno que llega drogado a la escuela, que se sabe o sospecha que se droga, etc. En cualquiera de estos casos, surge como un problema que requiere ayuda urgente. Los alcances de esta ayuda van más allá de la escuela ya que se percibe que trascienden sus posibilidades. En algunos casos, la escuela opta por comprometer a la familia aunque suelen manifestar que deben ser muy cautos en el modo de hablarles sobre la cuestión:

*- Mirá, o sea, o llegaban, a veces llegaban muy, muy excitados, y otras veces por allá abajo. Yo no podría decir que era en el colegio; sí tenía que acotar todo lo que era el colegio. Yo he llegado a saber que la droga la tenían sí en los bolsos, pero yo como director no puedo abrir ningún bolso ni revisar. Sí estaba al tanto de todas estas cosas y me ayudó a poder estar en los momentos que podía ser de peligro de consumo. Pero tampoco tuve ningún proyecto; fueron todas cosas que ya te digo, por no tener cómo trabajarlo, lógicamente y con la ayuda de la supervisora fui acotando y fui viendo cómo manejarlo. Si hablo con los papás tampoco les podía decir “Su hijo es un drogadicto” o “Está consumiendo”. Sí les pude decir “Bueno, su hijo viene a veces excitado, o a veces viene somnoliento”. De las cuatro familias que entrevisté y que fue esa la propuesta, solamente una acusó y me dijo, no es que acusó pero recibió el golpe y me dijo “Vos me estás diciendo que mi hijo se droga”, “Y no, yo no te lo estoy diciendo, yo te estoy diciendo lo que observo. Sería bueno que también vos nos acompañes y veamos si realmente es así”. Las otras tres familias es como que ni lo acusaron. Después del término del año fue como que... eran cuatro, uno quedó y los otros tres como que se fueron de la institución. Otros chicos se fueron de la institución porque era un tema a vox populi lo que pasaba en el colegio, y había familias que tenían al chico y no querían, y por más que hablabas y por más que querías retenerlo, no podías. Por eso te decía*



*que hay una matrícula baja en quinto, que lo voy a sufrir ahora en tercero, el año que viene.*

*E: Y el chico que quedó en el colegio es el que tenía los padres, ¿Qué hicieron?*

*- Sí, quedó ese chico. Hicimos un seguimiento, empezamos el año y volvió a recrudescer esto que lo había visto a él y a otro alumno fuera del colegio fumando un porro. Entonces ahí sí dije “Bueno, llamo a los papás”, les digo “Mirá, yo no sé lo que hay de cierto, pero pasó esto y esto, me gustaría que te fijaras para acompañarlo”. Bueno, después me entero, porque tampoco me lo dijo él, yo tengo mucha confianza con el chico, estoy esperando que en algún momento caiga, pero sé que está con un programa de adicciones, los papás lo pusieron en un programa; lo ves totalmente distinto, lo ves en su tercer año un poco más centrado en lo que es el estudio, y ves un cambio.*

*-Yo primero, antes quería decir que mi antigüedad en la docencia y mi antigüedad en la edad me da cierta impunidad y, a diferencia de ellos, sí cuando hablo con los chicos les digo si se están drogando y hablo de la droga abiertamente. Con los papás no uso “Su hijo se está drogando” explícitamente, pero sí “Su hijo está en un ambiente donde hay droga; puede estar drogándose o no, pero hay droga ahí donde está su hijo”. Pero debo reconocer que este miedo lo perdí después de años y de que algunos dijeran “En tu escuela hay droga”, cuando eran dos chicos que los papás sabían que se drogaban en otro lado; esto era ochenta y pico, noventa, donde todavía no estaba tan difundido esto.*

*(Grupo focal, inspectora escolar y directores, escuela privada, NSE bajo)*

En otros casos, la escuela parece “tomar las riendas” y acude a los dispositivos externos, generalmente públicos, para la asistencia del problema, como los Centros Provinciales de Atención de Adicciones (CPA) con el objetivo de resolver una cuestión puntual, concreta, “con nombre y apellido” sobre consumo de drogas que de un modo u otro se hace manifiesta en la escuela.

En estos casos de asistencia, la acción preventiva o promotora puede surgir en segunda instancia, es decir, como consecuencia de una experiencia de consumo de los alumnos. El testimonio que sigue muestra cómo la muerte de un alumno por sobredosis funciona como disparador de acciones de prevención en la escuela:

- El año pasado, con la muerte de "El Peque" que fue muy sentida por toda la comunidad... "El Peque" había sido alumno de nosotros por muchos años, nosotros habíamos hablado con la mamá y la mamá no lo pudo reconocer; el año pasado él no se inscribió en la escuela pero por intermedio de una charla que yo tuve con él y todo, logré que él se fuera a matricular a González Catán. Se fue a matricular en el mes de abril, después de iniciadas las clases, pero pensábamos que estaba más contenido, que estaba en un espacio más... o sea, que no estaba tanto en la calle, pero bueno, él tuvo... no sé el diagnóstico justo, pero todo el mundo sabe que fue una sobredosis. Los mismos compañeros, sus amigos lo manifestaron así. El año pasado hablamos con muchos chicos que se sentían dolidos; había un alumno, que él estaba totalmente preocupado y decía "Yo pude salir, y nosotros todos le hablamos a la madre y la madre no se dio cuenta". Y con él quisimos armar algún proyecto para poder trabajar con los chicos, que ellos saben quiénes consumen y quiénes no.

*(Grupo focal, Equipo de Orientación Escolar, escuela pública, NSE bajo)*

Otro caso de cómo una situación de consumo de drogas abre el camino a diversas acciones preventivas se dio en la misma escuela que mencionamos antes donde el problema del consumo no sólo impactaba en la escuela sino que los docentes y directivos suponían que se daba un consumo dentro de la escuela. En este caso, el modo de resolver el problema tomó diversas modalidades que convivieron de manera articulada: hablar con los padres, recurrir a instancias de asistencia, promover el diálogo entre alumnos y adultos dentro de la escuela y vincularse con expertos, en este caso de una universidad próxima a la escuela, a fin de que brinden colaboración.

*E: A partir de esta situación, ¿surgió alguna actividad, alguna cuestión, algún programa que esté relacionado al tema de la prevención, o espontáneamente surgió la charla con los alumnos?*

- Sí, se habló con los alumnos. También yo traje de la Universidad de Morón, que justo estamos vinculando con ellos, a especialistas que hablaban sobre el tema, y en diálogo permanente con ellos. Y con los mismos chicos que se drogaban he hablado el año pasado, o sea siempre indirectamente porque no les puedo decir "Estás consumiendo", pero el diálogo este que vos decís, de acompañar, de estar, de preocuparme, ver qué es lo que pasa, "Tu rendimiento

*académico no es el adecuado, tenés problemas de disciplina, contame a ver qué es lo que pasa, qué es lo que sucede”.*

*(Grupo focal, inspectora escolar y directores, escuela privada, NSE bajo)*

#### **4. 1 Los paradigmas específicos e inespecíficos en los abordajes de prevención**

Enfocándonos en los dos primeros grupos, el preventivo directo y el de promoción de la salud y estilos de vida, como abordajes de la problemática tendientes a prevenir acciones de consumo problemático, se pueden distinguir dos grandes líneas de acción, una específica y directa, otra inespecífica, holística e indirecta, las cuales marcan perspectivas diferenciadas en el abordaje de la problemática.

##### **4.1.1 El abordaje específico y la cuestión de la sustancia. Lo visible y lo invisible según el perfil social**

En las intervenciones que responden a paradigmas de prevención específica la acción tiene un carácter puntual y expreso, una charla o taller por ejemplo, jerárquicamente organizado desde voces expertas, ya sea por contar con experiencia y dar testimonio o por ostentar un saber profesional que los habilita a hablar sobre el tema frente a un auditorio lego. En la mayoría de estos casos de prevención de tipo específica, la intervención se enfoca en la problemática de la sustancia. Este enfoque puede estar dirigido a alguna de las dos grandes perspectivas que surgieron en el trabajo de campo en escuelas, es decir sobre una sustancia en particular o sobre el problema “drogas” en general.

Cuando el abordaje se centra en alguna sustancia en particular lo que sobrevuela es la idea de que el consumo que se manifiesta como problemático, ya sea porque se lo percibe como instalado o como amenaza, está focalizado en esa sustancia y no en otra, o al menos esta sustancia es la que requiere de una mayor atención, representando así o bien lo “más generalizado” (las demás sustancias se perciben como ajenas a esa población escolar o para casos más particulares, puntuales) o lo más “peligroso” o “problemático”. La idea que sobrevuela de algún modo es la de “atacar” a la sustancia puntualmente.

Este abordaje se vio principalmente en escuelas privadas de sectores medios y medios altos en relación al consumo de alcohol. En estos casos, la problemática “puntual” que los inspectores, directivos y docentes perciben como urgente y que debe ser “trabajada” en la escuela está asociada al consumo abusivo de alcohol de los adolescentes durante las noches del fin de semana.

*- Vemos que en la cultura de los últimos diez años, por lo menos, pero más también, está muy arraigado que parte de la salida, que una parte importante, un componente casi indispensable de la salida de los pibes entre... por lo menos de la experiencia que tenemos nosotros acá, entre los catorce, empiezan a los trece, pero catorce ya es seguro y es masivo, y de ahí para arriba. El alcohol es parte indispensable de la salida, es un condimento esencial de la salida; esto tiene que tener que empezar y tiene que terminar por ese lado*

*(Entrevista, docente, escuela privada, NSE alto)*

Si bien el consumo abusivo de alcohol en los adolescentes atraviesa los distintos sectores sociales, en el discurso de los directivos y docentes de escuelas de sectores más acomodados asume una visibilidad mucho mayor que en escuelas de menores recursos donde las drogas ilegales y los imaginarios de sustancias duras y peligrosas asociados a la imagen de la ilegalidad y la vulnerabilidad social cobran mayor peso e invisibilizan o en el mejor de los casos opacan el problema del alcohol en los discursos y acciones preventivas relevadas.

*- Drogas aparece más que el alcohol. Yo creo que es porque está más naturalizado, el alcohol es como más común.*

*(Grupo focal, inspector regional y directores, escuela privada, NSE bajo)*

Cuando esto sucede, es decir cuando la imagen de lo ilegal gana espacio por sobre aquellas sustancias legales, lo que surge es el discurso de “la droga” como un todo que encierra, condensa, concentra los *imaginarios de la pérdida*: violencia, delito, calle (como contrapartida de escuela más que de una casa, muchas veces). Esta visibilidad de “la droga” en las intervenciones de tipo específico de las escuelas de los sectores más desfavorecidos se retroalimenta con la visibilidad que adquieren las drogas ilegales en la vida cotidiana de los adolescentes formando parte de lo que los rodea: en sus discursos, “la droga” está en el barrio, a la vista y al alcance de la mano, accesible.

En otros casos, el genérico “la droga” se reemplaza por una de las sustancias que tiene la fuerza simbólica de condensar toda la carga negativa del universo de las drogas. Esa sustancia suele estar representada por “el paco” que como vimos en estudios anteriores (OAD 2007 y 2009) carga con todo el peso simbólico del imaginario de la perdición y la marginalidad. La estigmatización del *paquero* en la sociedad en general y al interior de sus grupos de pertenencia ponen en jaque cualquier intento de restaurar lazos sociales que ya vienen fuertemente debilitados en un contexto de vulnerabilidad creciente. Como veíamos al analizar los procesos de estigmatización del *paquero* al interior de los usuarios de drogas (OAD 2007), este “fetichismo de la sustancia” (Touzé, 2006) repercute en el universo de los propios usuarios de drogas habilitando cierto imaginario de escalada de la marginalidad marcando límites entre lo tolerable y lo intolerable. Esto también se ve en las familias y en los grupos de pertenencia del consumidor de paco donde otras sustancias legales o ilegales se toleran y no parecen entorpecer el vínculo familiar, laboral y de amistades del modo que ocurre con esta sustancia. La ruptura de estos lazos sociales termina colocando a la figura del *paquero* en la otredad más extrema encarnando la caída abrupta de la vulnerabilidad a la inexistencia social, recurriendo a la imagen más fatal que plantea Castel (1997) al referirse a la desafiliación social resultante del proceso de desligamiento producido a partir del debilitamiento de la sociedad salarial.

*- El miedo que hay, el terror que tenemos es el paco. Que el pibe consuma paco es el terror que tenemos.*

*E: ¿Hubo casos?*

*- No, todavía no hemos tenido. A mí me da la impresión, lo que nosotros vemos, la imagen que tenemos, es que no se vuelve.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

Esta dual manera de enfocar los abordajes específicos por sustancia -el alcohol por un lado (el lado de la legalidad) y “la droga” o el paco por el otro (el lado de la ilegalidad y lo marginal)- parece contribuir a un diferenciado tratamiento de la problemática del consumo abusivo de alcohol en las escuelas. Como venimos viendo en nuestros anteriores trabajos (OAD 2005, 2007, 2009 y 2010) el consumo abusivo de alcohol focalizado en las salidas nocturnas del fin de semana ocurre en adolescentes de todos los sectores sociales, sin embargo es la tolerancia, aceptación o permisividad social sobre ese consumo lo que parece asumir formas diferenciadas según el perfil social de los adolescentes en cuestión.

Retomando la tipología sobre Tolerancia/Permisividad Social que presentamos en nuestro anterior estudio sobre los imaginarios y prácticas de consumo de alcohol en adolescentes de escuelas de nivel medio (OAD, 2005) podemos identificar dos tipos ideales en pugna según la posición que se ocupe en la estructura social:

- *El sobreviviente o sobrepasado*: en los sectores más empobrecidos el proceso de invisibilización de la problemática del consumo de alcohol parecería conformarse a partir de al menos dos instancias que deben ser leídas como parte de un mismo escenario de vulnerabilidad social, la naturalización del consumo de alcohol y lo que podríamos llamar *la jerarquización de males*. Así en estos sectores parece operar un tipo de tolerancia de “supervivencia” propio de quien se encuentra sobrepasado por la situación. Desde este escenario, más que tolerancia o aceptación lo que existe es un sentimiento de agobio e insuficiencia. Frente a ese sentimiento parece operar una suerte de *jerarquización de males*, en donde “la droga” (separada del alcohol) como *lo ilegal y marginal* le gana espacio al alcohol en el discurso adulto de la problemática del consumo de drogas. Esta *jerarquización de males* -en donde ocupa el primer puesto “la droga” desde un imaginario que se limita a abarcar las sustancias ilegales que se perciben como más peligrosas y “duras”- de algún modo viene a contribuir a un proceso de naturalización del consumo problemático de alcohol que muchas veces viene dado por experiencias familiares de consumo problemático o de adicción al alcohol. Un proceso de naturalización que se vislumbra en el discurso sobre relatos de lo que se ve (*se naturaliza*) en la casa o en el barrio.
- *El resignado*: en contraposición a lo anterior, en los sectores medios y medios altos el alcohol aparece en primer plano. Las intervenciones se focalizan en esta sustancia y emerge la idea de que el tema “se les fue de las manos” a los padres y a los docentes. Desde esta perspectiva, se emprenden intervenciones específicas con mayor o menor grado de “resignación” frente a lo que se *impone* socialmente. Estas negociaciones las emprenden los padres desde sus casas pero en muchos casos también interviene la escuela a partir de los discursos que se emiten en intervenciones específicas de diverso tipo (desde materias, desde talleres, charlas con expertos o testimonios de jóvenes que pasaron por situaciones extremas). Las “negociaciones” suelen ser más o menos explícitas, según los casos, y van desde estirar el comienzo del consumo, sobre todo “las previas”, lo más que se pueda hasta negociar las

formas de consumo (qué tomar, cuánto tomar, cómo tomar, en dónde, etc), entre otras cuestiones que pueden ir apareciendo ya sea porque ocurrieron en algún curso o “se sabe que pasa” a partir de una suerte de *boca a boca* que circula entre escuelas de perfiles sociales similares con las que se comparten salidas nocturnas de fin de semana o al menos forman parte de una suerte de *entre nos* de escuelas de un perfil social más o menos acomodado. En este sentido, lo que opera es una suerte de idea de que si le pasó a un chico de tal escuela, le puede pasar a “cualquiera de los nuestros”.

Esta apropiación diferenciada del imaginario de las sustancias según los perfiles sociales parece mostrar una interesante relación con el discurso mediático y los imaginarios contrapuestos que circulan en los medios respecto al alcohol y “la droga”. Al mismo tiempo, como vimos en estudios anteriores donde analizamos los universos simbólicos del consumo de drogas desde el entramado de los consumos culturales de los adolescentes (OAD, 2009) se establece así una marcada división entre “drogas del nosotros” y “drogas de los otros”. En cuanto al alcohol, y esto es sobre todo evidente en las publicidades de cerveza pero en los últimos años se ha extendido a vinos y bebidas blancas, prevalece un imaginario ligado a la diversión y la “buena vida”. Son publicidades que ponen el foco en valores como la amistad, el consumo ostensible, el hedonismo, todas imágenes que apuntan a un tipo de consumo aspiracional en donde los jóvenes son los protagonistas de la escena y los destinatarios directos del mensaje.

Por el contrario, los discursos e imágenes que circulan en los medios sobre “la droga”, ponen en juego una imaginería de marginalidad en donde el joven, pobre, delincuente y drogadicto termina de conformarse como el origen de todos los males sociales.

Como decimos en nuestro estudio *El consumo de drogas como consumo cultural*: “...La pobreza, y la idea de marginalidad, construyen la noción de un Otro al cual se asocia directamente con el imaginario de las drogas más duras, el paco, el Poxirán, pudiendo entrar otras que aparecen extendidas al resto de la sociedad pero que al ser marginal quien las consume y el modo de consumo, toman el carácter de marginalidad que el sujeto les confiere; así es el sujeto quien adjetiva la droga: la droga de los villeros, la droga de los chetos. Este discurso replica en los adolescentes, clasificando la droga de acuerdo al perfil con el cual la identifica. De acuerdo a este perfil, la droga será más o menos tolerada, más o menos peligrosa tanto para quien la consume como para la sociedad. Se ve allí el impacto de los medios en donde el

*discurso apunta a una clasificación que regula el quién es quién dentro del mundo simbólico de las drogas, construyendo el Nosotros y el Otro. Se desenvuelve así un gran “mapa” del Nosotros y del Otro que corta de cuajo el consumo del Nosotros con el consumo de Ellos. El sujeto es nombrado por la droga “que le va” según su perfil social: “paco y Poxirán, para los villeros, éxtasis para los chetos”. La mirada se focaliza en el sujeto desprovista de toda referencia a las condiciones sociohistóricas que rodean el problema” (OAD,2009: 104)*

Mariana Álvarez (2009) encuentra que son dos géneros televisivos, el noticiero y el llamado neoperiodismo<sup>8</sup> los que toman la posta de este tipo de discurso de la marginalidad que enmarca a “la droga” dentro de un imaginario de lo indeseable y que funciona para fijar y definir a la otredad.

Una cuestión que debe pensarse llegado a este punto es de qué modo la escuela está reproduciendo este imaginario dual y los procesos de estigmatización concomitantes al enfocarse en intervenciones que, desde la mirada de la sustancia, separan, fragmentan y estigmatizan los consumos problemáticos de sustancias legales e ilegales de los adolescentes.

También como dijimos, esta dicotomía termina invisibilizando o al menos opacando la cuestión del consumo de alcohol cuando este resulta un problema que atraviesa a los adolescentes en los diversos sectores sociales. Otras veces, se trabaja la problemática del consumo de alcohol adolescente desde perspectivas que resultan ajenas para el adolescente como el hablar de adicción frente a un consumo que los mismos asumen como recreativo y puntual, focalizado a la noche del fin de semana. Cuando la problemática del alcohol se muestra en la escuela después de una noche de fiesta, las acciones tomadas por el colegio van desde la sanción o el llamado a los padres hasta repartir café a todos los “amanecidos”.

*- Digamos, nosotros tenemos todos los días amanecidos acá, dados vuelta, con una cosa así que pobrecitos no se podían tener en pie. Entonces ahí sí trabajamos con los padres.*

*E: Porque encima debían tener pocas faltas a esa altura.*

---

<sup>8</sup> Se trata de programas en donde el entrevistador (que no siempre es periodista, también pueden ser actores u otro personaje público) asume una actitud que podríamos definir como pseudoetnográfica con el objeto de entablar una relación intimista con el entrevistado y de contar la historia “desde adentro”. Los protagonistas suelen pertenecer a sectores marginales o de alta vulnerabilidad social. En nuestro país programas como “la Liga” y “Policías en acción”, entre otros, constituyen un ejemplo de este tipo de programas.



- No, claro, no pueden faltar y entonces vienen, se sientan y se duermen. Entonces empezamos a ver esto, empezamos a hablar con los papás a ver qué hacemos, qué no, a poner un poco de orden...

(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)

- En las fiestas de egresados hemos tenido algún episodio tipo que estaban muy dormidos a la mañana. Entonces un día, por supuesto le dijeron a la profesora, "Estuvimos nadando en alcohol", "Sí" dice uno, "Bueno, entonces ahora lo primero que vamos a hacer" y esto fue atípico, "un buen café para todo el mundo; vayan a lavarse la cara, yo preparo café". Ella preparó café, trajo café para todos además, y empezaron media hora más tarde de lo habitual. También era una cosa que salió del momento, tiene esta misma lógica de ver qué pasa y cómo trabajo con esto

(Entrevista, director, escuela privada, NSE alto)

#### **4.1.2 El paradigma inespecífico de desarrollo integral. El rol adulto y la generación de confianza intergeneracional**

Desde esta perspectiva la prevención en la adolescencia se entiende como un proceso continuo a través del cual los adolescentes "[...] desarrollan competencias, habilidades y redes sociales" (Pasqualini y Llorens, 2010) desde un paradigma inespecífico de desarrollo integral.

¿Qué supone un paradigma inespecífico de desarrollo integral? Como mencionamos en el capítulo introductorio al abordar las líneas teóricas sobre prevención, un paradigma de este tipo contempla en primer plano aquellas instancias que tiendan a reducir los factores de riesgo y potenciar los factores de protección hacia el consumo problemático de drogas legales e ilegales desde un enfoque que pone de relieve al ciclo vital del adolescente como un momento donde se acrecienta la vulnerabilidad. Esta vulnerabilidad es social en los casos de sectores más desfavorecidos económicamente, pero también debe prestarse atención a una vulnerabilidad que trasciende las diferencias sociales y atraviesa a todos los adolescentes como sujetos en transición de la infancia a la adultez. Así, un paradigma

que ponga el foco en el desarrollo integral debe tener como horizonte el desarrollo de oportunidades para una integración efectiva a la vida adulta. En esta línea, se vuelve imperativo el desarrollo de estrategias que promuevan trayectorias vitales signados por expectativas a futuro, es decir, la posibilidad de contar con recursos para pensar la vida en términos de proyectos, tal como lo hemos trabajado en el estudio sobre Escolaridad y Proyecto de vida (OAD, 2010)

De este modo, como veíamos en el desarrollo del marco teórico, este tipo de paradigma se enfoca en *“la promoción de hábitos saludables, la capacidad de autocontrol y estructuración del presente en torno a actividades en las que se fortalezcan, estimulen y potencien sus capacidades para, además de impactar positivamente en su calidad de vida presente, faciliten la integración gradual al mundo adulto”* (Pasqualini y Llorens, 2010)

Esta perspectiva implica superar las instancias específicas respecto a la prevención y enfocarse en acciones y actitudes que promuevan el desarrollo de estas capacidades en los adolescentes. Si bien puede pensarse en acciones o actividades puntuales, como talleres artísticos o actividades deportivas, un abordaje de este tipo fundamentalmente implica pensar la prevención desde una perspectiva transversal y multidimensional.

Por otro lado, este paradigma supone considerar las particularidades de cada persona y del contexto social, económico y cultural ya que como lo recalca Sánchez Lázaro *“...no hay estilos de vida prescritos como ‘óptimos’ para todo el mundo; y que hay que actuar tanto sobre la persona como sobre los factores del entorno global, social y cultural [...]”* (Sanchez Lazaro, 2008).

Entre nuestros entrevistados, los abordajes inespecíficos aparecen en aquellos casos donde el foco se aparta de los discursos sobre una sustancia en particular y se concentra en generar actividades, y sobre todo actitudes, dentro del marco escolar que promuevan la capacidad de estructurar la vida cotidiana. Como aspectos sobresalientes de este tipo de abordaje nos parece importante señalar la importancia que cobra el rol adulto en tanto modelo de referencia del adolescente y la construcción de espacios de diálogo y confianza entre el adolescente y el adulto dentro del ámbito escolar.

Desde el paradigma integral el rol adulto se encara desde un modelo de referencia para el adolescente. Este referente adulto se consolida en la medida que sea capaz de desarrollar una confianza intergeneracional, es decir, generando un

espacio de diálogo y encuentro entre el adolescente y el adulto que colabore en minimizar las incertidumbres y los riesgos percibidos.

La figura del adulto contenedor, siguiendo la tipología de permisividad y tolerancia social respecto al consumo abusivo de alcohol en adolescentes (OAD 2005) se acerca a este modelo de adulto referente en tanto establece una actitud comprometida con el adolescente desde un rol que acompaña la transición del paso de la infancia a la vida adulta desde una relación que combina la asimetría y el encuentro interpersonal como pilares de la construcción de la confianza intergeneracional. Hemos visto en estos estudios anteriores que este adulto contenedor constituía un modelo valorado por los adolescentes en tanto les inspiraba contención, confianza y seguridad.

Este rol adulto implica una nueva forma de entender y de ejercer la autoridad. La relación adolescente-adulto mantiene su carácter asimétrico desde un rol de contención y confianza. De este modo los límites tienen la función de orientar, organizar y estructurar la vida cotidiana y los adultos referentes ocupan un espacio preciado para un ciclo de vida expuesto de por sí a la incertidumbre. Esta incertidumbre, propia del ciclo vital del adolescente, se ve acrecentada por los procesos de desanclaje institucional de esta etapa de la modernidad tardía (Giddens, 1993) y por las condiciones de vulnerabilidad social a las que han sido expuestos los grupos sociales más desfavorecidos en las últimas décadas como se ha mencionado anteriormente.

Esta vulnerabilidad social impacta al interior de las familias de diversas maneras, modificando las composiciones y los vínculos familiares. En los casos más extremos supone enfrentar la vida sin sus padres, viviendo con abuelos, otros familiares o incluso solos, algo que ocurre en muchos casos cuando los padres tienen pocos años más que sus hijos:

*- En mi caso, porque se me fueron, se me borraron (se refiere a los padres)*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

El rol de la familia y de la escuela también se inscribe en este doble proceso de crisis: al tiempo en que son afectadas por los procesos de debilitamiento de las instituciones tradicionales, sus crisis también deben leerse dentro del impacto de las crisis socioeconómicas que el país sufrió en las últimas décadas

*- Esa es la realidad de la institución, con un concepto de familia que ya no es la tradicional, como ya todos conocemos, en la cual hay muchos actores y no hay una cabeza, una cabeza que le marque el rumbo al chico. Más o menos ese es el escenario que tenemos.*

*(Grupo focal, inspector regional y directores, escuela privada, NSE bajo)*

Así planteado, la ausencia de “padres” en la escuela es un tema recurrente en el discurso de los directivos y docentes entrevistados. Esta ausencia parece agudizarse a medida que las condiciones de vulnerabilidad social del alumnado se acrecientan o al menos la ausencia toma formas diferenciadas a la del padre de sectores más altos. La figura del padre “sobrepasado” se entremezcla con otros atributos que se acercan a una actitud de desentendimiento e indiferencia que coloca al joven en un lugar de desamparo y a la escuela en la disyuntiva de hacerse cargo, tomar la posta o seguir con el rol histórico, replicando una escuela pensada para otros jóvenes y otra sociedad, sin dar cuenta de los nuevos desafíos y “mirando para otro lado”.

La necesidad de la escuela de contar con los padres, de trabajar en conjunto en cuestiones problemáticas como el consumo de sustancias, el embarazo adolescente y la violencia habilita en muchos casos estrategias de acercamiento a la escuela, que vayan más allá del llamado a los padres por temas puntuales.

La directora de una escuela privada con población escolar de alta vulnerabilidad social resume así las dificultades que encuentran para acortar las distancias entre padres y escuela.

*- O sea, tienen un espacio donde se los escucha y donde ellos pueden manifestarse, que me parece que por ahí pasa muchas veces, porque nos damos cuenta esto que yo te decía, que hay temas súper importantes que necesitamos que vengan los chicos y los padres, embarazo, que se van de la casa, cosas así. Si bien no hacemos terapia, tienen un espacio. Escuchamos; después con eso tenemos que hacer algo, llamamos a los papás y vemos. Y hasta ahí llegó nuestro alcance; una vez que ya le informamos a los padres, ya son ellos los que después tienen que tomar las riendas. Uno acompaña, pero no siempre todos los padres responden de la misma manera. Ese es un tema difícil. Por eso el año pasado tratamos de hacer talleres de padres, talleres con los padres para que entiendan que la escuela no está contra ellos o que se quiere meter. A ver, si una nena viene y me dice “Estoy embarazada”, yo no me*

*puedo quedar con esa información. Entonces, que vean que uno está para acompañar, para ayudar. Pero bueno, participan. En primer año, que son los años que vienen con muchas ganas, que pasa también en lo que es académico. Los papás en primer año los acompañan; ya en segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto ya desaparecen los papás, desaparecen por completo. Tratamos de inculcar esto. Este año lo que hicimos fueron reuniones de padres en todo el secundario; fue una locura, fueron treinta y cinco reuniones, estábamos agotados, pero también a los papás les decíamos “La escuela les abre las puertas, ya queda en ustedes si vienen o no”. Uno los invita para hablar temas del colegio, de proyectos. Las hicimos todas en el mes de marzo, todo marzo estuvimos. Pero no todos los papás responden igual, es como que piensan “Pasó a la secundaria, ya es grande”. Y no es que tienen más problemas, tienen otros problemas, diferentes problemas. En primaria también los tienen, pero bueno, son un poco más complejos porque los chicos salen mucho a bailar, salen a las fiestas, fiesta de egresados, cumpleaños de quince, todo comienza ahí, y ahí es donde no siempre está el adulto acompañando.*

*(Entrevista, directora, escuela privada, NSE bajo)*

Los adolescentes también mencionan esta brecha entre padres y escuela.

*- Y te la llevás, los profesores te mandan una nota para que los citen a los padres y los padres no aparecen, y siempre vienen a fin de año cuando ya se cierra todo el trimestre y vienen a decir “¿Pero por qué mi hijo desaprueba?”, y le mandaron citaciones y nadie viene.*

*-Sí, en fin de año acá está lleno de padres.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

Frente a este escenario de la incertidumbre, el riesgo y la falta de adultos referentes en la familia, en muchos casos la construcción de la confianza intergeneracional en el espacio escolar le posibilita al adolescente contar con marcos de acción que sirven de contención y de promoción de habilidades para la vida.

En muchas de las escuelas relevadas se logró identificar con facilidad la presencia de un adulto referente. Sin embargo, la condición de este adulto variaba de acuerdo al ajuste institucional de su rol de referente. Como vimos, en muchos casos la

presencia del adulto referente no estaba institucionalizada en un cargo determinado. Se trataba así de un “profesor piola”, un director muy cercano a los chicos, un preceptor joven con quien los adolescentes se identificaban. En otros casos, y en grados diversos, existía un cargo que otorgaba institucionalidad y formalizaba el rol. Podríamos decir que cuando esto sucedía en la mayoría de los casos volvía institucional una confianza que se había originado de modo interpersonal. El caso de las tutorías es un buen ejemplo de este último tipo.

Si bien en algunos casos las tutorías se limitan a acompañar y dar apoyo en cuestiones académicas, nos referimos acá a un concepto más amplio del rol del tutor que implica un acompañamiento integral que contemple al alumno en su complejidad, es decir comprendiendo que es la integración de los aspectos académicos, personales y sociales los que conforman a cada persona en particular y al grupo escolar en general y así deben ser considerados en la práctica tutorial. La idea de tutoría así entendida se aleja del rol del experto y del foco en la sustancia y propone un abordaje desde la confianza y el diálogo. Un diálogo que no necesariamente se enfoca en la problemática del consumo de sustancias, como tema instalado por el adulto, sino que parte de las necesidades del adolescente y así se amplía a sus diversas problemáticas y preocupaciones.

*- Tal vez porque fue desde un lugar muy profesional el que se plantearon estos talleres y los chicos ven otra realidad. No alcanza con la teoría; por ahí la teoría la tienen bien clara, tienen clara la práctica y lo que no saben es cómo salir. En realidad estaba muy alterado todo lo que es los vínculos. Tenemos alumnos que trabajan porque son sostén de sus madres porque sus padres están presos, más o menos ese es el circuito; alumnos donde viven violencia familiar muy grande, donde no tienen un adulto referente y se encuentran solos. La soledad es lo que más destaca de todas las problemáticas existentes. Se vino abajo porque no respondía a esta demanda de los chicos, que era como “Nos trajeron, nos sentaron y entonces nos obligan a escuchar a alguien”. El trabajo a través de los tutores fue distinto, partió de las mismas necesidades; no era el adulto que veía la necesidad sino el planteo de los chicos, y darle un posible acompañamiento y un lugar de escucha en primer instancia, y después un lugar de acompañamiento en la salida. Estamos tratando de encontrar algunos otros contactos para tejer la red, pero es difícil.*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

El tutor suele ser un profesor que en algunos casos es elegido desde la dirección, entre profesores que se postulan para el cargo o a quienes se les ofrece el cargo por las cualidades que ven en él, la cercanía con el curso u otras cuestiones.

- (...) *la figura del tutor la decide la institución. Hay algunas consideraciones sobre eso. La primera es: tiene que ser un profesor de aula, no importa qué materia; nosotros tenemos por ahí Religión, o Cultura Religiosa, pero puede ser un profesor de Matemática, puede ser un profesor de Física, puede ser un profesor de Lengua.*

E: *¿Qué rol tiene con el grupo específicamente?*

- *Acompañar, estar atento a lo que le pasa al grupo, prestarle también asesoramiento, y ante situaciones que se plantean hacer de nexo entre la escuela y los padres, la escuela y los chicos, el curso y otros docentes, un chico y otros docentes. Es un poco una figura bastante amplia (...)*

E: *Pero la figura más cercana a ellos...*

- *A veces es el tutor, a veces es el catequista...*

E: *O el preceptor.*

- *A veces es el preceptor. Estos dos últimos, el catequista y el preceptor, muchas veces es hasta por cercanía en edad. El tutor, que no es alguien cercano en edad, en general también va generando un ambiente de confianza con los chicos, y los chicos cuando estos temas los abruman, terminan comentando lo que les está sucediendo en lo personal, como grupo y demás.*

*(Entrevista, director, escuela privada, NSE alto)*

En otros casos, los tutores son elegidos por los alumnos. En San Fernando la elección de los tutores por parte de los mismos alumnos es percibido como un cambio cualitativo en lo que respecta a las tutorías. Las llaman “tutorías genuinas” y las distinguen de aquellos sistemas de tutorías que no contemplan una participación de los alumnos desde el primer momento, es decir a partir de la elección de quién será su tutor. Esta elección del tutor por parte de los alumnos permitió en este caso visibilizar la importancia de la figura del preceptor como referente adulto y así contar con preceptores que cumplían el rol de tutor institucionalizando una confianza que venía construyéndose espontáneamente.

- Bueno, a nosotros nos pareció que es clave este trabajo con los tutores, este acercamiento personal donde ya están legitimados por el voto de los chicos, y legitimados desde Inspección, porque le bajamos a los directivos “Esto es la institución”

(...)

E: ¿La figura del tutor sería por un lado que es el puente entre los chicos y el resto de los adultos de la comunidad escolar, y por otro lado es el que vos ves que entabla el diálogo con más fluidez con los chicos?

- Claro, sí, sí. Por eso lo han elegido. Es más, de los testimonios que han dado, dicen “Yo me extrañé que me eligieran porque yo los tengo muy cortitos, ¿cómo me eligieron a mí?”.

E: ¿Cómo es el sistema de elección?

- Es libre, los chicos anotan el nombre del profesor. En algunas escuelas pusieron titular y suplente, por las dudas que el titular no quisiera. Después ponían en el pizarrón y el más votado queda como tutor del grupo.

E: ¿Para estos programas de prevención?

- No, en general, para todo. Ellos destinan parte de sus horas de clase, ya sea de Matemática, de Lengua, a tutoría semanalmente, porque no es algo extra.

E: Ellos eligen el tutor dentro del conjunto de profesores.

- Sí. Algunos han dicho “En realidad ahora tengo el título de tutor, pero siempre hice esto, siempre di el espacio a los chicos, o veo a alguien que está mal y le pregunto qué le pasa”. Hay profesores que ya lo llevan en la sangre, y hay otros que les hizo muy bien ser elegidos por los chicos y notar que tienen una responsabilidad ahora y que son un referente, también lo compromete en la tarea al docente. La idea es que estos docentes, que también ya hicimos alguna red para que también ellos puedan encontrarse los tutores de todos los cursos en una misma escuela, contagien de alguna manera a los otros docentes, porque se van a resolver muchos problemas en el aula.

(Entrevista, inspector regional, sector público)



*E: ¿Cómo funciona eso de las tutorías?*

*- Cuando tenemos un problema en el aula, cualquier inconveniente que surja en el aula, se lo decimos a ella.*

*- (...) Si estábamos hablando así, y de repente hubo un inconveniente con un chico, que se pelearon o cualquier cosa...*

*- Discutimos eso.*

*- Claro, se toma un tiempito para aclarar el tema.*

*(...)*

*E: ¿Quién elige quién es su tutor?*

*- Nosotros. (dicen todos)*

*E: ¿Cómo es ese proceso de elección?*

*- Un compañero hace un bollo y lo tiramos en una caja.*

*- Por votación.*

*- A principio de año.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

Como decíamos, la cuestión de la vulnerabilidad y el desamparo de los adolescentes aparecen de modo recurrente en los entrevistados y la figura del tutor en estos casos parece asumir un rol destacado como referente adulto

*- Yo creo que hay situaciones donde los pibes están en vulnerabilidad, y tiene que ver mucho también con... Por un lado me parece que la cuestión familiar colabora para generar situaciones de crecimiento sano, de desarrollo sano; sano en términos de no terminar hecho pelota, no terminar con un tiro en la cabeza, no terminar hecho mierda por la droga, y también digamos poder ser feliz. Me parece que también yo lo que noto muchas veces de esa situación de prevención que muchas veces es la familia, lo que yo veo en los últimos tiempos en las escuelas es que a veces excede a la familia. En las escuelas hay muchas madres y muchos padres que vienen y dicen "Yo no sé qué hacer con mi hijo" y el hijo tiene catorce, quince años.*

*(Entrevista, tutor CESAJ)*

*- Y sí, un adulto, un referente, un adulto. A veces no pueden hablar con los papás. Me parece que uno hace ciertas transferencias. Como que “Uy, me está escuchando, hay alguien que me escucha, hay alguien que se detuvo cinco minutos aunque sea para saber lo que pienso, lo que me pasa”. Esa es la sensación que me da a mí. Es como que se quedan sorprendidos.*

*(Grupo focal, inspector regional y directores, escuela privada, NSE bajo)*

*E: ¿Por qué la eligieron a Carina?*

*- Por eso.*

*- Porque sería más macanuda ella.*

*- Nos habla, todo.*

*- Nos aconseja, aparte.*

*- Explica muy bien las cosas.*

*- Por ejemplo, ella ve que por ejemplo aparte de ser buena onda, si ve que necesitamos una mano o algo, ella va y se especializa más en esa persona que más necesita. Como este, este no hace nada pero igual aprueba. No hizo nada y le puso un seis.*

*E: Le regala la nota entonces.*

*- No, lo ayuda, le hace hacer un trabajo práctico para que levantes nota.*

*- A algunos les cuesta más que a otros, y se especializa en la persona esa.*

*- No nos grita, nos pregunta cómo estamos.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

Un tipo de tutoría particular se da en uno de los colegios privados con población de alto poder adquisitivo. Se trata de tutorías personalizadas donde cada

alumno cuenta con un tutor con el cual tiene reuniones periódicas en donde conversan diferentes cuestiones que van desde lo puramente académico hasta aspectos más personales. El caso de esta escuela reviste la particularidad de contar, según relatan los directivos y docentes, con una presencia importante de los padres. La escuela en general y el sistema de tutorías en particular tienen a los padres como los principales interlocutores y desde ese enfoque, los tutores se asumen como intermediarios entre la escuela y las familias.

*- La tutoría es el medio por el que nosotros cumplimos con lo que proponemos de educación integral de los chicos. Más allá del trabajo de los docentes como tales, que ya de por sí creo que tiene buena calidad en cuanto a la llegada con los chicos, hay un montón de aspectos personales que es imposible llegar. Entonces la relación uno a uno, de un profesor en particular con un pibe en particular, con un chico en particular y con su familia, con sus padres, eso es lo que logramos hacer en la tutoría, que son entrevistas, cada dos o tres semanas, con cada uno de los chicos del colegio. Charlas personales con el criterio del secreto profesional, lo que se habla es privado, el tutor no tiene que reportar a nadie lo que habla con el chico, pero de fuente de información para trabajar con los padres; en realidad lo primero es el trabajo con los padres y lo que los padres quieren al respecto. Muchas veces se ha hablado con los padres; hay una comunicación bidireccional en realidad, los padres y nosotros a través de la tutoría, y nosotros a los padres a través de la tutoría comunicándole un poco las cosas que vemos, siempre con esta limitación que me parece indispensable que es el tema del secreto y la prudencia.*

*- Nuestro objetivo es ayudar a los padres en la educación de los chicos. Por lo tanto, la mejor manera de ayudar a los padres en la educación de sus hijos es acompañar de cerca a los padres y a los hijos en la difusión de ese proyecto personal de mejora de cada hijo, según el criterio de los padres. No nos salimos de ese andarivel. Ese contacto personal, buscando la mejor educación y la mejora de la persona hace que, en torno a lo educativo y al aprendizaje, surjan temas que pueden ser obstáculos para la educación. Entonces una persona que duerme poco, vos podés detectarlo en una tutoría y ayudarlo; una persona que tiene alguna conducta social que le complica su normal desempeño educativo, vos lo podés orientar, podés ayudar a la familia y podés ayudar al chico en ese aspecto. Por eso es que la tutoría ayuda.*

(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE alto)

*E: ¿Cómo arranca la tutoría?*

- *Bueno, te pregunta generalmente cómo te está yendo.*
- *Cómo te va en la materia y de ahí sale cualquier cosa.*
- *Sí, puede salir cualquier tema, de hablar de algún deporte.*
- *De la familia.*
- *A mí me pregunta cómo me está yendo en rugby, cómo me está yendo en el colegio, las salidas, los amigos.*
- *(...) Queda bien en claro que el tutor no es un amigo. Por ahí le pedís un consejo.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE alto)*

Un aspecto a destacar es la transversalidad que supone el poner en acto este paradigma de desarrollo integral, donde el diálogo, la construcción de la confianza y la promoción de habilidades resulte un modo de ser en la escuela y no algo focalizado en un espacio de tutoría o en una materia o actividad específica.

Esta transversalidad supone diversas estrategias que van desde una actitud atenta y flexible de parte del docente y del espacio escolar en general, creando un clima escolar que posibilite dialogar sobre problemáticas emergentes en el grupo o de un alumno en particular hasta acciones más institucionalizadas que promuevan la integración y una actitud proyectiva en los adolescentes.

Así surgen relatos donde la problemática del consumo de sustancias o cualquier otra temática que preocupa al adolescente emerge en el aula sin que sea una materia destinada para hablar “de esos temas”. Esto supone una actitud atenta, flexible y adaptativa de parte del docente pero también un compromiso de la institución escolar a fin de promover y sostener estas actitudes y trascender el voluntarismo y personalismo en los que suelen fundarse este tipo de acciones.

Si bien hay materias que resultan más proclives a generar estos espacios de diálogo sobre temas que se perciben como propios de la problemática adolescente y en ese sentido se prevén actividades que promuevan el diálogo, la discusión y la

reflexión de estos temas, la transversalidad y el carácter inespecífico apuntan a que el diálogo y la generación de espacios de confianza intergeneracional no se limiten a materias ni a temas específicos sino que atraviesen la totalidad del espacio y tiempo escolar.

*- Si el profesor está preparado y escucha, el tema sale solo y por lo tanto, con escuchar, te alcanza para poder después responder. Si estás preparado, claro. La temática sale, sale la temática de “¿Qué pasa con esa sustancia? ¿Qué lo estimula, qué no lo estimula?”. Los temas salen espontáneamente...Por eso insisto, si escuchás, estás atento a los intereses, es mucho más fácil trabajar que no escuchar y leer un libreto. La demanda de los chicos hace que uno pueda ir formando, y siendo un profesor dedicado en el fondo a ese espíritu de la tutoría, que en lo personal se da de una manera, en lo grupal, en las clases hay un toque que es al grupo se lo orienta también en esos aspectos con las estrategias que tienen que ver con el grupo.*

*(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE alto)*

*- Por eso trabajamos las clases de Construcción de Ciudadanía con ese tema, con el tema de prevención de las adicciones, el tema de la violencia, el tema de cómo estamos en casa, cómo nos sentimos. Esto a veces yo rompo todo tipo de esquema normal de una clase armadita de tal manera para detenerme a observar alumnos y decirle “¿Cómo andás, cómo está tu vida, qué contás de bueno? Estás muy callado hoy”, y ahí surgen inmediatamente situaciones que giran en el entorno o de un problema grave o ante una situación de no resolución de un duelo no elaborado, que por ahí de pronto el chico perdió un familiar, no lo puede resolver, y esto hace que yo lo tenga que escuchar; y bueno, lo escucho, son veinte minutos, veinticinco, nos quedamos después del recreo, lo charlamos, y eso hace que el chico pueda volcar ahí todo lo que le está pasando. Esto es lo que me encantaría que ocurriera con todos; mis compañeros no pueden hacer lo mismo quizás pero me encantaría que en las escuelas hubiera profesores preparados para este tipo de situación, para ser un poquito más la oreja de lo que les pasa a los pibes. Ahí también estaríamos haciendo prevención (...) Hay un profesor de Sociales que es mayor que yo y es una figura representativa, a veces paterna, abuelo, y los chicos vuelcan mucho ahí, y ganas de contarle algunas situaciones. Si bien las situaciones que*

*me cuentan a mí son diferentes a las de él; en él buscan un consejo, “Me pasa esto, tengo una novia, me pasa lo otro”. A mí me cuentan quizás las cosas más delicadas, “Me manosearon”, “Mi papá me pegó fuerte”, “Mi mamá no me escucha, mi mamá me deja sola mucho tiempo”. Todo esto es lo que más se vuelca conmigo. Después venimos con los padres a charlarlo también.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

*E: Y con los que se llevan bien, ¿por qué se llevan bien?*

*- Porque son re copados los profesores.*

*- Porque podés hablar con los profesores.*

*- Porque podés expresarte como querés y no como te dicen ellos.*

*- Además te conocen, saben que los chicos de ahora no van a tener un vocabulario como ellos.*

*- Capaz que se te escapa algún “boludo” y te dicen “Uy mirá, tené cuidado”.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela pública, NSE bajo)*

Otra de las formas en que se vislumbra un abordaje inespecífico apunta a la promoción de actividades y a generar espacios que colaboren en el desarrollo integral del adolescente. Desde este abordaje surgen diversas propuestas de variado nivel de institucionalidad, formalidad y alcance. Las diversas modalidades de las propuestas que podemos agrupar como de “escuela abierta”, abarcan proyectos institucionalizados por los ministerios nacionales y provinciales como el Centro de Actividades Juveniles (CAJ) y Patios abiertos como otras intervenciones que se generan de modo espontáneo en las escuelas fuera del horario escolar. En estos casos lo que prevalece es la idea de que la escuela sea un espacio de encuentro y de actividades de los adolescentes más allá del tiempo curricular. Así las escuelas se abren los sábados a la mañana o a la tarde o permanecen abiertas durante la semana una vez concluida la jornada escolar. En esos casos, pueden estar programadas ciertas actividades que organizan los mismos profesores o directores, como ocurre en las experiencias que relevamos de Patios Abiertos, o bien se trata de dejar el colegio abierto para que los chicos lo usen como espacio de intercambios, de encuentros

como si fuera la plaza pero en un espacio que resulta de mayor contención y cuidado que el de "la calle". En muchas de estas propuestas, como ocurre en el caso de Patios Abiertos, la escuela se abre no sólo para los alumnos sino para la comunidad, invitando a concurrir a aquellos adolescentes que están en situaciones de deserción escolar o de escolaridad intermitente.

*- Sí, los sábados la escuela está abierta. Estamos dando clases de guitarra, de piano, hay deporte, que es un tema fundamental. Sé que en el Estado se empezó a hacer también. Nosotros venimos hace rato con la escuela abierta los sábados. Entonces tenés deporte, que la actividad es fundamental para estos chicos, fundamental porque es un espacio de ellos. Para guitarra pensé que iban a venir poquitos, y tenemos alrededor de veinticinco chicos y cada vez vienen más, teniendo en cuenta que es una escuela de tres mil ochocientos alumnos, es una escuela bastante grande, pero tampoco vamos a poder atender a todos los chicos con guitarra. Pero en guitarra o en piano, acá en la sala que también vienen, pero también tienen actividades los sábados, que son la posibilidad que los chicos tienen de un espacio donde están resguardados, están cómodos; ellos sienten la escuela como propia ese día (...) Hay otros profesores, sí. También hay talleres de inglés, de informática; de todas las actividades. Son todas gratis también, que eso es importante.*

*(Entrevista, director, escuela privada, NSE bajo)*

*- Dentro de la problemática adolescente, el tema de adicciones se trata pero no específicamente como la adicción a la droga porque de alguna manera en el área consideramos que hacer un taller de prevención de drogas o titularlo de esa forma es como que de alguna manera estigmatiza a aquel que va. O sea, por qué voy a ese taller... Es una situación bastante privada, como para trabajarla de otra forma. Por eso lo que se hace es trabajar en promoción de la salud, todo lo que son las conductas digamos beneficiosas para la salud, para el cuerpo humano, para la sexualidad, para el tiempo libre, la recreación. Hay escuelas que tienen talleres específicos que se llaman Patios Abiertos los días sábado en los cuales congregan a alumnos de la escuela y también pueden venir a esos talleres jóvenes de la comunidad, o sea, jóvenes de la comunidad educativa que no son específicamente alumnos de la escuela. Y hacen talleres de folclore, de teatro, inclusive algunas actividades para las chicas como*

*bordados o modista o temas por el estilo. Y dependiendo de las ofertas que hay, hay un gran número de chicos que van. Los fines de semana, los sábados, se hacen estos talleres. Entonces se intenta tener a los alumnos, a los jóvenes, a los adolescentes, el mayor tiempo ocupado dentro de actividades relacionadas con la escuela, dentro del ámbito escolar. De esa manera pensamos que un poco se previene, pensamos, el estar más tiempo en la calle, el estar más expuesto a todos los factores de riesgo que le implica hoy en día a la juventud estar sin hacer nada o estar con mucho tiempo libre. O sea, en realidad, promoción de la salud...*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

Dentro de este modo de comprender la prevención como promotora de un desarrollo integral para el adolescente, las acciones tendientes al mantenimiento y vuelta a la situación de escolaridad representa un aspecto central. En ese sentido, las diversas intervenciones también presentan variantes. En escuelas privadas con alumnos de muy bajos recursos se llevan a cabo diversas estrategias para retener a los alumnos adaptándose a las circunstancias de cada caso mientras que en escuelas públicas aparecen casos de reinserción escolar a través de dispositivos públicos como el CESAJ o de apoyo escolar como el Plan Mejoras. Estas estrategias de retención conviven con otras que se dan en otros establecimientos o incluso en las mismas escuelas y que resultan expulsivas. La obligatoriedad de la secundaria ha implicado que tanto alumnos como docentes deban adaptarse a las nuevas circunstancias. Por un lado se asiste al ingreso de grupos sociales de jóvenes que históricamente abandonaban la escolaridad antes o al terminar sus estudios primarios. Al mismo tiempo, las escuelas y sus docentes deben adaptarse a las nuevas problemáticas que esta masividad de la secundaria genera. Algunos docentes y algunas escuelas parecen mostrar signos de mayor adaptación y adhieren a propuestas que requieren un fuerte cambio de perspectiva ya que queda claro que los parámetros escolares que regían la escuela de unos años atrás no funcionan en las nuevas condiciones de la secundaria obligatoria y masiva.

*- Y se busca, un chico que no viene a clase inmediatamente se averigua en la casa si es por enfermedad, se hace un seguimiento por cada alumno y entonces de esa manera logramos saber si el nene no viene porque está faltando y tiene problemas en la casa, si está enfermo, que puede ser, o si anda en la calle. Citamos a la madre para que nos venga a decir qué paso,*



*“¿Cómo que no viene, yo lo mando todos los días?”, y ahí también podemos descubrir una punta de esta problemática que esté viviendo este nene.*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

*- (...) el tema del abandono escolar es un tema que nos preocupa muchísimo y lo trabajamos conjuntamente, por supuesto, con todos los actores de la escuela, y con los equipos de orientación escolar, los equipos de psicología, haciendo relevamientos de situaciones problemáticas, yendo a las casas cuando vemos que no hay otra manera de acercarse al individuo porque no tenemos otra forma, porque a la escuela no se acerca, yendo a las casas, viendo parte de los hermanos, y también haciendo actividades de compensación en la escuela; compensación en cuanto a cuando tienen dificultades de aprendizaje se hacen actividades de compensación, de tutoría, para que estos chicos puedan, digamos, de alguna manera, sortear esas dificultades con alguna materia, con clases de apoyo, clases especiales, dando nuevas oportunidades para los exámenes. Se ha implementado este año una tercera mesa para los chicos que estaban en situación de repitencia (...)*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

*- (...) igual acá es muy contenedora la escuela. Les mandan actividades a la casa para que cuando faltan que las envíen para poder calificarlos (...) tratan de no expulsarlo sino darle soluciones a ese problema, salvo que el chico no quiera venir más (...) ¿Hay alguna otra cosa que haga la escuela para evitar que los chicos falten o terminen quedando libres? (...) bueno, la asistente social. Supongo que eso ya trabajará el equipo. Hay un equipo de orientación escolar y ellas se ocupan (...) con embarazo adolescente, especialmente. Quedan embarazadas y se les sigue llevando la tarea a la casa (...) ¿Y la escuela contemplan esos casos o ponen falta? sí, sí, se contemplan (...)*

*(Entrevista, inspector regional, sector privado)*

## **4.2 Sobre las intervenciones**

¿Cuáles fueron las intervenciones que identificamos en las escuelas que participaron del trabajo de campo?

Como venimos diciendo, la muestra de escuelas se constituyó luego de una primera entrevista con los inspectores jefes regionales y con los inspectores distritales. De esta conversación surgía en algunos casos alguna experiencia claramente definida, explicitada e identificada por escuelas. En otros casos, las referencias eran más generales. Esto mismo ocurrió cuando llegamos a las escuelas. No en todas las escuelas había una intervención claramente identificada. Esto en muchos casos ocurría por la característica inespecífica de la intervención. En otros casos, porque no había una experiencia manifiesta en este tipo de intervenciones preventivas pero a lo largo de la entrevista iban surgiendo acciones y reflexiones relacionadas con el tema que habían ocurrido en la escuela.

De este modo y teniendo en cuenta la característica intencional de la muestra, mayoritariamente se vio que de un modo u otro las escuelas habían tenido algún grado de acercamiento al tema de la prevención del consumo de sustancias ya sean legales o ilegales. Sin embargo, el tipo y nivel de reflexividad e involucramiento con el tema era variado y esto se debía a diversos aspectos: si se trataba de una acción espontánea y no específica podía ocurrir que hubiese un alto grado de involucramiento pero no necesariamente una identificación de la acción asociada a la prevención. Por el contrario, en casos más puntuales y específicos, como talleres “de expertos” organizados por ONGs o fundaciones externas a la escuela, había una clara identificación de la acción como de prevención aunque había una cierta idea de delegación de tareas que hacía disminuir el involucramiento de los docentes en el tema. Al mismo tiempo, en escuelas donde la problemática era percibida como urgente y de alto impacto para la vida cotidiana de los alumnos, el tema aparecía como central en el discurso y el quehacer escolar más allá del tipo de abordaje. Así aparecieron escuelas privadas de niveles medios y altos que perciben la problemática del consumo de alcohol como un tema prioritario a trabajar con los alumnos y esto se trasluce desde el primer contacto con los directivos y docentes. Algo similar ocurrió en escuelas que se encuentran en condiciones totalmente diferentes en cuanto a sus condiciones de existencia por formar parte de la base de la pirámide social. Unas y otras escuelas emprenden sus acciones y discursos de modo diverso pero la problemática está fuertemente instalada en el colegio en general.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los diversos tipos de intervención que surgen del trabajo de campo pueden identificarse de acuerdo al objetivo predominante en informativa, testimonial, comunicacional y de acción promotora.

La intervención informativa cuenta con el recurso de la información y el conocimiento de un otro que suele tomar en mayor o menor medida el rol de “voz del experto”. Estas voces expertas pueden ser profesionales de diversas áreas (médicos, psicólogos, educadores, etc) que no son parte de la comunidad escolar y suelen ser contratados o invitados por la escuela a dar una charla o a coordinar un taller con una problemática determinada que puede estar enfocada en una sustancia o bien en un genérico que muchas veces toma el nombre de “charla o taller sobre adicciones”. En otros casos, son los mismos profesores los que se informan y/o incluso se capacitan (hay escuelas privadas que comentaron tener instancias de capacitación a tal fin) para dar talleres o charlas en sus propias materias. En general, la información que se da al adolescente tiene como objetivo alertar sobre los peligros que acarrea el consumo. También en muchos casos alerta sobre la accesibilidad a la que se verán expuestos y puede brindar estrategias de minimizar riesgos que pueden dar lugar a negociaciones entre el adulto y los adolescentes como mencionamos antes.

El escenario en que se dan este tipo de intervenciones suelen ser talleres, jornadas, clases especiales o clases dentro de la currícula en materias que “se prestan” para abordar la temática según el punto de vista que se busque. En el campo la materia que surgió con mayor frecuencia para este tipo de intervención fue Construcción de ciudadanía, aunque vale aclarar que no en todos los casos donde surgió el tema en esta materia, se trató de un abordaje informativo como veremos luego. Otras materias fueron Biología y Salud y adolescencia.

Si bien este tipo de intervención aparece como la más reconocida como intervención de prevención, aparecen en el discurso de algunos docentes y alumnos una mirada crítica hacia este tipo de abordaje. Se confrontan los abordajes específicos e informativos con aquellos abordajes que apuntan a la generación de un clima de confianza y encuentro que posibilite el diálogo. Por otro lado, surgen críticas respecto a “hablar de las drogas” desde la idea de que se está instalando un tema que no surgió espontáneamente desde el grupo sino que viene dirigido desde los adultos y que podría habilitar prácticas “de prueba”, de algún modo “promover” el consumo o “avivar” a los adolescentes que hasta el momento no habían mostrado interés en el tema.

-Yo doy salud y yo sí trabajé adicciones. Se genera mucho incluso en cuarto año, y la verdad que hay mucha inquietud de los chicos. Necesitan tener mucha información sobre adicción, te preguntan todo el tiempo. Yo trabajé aparte de violencia y todo lo que venimos trabajando, toqué el tema de adicciones, sobre drogas legales, drogas ilegales, hicimos algún trabajo.( )... yo estoy buscando eso desde el año pasado, a ver si podemos hacer alguna charla o que venga... ¿Ustedes son del Sedronar? Bueno, cuando escuché Sedronar vine volando para ver si podíamos hacer alguna clase especial. Estaría bueno eso, dar folletos, información, para que vean otras caras, otras experiencias (...)

- En el caso mío, yo busqué un poco de información dentro de lo que era la universidad, nos preparamos ahí en la materia con una licenciada que trabajaba para la Policía Federal y nos daba charlas, y a mí me preocupa mucho el tema así que estaba más ahí. Después nos visita a veces Policía Federal; ahora estamos tratando de invitarlos nuevamente para que vengan este año, porque cada año venían a realizar charlas de prevención. Este año pensamos incluir otro profesional para que venga a charlar con los chicos, no solamente el tema de adicción (...)

(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE bajo)

- Se tratan cuestiones que tienen que ver, primero, sobre adicciones inespecíficas, en general, y después sí hay una segunda parte que tiene que ver con cierta información sobre los tipos de drogas que existen, que normalmente son los mismos alumnos quienes investigan y buscan información sobre estos temas

- Yo tengo un planteo pero me voy a salir de mi formación. Yo no creo que tenga que ser nada que promocióne algo, y muchas veces el trabajo que se hace, en lugar de ser algo preventivo o educativo, es netamente promocional.

E: ¿Por ejemplo?

- Yo noto que muchas de las cosas que se hacen, sobre todo estas que ahora aparecen en lugar de generar una preocupación o de generar un pensamiento que me haga recapacitar o pensar sobre alguna cosa, al revés, promocióne.

*Hablar demasiado de droga, por ejemplo, sin tener cuidado en cómo se maneja la situación, me parece que en lugar de ser, yo no haría una campaña así, en lugar de ser un elemento para mejorar, a mí me parece que es un elemento para empeorar la situación.*

*E: ¿Incita a probar?*

*- Yo creo que sí.*

*E: ¿Cómo sería trabajarla sin que esté presente esto?*

*- Yo soy un defensor de esto, de ir buscando cuál es la problemática, ir armando e ir acompañando la problemática. Y la otra es prestándole mucha atención y el acompañamiento que se hace de los jóvenes (...) Algunas charlas que he visto, algunas, por ahí estoy atrasadísimo, se le muestra al chico todos los problemas de la droga.*

*E: Para vos hablar de los problemas que trae la droga no sirve.*

*- Para mí, no.*

*E: ¿Y cómo estaría bueno encararla? ¿Qué hay que tener en cuenta en una buena estrategia de prevención con los adolescentes?*

*- La participación y el poder dialogar y tener un acompañamiento más cercano, y no ser tan expositivo, me parece que sería mejor*

*(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE alto)*

*- El tema es que vienen y te lo plantean tipo "Esto es malo", y como que nunca te termina de llegar porque nunca te lo hacen de una manera que vos te puedas llegar a sentir identificado.*

*- Es como teórico.*

*- No vienen del lado, por ejemplo, en el caso de tomar, no vienen por el lado de hacerlo con responsabilidad. No, es "Tomar es malo y te trae esta, esta y esta consecuencia, te quema las neuronas, te hace esto y esto", y vos ya sabés que es malo, porque te lo vienen diciendo desde que tenés doce años. Está bien, es importante saberlo desde un principio, pero me parece que sería mucho*

*más útil para nosotros, porque a esta edad ya lo sabemos, pero en noveno o en primero, cuando te dan esas charlas, que vaya más por el lado de “Bueno, la realidad es que van a tomar, van a tomar porque es una realidad...”. Te pueden venir a prevenir, pero que te digan que es una realidad que vas a tomar. Pero agarrar a los chicos por la parte de hacerlo con responsabilidad, de ser responsables a la hora de salir.*

*- Además está el tema de que no vas a convencer a nadie con un PowerPoint con tres puntitos diciendo qué hace el alcohol y una estadística, y decís “Ajá” y al otro día vas y tomás.*

*- Si no te llega nada, digamos, que te digan “No tomes porque te quema las neuronas, te trae problemas serios”, te llega mucho más que te digan “Mirá, un montón de chicos no fueron responsables, tuvieron tal accidente, lo importante es que sepas tus límites” y cosas más que sepas que vos puedas hacer. No digo personalmente, pero por ahí a vos te gusta tomar o te gusta estar en ese ambiente, y no lo vas a dejar por más que te lo digan, pero por ahí el hecho de que te digan “Bueno, hacé las cosas responsablemente” o “Mirá que podés hacer tal cosa”, y esas son más cosas que podés aplicar a tus salidas de los fines de semana.*

*- Pero la realidad es que ahora un chico adolescente no toma porque le gusta; ni siquiera toman cerveza, toman vodka, bebidas blancas. Toman para ponerse en pedo. Entonces no tiene ir que al lado bueno, “Tomá bien”; vos agarrás a un chico de noveno y le preguntás “¿Qué preferís, una Coca o un vaso de fernet?”, y te va a decir el vaso de Coca porque toma para ponerse en pedo. (hablan todas al mismo tiempo) Me parece bien que digas que también te tienen que ayudar a tomar conscientemente, pero en noveno, por ahí que te lo digan a vos que ya manejás, pero a un chico que tiene catorce años y vienen y le dicen, también le tienen que explicar por qué no le hace bien ponerte borracho todos los fines de semana y romperte la cabeza, que te va a hacer mal eso. Esa es la diferencia. Te pueden decir que tomes con responsabilidad, que es normal que estés en un ambiente y bla bla bla.*

*- E: ¿Tuvieron charlas como la que decían del PowerPoint?*

*- Sí, tuvimos charlas de alcohol, de tabaquismo.*

*- Las charlas de alcohol que tuvimos eran tipo PowerPoint.*

- Eran como clases teóricas, que te dicen "El alcohol es esto, contiene estas cosas que te hacen tal cosa y tal cosa en el cuerpo" y listo, eso era la charla (...) Además en nuestro ambiente, los chicos de nuestra edad que toman, toman por inseguridades del momento. Lo que decían hoy, un chico de quince años no toma porque le gusta el sabor del vino con un buen queso, toma porque está en una salida y qué sé yo, tiene una inseguridad, qué sé yo, estás más suelto, te divertís más, y entonces por eso los chicos adolescentes ahora están tomando. Y además hay un montón de películas, la televisión, y un montón de cosas que lo fomentan y es como que ahora la diversión pasa por eso, y esa es la razón por la que muchos adolescentes ahora están tomando. Entonces que le digan las consecuencias a largo plazo a un chico de catorce años no creo que le vaya a cambiar que este viernes va a comprar un vodka a quince pesos a un supermercado y después se vaya a tomarlo con los amigos; o sea, no vas a pensar en cuando tengas cincuenta años, porque tampoco lo ven como un problema, porque no piensan que eso va a ser algo que se va a extender a lo largo de toda su vida.

- Ahora, lo último que se me ocurre cuando estoy tomando, es si en cincuenta años voy a tener cáncer de hígado; no se me cruza en ningún momento por la cabeza. De última, si estoy tomando y me siento culpable por algo, o sea, no culpable, pero sí tengo miedo que me pase algo, de hacer algo en pedo o que me pase algo en pedo, pero no que dentro de cincuenta años voy a tener cáncer porque no es real.

- Lo que yo digo es que en otras sociedad se puede dar que una persona empiece a tomar porque es la manera que ahoga sus penas, y por eso se da muchas veces (hablan al mismo tiempo) No digo que no pasa; lo que estoy diciendo es que en nuestra sociedad, en donde vivimos y por donde nos movemos, la razón por la cual la mayoría de los adolescentes empieza a tomar a tan temprana edad no es por eso, es por la noche, por la diversión y para sentirse más sueltos y por todas esas razones.

- Porque tenés como esta idea, que en realidad no es cierta, que si tomás algo como que te relajás. No tomás porque te estás haciendo el canchero, sino porque tenés la idea previa de "Me voy a relajar".

- Porque prendés la tele y lo que ves en la televisión, en todas las publicidades.

- *Lo mismo que pasa con el alcohol, pasa con el cigarrillo. La mayoría de la gente que fuma es porque empieza, no digo ahora o a nuestra edad, pero a los catorce años la mayoría de la gente empieza a fumar, no digo todos, pero la mayoría es por inseguridad, porque queda mejor en el grupo. No es que los adolescentes están “Uy, qué rico, empiezo a fumar”. No, es inseguridad de quedar mejor en el grupo, porque te sentís más canchero, más capo. Pero es un contexto social, es porque la sociedad, entre comillas, te lo demanda, pero no es porque depende decís “Oh, qué rico” (...)*

- *Lo que más querés a los catorce años es tener diecisiete.*

- *¿Puedo decir una cosa?*

- *E: Piden la palabra los varones.*

- *En mi opinión, yo siento que también falta mucha charla con los padres, que son las personas que más influencia tienen en la vida de uno, y que no se charla mucho de estos temas con los padres; algunos sí y otros no, pero cuando charlás no es que te ponés a charlar media hora todos los días, no se trata mucho el tema. También otra cosa es que la sociedad hoy en día tiene aceptadas todas estas cosas. Un chico de doce empieza a probar el cigarrillo, después el alcohol y después la marihuana. Yo pienso que el alcohol, el noventa por ciento de los adolescentes toma alcohol.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE alto)*

Un tipo de intervención que se acerca en ciertos aspectos a la informativa es la testimonial. En este tipo de intervención lo que se impone es la necesidad de impactar y movilizar con los testimonios de quienes hayan pasado por una experiencia “no deseada” en relación al consumo de sustancias legales o ilegales. Se valora en muchos casos que quienes dan testimonio sean jóvenes que “hablan el mismo idioma” y que permitan la identificación con los alumnos. De este modo, según lo que los docentes y directivos dicen, el objetivo sería más que informar, “impactar”, “movilizar”, “asustar”. Una variante a esto es pasar una película que cuente una historia sobre la problemática donde el protagonista sea también fácilmente identificado por los chicos, “que les llegue”. Esta identificación debe tener en cuenta no sólo la edad sino también la realidad social de quien cuenta su historia y quien la escucha. Uno de los directores



de un colegio privado de un sector social medio-alto veía esta cuestión al querer llevar casos testimoniales a la escuela y no lograr la identificación porque había una brecha social entre el que relata su historia y quienes lo escuchan. Por eso, en ese sentido, el foco en este tipo de intervención suele ponerse en la identificación con quien cuenta su historia a fin de lograr un efecto movilizador al pensar que “podría ser cualquiera de nosotros”. Nos preguntamos, al mismo tiempo, si esta focalización en impactar y asustar no estaría obstaculizando el diálogo cuando la intervención no se da dentro de un marco que acerque al adolescente desde otras instancias que trasciendan el hecho de generar temor.

*-Porque me parece que les hablaban más cara a cara con las mismas personas que consumen, que contaron su experiencia y por ahí les llegó más*

*(Grupo focal, Equipo de Orientación Escolar, escuela pública, NSE bajo)*

*-Con gente joven, porque si no es como que uno habla otro idioma, pero a veces cuando viene alguien de la misma edad y les cuenta su testimonio de vida es como que ellos lo ven de otra forma.*

*-Se identifican, porque uno no deja de ser el profesor*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

Desde otra perspectiva, aparecen intervenciones que resultan muchas veces poco manifiestas y que incluso no se perciben como “preventivas” ya que tienen un carácter inespecífico que no siempre es puesto a reflexionar como una instancia de prevención ya que lo que se privilegia es la promoción de vínculos y espacios de encuentro e integración. En esta línea aparecen dos tipos de intervenciones que suelen estar muy vinculadas entre sí, las que llamamos comunicacional y la de acción promotora.

La comunicacional pone el foco en generar espacios para el diálogo y la confianza intergeneracional. En los casos más paradigmáticos, y por otro lado preferentemente, los espacios de diálogo atraviesan la totalidad del espacio escolar generando un clima escolar que favorece este tipo de diálogo y los vínculos intergeneracionales. En la práctica lo que se ve en otros casos es que hay espacios

(materias u otras instancias) y adultos –directivos, docentes, preceptores o tutores - que habilitan estos espacios dentro de un entorno escolar que no resulta siempre “amigable” o generador de diálogo. También se ve que en algunos casos estas instancias están de algún modo pautadas en torno a una materia, por ejemplo mientras que en otros casos en donde lo que se da es un clima de diálogo, este surge de modo espontáneo sin un lugar y un tiempo determinado. Lo que sí se ha visto mayoritariamente es que más allá de que la escuela tienda a generar un clima de diálogo, no será con la totalidad de los adultos que este diálogo se establezca. Hay determinados agentes escolares que promueven este tipo de vínculo y otros que parecen obstaculizarlo. Entre las características que adultos y jóvenes señalan como promotoras de este vínculo, la cercanía en edad puede ser tomada en cuenta pero no como excluyente. Hay otras cualidades que se ponderan - no sentirse juzgados, hacer el esfuerzo por comprenderlos, saber que está cuando se lo necesita- que se ponderan tanto o más que la identificación por cercanía generacional.

*- Nosotros tenemos buena relación con los chicos. En general siempre instalamos el tema del diálogo, el hablar es bastante respetuoso, bastante cordial. Charlamos mucho, y ante los problemas que surgen siempre tendemos a hablar mucho. Creo que les da resultado, porque por lo menos ante un conflicto los chicos vienen e inmediatamente acuden a la dirección para que se lo resolvamos, nos piden, hablamos, se escuchan y lo resuelven. Así evitamos muchos enfrentamientos*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

*- Sobre todo en la materia que se llama Construcción de Ciudadanía, sale de los intereses de los alumnos, y entonces el proyecto que se trabaja en esa asignatura proviene de forma particular de las necesidades de los alumnos. Ellos proponen los temas, entonces lo más importante es la participación de ellos (...)*

*(Entrevista, inspector regional, sector público)*

*- (...) no trabajábamos directamente la cuestión de las adicciones sino que trabajamos la cuestión de la comunicación. Habíamos descubierto que la*

*comunicación vertical hacía que los chicos no pudieran expresarse y que aparecían presiones de poder en las aulas, y esto empezó no con algo de secundaria sino con la sala de jardín, donde la maestra ya no podía sostenerlo. A partir de esto, hacemos unos talleres y nos damos cuenta que teníamos que democratizar un poco el poder y que fueran los mismos chicos los que se pusieran un límite, se pusieran las normas. Esto nos generó un trabajo de teatro y de psicomotricidad, donde en teatro todos eran emisores y todos receptores, y en psicomotricidad se trabajaba y en teatro todos los problemas que ellos traían. O sea, la escuela no imponía la temática, sino que ellos trabajaban libremente*

*(...) Hubo todo un trabajo que nos permitió después trabajar la comunicación entre todos nosotros. A partir de todo esto lo que empezamos a ver es que el problema de la disciplina no fue más un problema; había un espacio donde decirse las cosas, había un espacio donde decirle al compañero que lo que estaba haciendo le molestaba, que si le pegaba le molestaba, y así empezaron a aparecer en estos lugares no con mucha fuerza los problemas sociales, y los problemas sociales eran el alcohol, la violencia; en general eran la violencia, las drogas. Y ahí se hablaba, pero no se hablaba específicamente como proyecto de adicción, sino que se hablaba y se podían poner en palabras los problemas que todos tenían, y había espacios donde todo el grupo escuchaba a sus compañeros con un problema. Eso nos generó, nos permitió que los chicos tuvieran confianza para hablar con los docentes, para contar sus cosas, y venir a decirnos si había un problema.*

*(Entrevista, director, escuela privada, NSE bajo)*

*- Otra cosa que es importante es que Paula, desde el primer día que la tuvimos, llegó con una muy buena predisposición y nos dijo "Miren chicos, la verdad que yo el año pasado, que fue un grado que supuestamente fue muy conflictivo para la directora, yo me llevaba re bien con ellos y tenía una muy buena relación, y yo creo en los tercero de Polimodal y yo voy a crear una buena relación con ustedes, independientemente de lo que todos los otros profesores me digan", y dijo "Yo empiezo este año sin empezar nada de lo que dicen los otros profesores acerca de ustedes, porque me quiero formar yo mi propia opinión". Entonces eso, la predisposición que tenía, cómo venía a*

*encarnarnos a nosotros, ya crea para con nosotros es mucho mejor, entonces la respetamos mucho más y confiamos.*

*(...) Los tutores, los preceptores, o José también está siempre predispuesto a escuchar. Cuando tenemos algún problema con un profesor o con la manera en que está dando la clase, o por una prueba, o por algo que nos dijo, por lo que sea, más académico, yo sé que si se lo planteás a José, José te va a escuchar y va tratar de solucionarlo de la mejor manera. Es diferente a ir y tratar de plantearle algo a Laura, que es la directora de Inglés, que tiene el mismo cargo y sin embargo si pasa algo yo no siento que pueda ir y que me va a escuchar. Después por ahí Martín, que es una tutora, sí tengo, justo me pasa algo que es más mío pero que me puede repercutir en el colegio o lo que sea, sé que a ella se lo puedo contar y que también va a poder ayudarme.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE alto)*

En una línea cercana, la intervención que llamamos de acción promotora pone el eje en generar instancias de integración y promoción de habilidades que afiancen la autoestima y la posibilidad de proyectarse. Al mismo tiempo, están en amplia vinculación con las acciones que buscan generar espacios de diálogo y comunicación ya que estas mismas acciones lo promueven. Por lo general, estas intervenciones suelen asumir grados diversos de participación juvenil, ya sea desde el inicio y propuesta de la actividad o en instancias posteriores.

Este tipo de intervenciones se vio muy especialmente en aquellas escuelas que con un alumnado de alta vulnerabilidad social, promovían actividades que generaban en los chicos sentimientos de contención y confianza así como hábitos de cuidado y de promoción personal y social. Estas intervenciones toman diversas formas, así se incluyen desde talleres de teatro o de otras expresiones artísticas, la experiencia de una radio dentro de la escuela, actividades deportivas, hasta proyectos de reinserción escolar como el CESAJ o de ayuda escolar en alumno en riesgo de abandono escolar como ocurre con el Plan Mejoras. Se parte así de la idea de que la escuela y el permanecer en ella es la manera más afectiva de prevención a través de la promoción personal, de hábitos saludables y formas de integración social. Muchas de estas intervenciones no eran percibidas ni fueron pensadas por los directivos y docentes como actividades que indirectamente favorecen la prevención en el consumo de sustancias mientras que en otros casos había una mayor reflexividad al respecto. Sin

embargo, en uno y otro caso lo que regía era la idea de generar actividades que apunten a la integración social y al desarrollo personal de jóvenes que, en sus situaciones de vulnerabilidad, muchas veces tienen en la escuela al único espacio posible para desarrollar estas propuestas.

*- Vos no podés trabajar sobre las adicciones con charlas y cosas; me parece que tenés que trabajar fuerte con proyecciones, con disputarle el espacio y tiempo a las adicciones. Yo veo como que muchos llegan a las adicciones por una cuestión de que hay que hacer eso porque es lo único que hay posible. Yo me imagino, qué sé yo, una sociedad donde vos tuvieras acá gimnasio, tuvieras una actividad cultural fuerte pero en serio; seguro que vas a tener pibes en la plaza fumando, pero vas a tener muchos pibes que van a tener un lugar distinto donde estar. Y seguro que si vos llenás las villas y el conurbano de centros culturales y ponés gimnasio, murgas, y le das mucho tiempo para que hagan otras cosas, de oficio, de laburo, y con que se instale lo material, no solamente hacer un cursito sino hacer una actividad de recreación, una actividad de usar tu tiempo en otra cosa. Porque acá el padre que quiere cuidar a sus pibes los tiene que encerrar porque no tiene otra cosa que hacer.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

*- En la hora de Construcción Ciudadana trabajamos un taller. Invitamos un taller de acá, de Solano, que da aerografía, y es un muchacho de barrio, rastas por acá, lenguaje como los muchachos. Cuando él vino y dijo lo que iba a hacer, todo el mundo sentado prestándole atención. Y el muchacho este, que estuvo re copado, una de las cosas que vuelca en ese momento es que él no terminó la secundaria y hoy le gustaría terminarla, porque tiene propuestas de laburo de acuerdo a lo que sabe hacer pero no los puede tomar porque le piden mínimo la secundaria completa. Y fue, ese momento al menos, fue ese paréntesis chiquitito porque fue re copado. No, aparte yo los escucho y les súper gusta. Encima hace esos dibujos, el Gauchito Gil, San La Muerte, lo que a ellos también les gusta, y todo con aerógrafo. Participan y les gusta de verdad. Se llevan un seguro que lo colgaron en su habitación. Eso sí está bueno.*

*(Entrevista, docente, escuela pública, NSE bajo)*

- Por ejemplo, me refiero a la cultura como los hábitos y las tradiciones. Claramente el hábito de la previa no fue generado en la escuela, pero la escuela no generó el anti-hábito, el hábito contrario a ese, no lo pudo hacer. No lo pudo hacer en los chicos, no lo pudo hacer en los padres, no lo pudo prevenir. En otra época sí se podría haber hecho. Sí puede, por ejemplo, generar... creo que uno de los factores que sigue siendo protector de los chicos es el deporte, la exigencia del deporte, y esa cultura sí creo que la genera gran parte de la escuela.

E: ¿Por qué es protector?

- Cuando un chico de estas edades, catorce, quince, dieciséis, está participando en un deporte formalmente para la edad, con un entrenamiento, con una competencia y demás, además por el momento que se hace ese deporte que generalmente se hace en fin de semana, ahí hay claramente una contradicción entre la ingesta de alcohol y la participación en este deporte. El chico va a rendir muchísimo menos, y si rinde menos lo sacan del equipo, porque en los clubes y los colegios donde se compite todavía prima el rendimiento. Rendís bien, participás de los mejores equipos; rendís mal, no participás del equipo. Como todavía sigue siendo importante participar de un equipo y esa cultura en parte creo que la generamos nosotros, junto con los padres y demás, pero se genera desde el colegio. De alguna manera el chico sabe que si se pasa, mañana no juega, mañana no entrena y se queda afuera. Por lo menos a muchos de nuestros chicos les importa mucho. ¿Qué pasa con los chicos que no lo hacen? Bueno, son los que están más expuestos. Como decía Jorge, lamentablemente también se metió en esa cultura el tema del alcohol, el tercer tiempo con fernet es de locos, pero bueno, es así. Claramente no lo generó la escuela.

(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE alto)

- (...) con respecto a eso nosotros hacemos un seguimiento, no desde el área mía. Sí por ejemplo, hace unos días... Te cuento el caso de un alumno. Un alumno tuvo un altercado con otro en la calle, dejó de venir dos días, tres días. Yo fui a la clase y pregunté "El alumno fulano de tal no vino. ¿Qué pasó?", "No,

*se peleó con otro, no sé qué pasó, no quiere venir más”, “¿Y qué está haciendo ahora?”, “Trabaja repartiendo pizzas”, “Esto no es destrucción de ciudadanía, esto es Construcción de Ciudadanía, acá estamos construyendo. ¿Qué vamos a hacer con él, lo dejamos que se quede?”. Porque, claro, este alumno justamente no está ni con su papá ni con su mamá, sus padres viven en Capital, lo dejaron como dios lo trajo al mundo, solito, y entonces se vino con un tía o un tío, y esos son los que mandan a este colegio. Entonces fijate que ahí hay una soledad de parte de ese chico, que cuenta nada más que con la contención de estos tíos. Bueno, él tiene una noviecita en el aula y le pregunto “¿Y vos no hiciste nada?”, “Y, yo le dije que venga”, “Bueno, ¿y qué hacemos? ¿Quién va a demostrar que puede trabajar con este nene para que pueda regresar, para salvarlo de la calle?”. Levantaron la mano varios. Tarea: hay que rescatarlo, hay que traerlo a la escuela. Y bueno, ahí está, está sentado, después de cuatro días lograron convencerlo y ahora está estudiando; hablamos sobre valores, que él tenía que demostrar no sólo a los profesores, para que crean en él, para levantar las notas, le van a prestar la carpeta, bueno, pero el compromiso es él por él mismo, para ser él. Yo trato de darle estas herramientas de que uno es, si bien se reconocen porque hay otro que te mira y te dice que existís, uno también existe por uno mismo, y estas son las herramientas que tienen que trabajar ellos. No importa la historia de papá, de mamá, que se peleó, que se mató, que se esto o lo otro, yo existo, vine acá y por algo vine. Entonces hablamos de esto, para darle una punta de esperanza (...)*

*- En mi curso y a nivel escolar, así a grandes rasgos, a toda la escuela, no hay deserción escolar. En un tiempo sí hubo, no sé, había un desinterés por parte de los chicos y se veía, pero creo que este año fue impresionante cómo los chicos empezaron a venir, otro atractivo, cambio de autoridades también, empezamos a trabajar otras cosas. Y se busca, un chico que no viene a clase inmediatamente se averigua en la casa si es por enfermedad, se hace un seguimiento por cada alumno y entonces de esa manera logramos saber si el nene no viene porque está faltando y tiene problemas en la casa, si está enfermo, que puede ser, o si anda en la calle. Citamos a la madre para que nos venga a decir qué paso, “¿Cómo que no viene, yo lo mando todos los días?”, y ahí también podemos descubrir una punta de esta problemática que esté viviendo este nene (...)*

*(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE bajo)*

*- Acá es un barrio marginal, estamos en la periferia de la periferia; estamos en Solano, que es la zona más periférica de Quilmes. Además uno puede ser extremadamente exigente, pero en estas condiciones tenés que amoldarte un poco. Entonces lo que hacemos es un trabajo más cooperativo, no decimos “Mi forma de trabajo es esta y los chicos se tienen que amoldar a cómo yo enseño, y ya está, listo”. Tratamos de hablar y decir “Pasa tal cosa, este chico está viviendo tal situación, se le dificulta, y si seguimos así vamos a terminar con que el chico deje de venir, tratemos de acompañarlo...”. Para que el chico venga a la escuela. La oportunidad de hacer algo más, de mejorar su situación. Él también recorre las casas de los alumnos. Yo soy profesor de economía y gestión, y realmente me convocaron para ser una especie de nexo entre los docentes, los alumnos y la familia. Hay casos que yo me entero que no está viniendo, lo llamamos por teléfono, tenemos una primer charla con la familia, con la mamá y el papá, nos interiorizamos en cuál es la problemática, los citamos a ambos o nos vamos hasta el hogar para tratar de convencerlo por todos los medios de que el mejor lugar es acá, la escuela. (...) Escuché casos de chicos con serios problemas y que han dicho “No, yo quiero estar acá porque yo siento que acá me contienen”. Por ejemplo, si el chico pone los pies arriba de la mesa, yo no le digo (pone voz de enojado) “¡Bajá los pies de arriba de la mesa!”, no, yo le digo “Bajá los pies porque me van a retar a mí si la directora te ve”. Los chicos te lo hacen de gauchada. Si vos vas prepotente, acá morís chocando. Y con la boca también, “Tapate la boca...” pero así. Yo veo que cuando a los chicos se los ataca, tienen una capacidad para responder a la agresión innata. Desde el punto de vista psicológico, esos chicos ya son tratados así, y es como que ven el reflejo de este maltrato a través de la escuela, y ellos vienen a buscar otra cosa totalmente distinta. ¿Y problemas de embarazo adolescente? Hay mucho, sí. Unos cuantos. ¿Esto se trabaja en la escuela, en alguna materia? Ahora se está trabajando mucho con las chicas embarazadas en el Plan Mejoras. Están viniendo porque hubo todo un plan de trabajo con el Plan Mejoras. Trabajó fuerte un grupo de profesores sobre la posibilidad de rendir las materias. Entonces habían preparado, se les había solicitado a los docentes la elaboración de trabajos previo a la rendición, para que el chico pudiera realizarlo y presentarse a rendir, y después con el Plan*



*Mejoras, que es un plan donde cada docente cobraba un módulo, no era mucho pero era un valor que servía, se hizo cargo de un grupo de alumnos y pudo hacer como una especie de tutoría respecto de sus alumnos, de seguir, llamarlos, buscarlos. Se les dio como una posibilidad.*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

*- En la escuela lo abordamos desde buscar talleres de formación; esto que hicimos con la gente de la sociedad de fomento es una propuesta. A través de generar el taller de recreación, generar actividades en la escuela (...) La posibilidad de hacer distintas actividades, que la escuela genere cosas y los motive a pensar y hacer algo distinto. Esto es un trabajo, lo hace mucha gente, mucha gente está implicada, y hay mucha gente que trabaja en eso. ¿Cuáles fueron los disparadores para estas experiencias? La deserción. Nosotros el año pasado tuvimos alrededor de cuarenta chicos desertores. Muy grande, casi un veinte por ciento de la matrícula desertando, un número alto, y vos ves que los pibes desertaban por una cuestión de laburo. Y muchos de esos pibes están hoy en el CESAJ. Entonces vos ves que otra escolarización, otra forma, otro formato escolar le da contención y le sirve, es válido. Entonces buscás. El CESAJ trabaja con chicos que provienen de la escuela de enfrente, hemos trabajado desde ahí, y hay muchas cuestiones en esta dirección. Aparte de vos, ¿hay alguien más adentro de la escuela que impulsa estas iniciativas? Sí, hay un grupo de profesores bastante importante, los preceptores. Hay una directora que también es directora en el CESAJ; hoy tenía que venir pero está enferma. ¿Identificás también que se opongan a este tipo de programa? Por ejemplo, los auxiliares de primaria, la escuela primaria. No ven a la escuela en un contacto fuerte con la comunidad. A nivel docente no hay mucha resistencia, no hay oposición. Generalmente se valora, se ve, y a la gente en lo que puede, apoya (...) Nosotros por ejemplo ahora la chica de gastronomía del CESAJ, es muy piola la chica aparte el enfoque que tiene, y estamos pensando en llevar adelante un proyecto de gastronomía regional, y entonces recuperar la economía, la cocina tradicional de las comunidades del norte y ver si podemos hacer una lectura proteica de valores nutricionales y todo eso; hoy vamos a ver si podemos hacer sopa paraguaya en gastronomía (...) claro, ver si se podía generar alguna cosa donde el chico viera la posibilidad de ahí desarrollarse como un microemprendimiento (...)*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

En muchas de las escuelas lo que suele verse es una combinatoria de intervenciones e incluso de paradigmas. Son pocas las escuelas que tienen un alineamiento con un solo tipo de intervención y muchas veces estas combinatorias se dan no sólo al interior de la escuela sino en una misma experiencia. Así surgen proyectos donde se vinculan lo específico de hablar de una sustancia con un proyecto de integración social en torno a una radio escolar que llevan a cabo los alumnos y que se escucha en la escuela y el barrio, o un taller para padres y alumnos que busca crear espacios de diálogo pero focalizados en el tiempo y el espacio de un taller puntual.

*- (...) ahí comenzamos a trabajar con todo lo que tenga que ver con adicciones, no sólo a las drogas sino también al alcohol. Por suerte la escuela tiene una radio abierta a la comunidad, la escuela tiene una radio instalada, reconocida, con todo, FM 96.9. Entonces hacemos programas radiales y aprovechamos. Ahora lo tomamos desde Construcción de Ciudadanía, y este año le pusieron "24 Horas de Prevención" se llama, le pusieron así al programa de ellos. Participan todos los alumnos, desde primero al tercero de Polimodal; si bien no tienen al mismo profesor, hay otros profesores que se fueron sumando. Aprovechamos ahí, es todo el tiempo. Propagandas cortitas que las graban ellos y las sacan al aire, y programas específicos que salen al aire con los chicos y con algunos especialistas (...) y la radio hace... cinco años, cuatro o cinco años. Y ahí es donde surgen, hacen videos también. Por ejemplo el año pasado el tema de las adicciones si bien se trabajó en algunos cursos, el primer año se dedicó al tema del dengue, y entonces hicieron videos sobre eso. Siempre buscando el lado donde ellos puedan expresarse, por la música, por hacer videos, afiches; lo tomamos desde ese lado y vemos que los chicos están muy enganchados. Es un trabajo, es complicado también porque a veces nos pasa que por ahí uno ve que están en grupo debatiendo, porque el primer mes en esta materia es complicado porque el profesor tiene que ver cómo se va a encarar el proyecto de acuerdo a las necesidades del grupo, a los intereses. Entonces vos vas a veces por el aula y no es una materia como otras, que vos los ves sentados. Entonces también hacerles entender a los papás eso de que no es que no estén trabajando, que ir a la radio y preparar primero todo el preparativo del programa lleva un tiempo y quizás no esté*

*escrito en papel (...) Vuelven con material, arman su programa y después hacemos el programa piloto en la radio. Ahí se practica, ponen una música de fondo, eligen sus canciones, repertorio; también puede haber cumbia porque hay canciones de cumbia que les gustan y las han pasado, no hay ningún problema. Entonces eligen sus canciones, y ahí vamos a una tanda musical, van con la música y después vuelven al tema, "Va a hablar mi compañero, va a decir las características de los chicos que consumen", o lee o algunos chicos lo tienen muy en claro y lo pueden decir directamente porque ya lo incorporaron, hay chicos que están muy capacitados no solamente para este tema sino para todo, y esos son los que son líderes de los grupos. Esto hace que entusiasme a otros, cuando escuchan, yo les llevo los programas grabados de otros cursos y les digo "Acá los chicos de primero hicieron esto; ustedes están en tercero y todavía no arrancaron con nada", y cuando escuchan esos programas tan bien armados se entusiasman y van por más, quieren mejorarlo.*

*(Entrevista, director, escuela privada, NSE bajo)*

*E: ¿Y dentro del programa de radio qué función cumple cada uno de ustedes?*

*-Alguno habla, otro investiga, uno pregunta preguntas y el otro las responde.*

*-Entre todos hacemos las cosas.*

*-Para que no quede nada afuera.*

*-Nos repartimos la información, o si alguno se llega a olvidar algo de decir, nosotros lo reparamos.*

*-Pero tampoco es ir y hablar, hay que tener cierto carisma para hablar bien.*

*E: ¿Preparan mucho los programas?*

*-Y... dos semanas, más o menos.*

*-(salta) Nos dijo que vamos a hacer el programa de radio y ahí arrancamos a hacer el proyecto.*

*E: ¿Ustedes participaron de entrada en el proyecto del armado?*

*-Sí. (dicen todos)*

*E: ¿Son muchos chicos los que participan?*

*-Sí, ahora nosotros le explicamos a los chicos de qué se va a tratar, y hay compañeros que dijeron que quieren hacer el programa, participar.*

*- El programa está veinticuatro horas y siempre hay alguien que está hablando.*

*-Se graba. Nosotros lo hacemos en el día, se graba el programa y pasa las veinticuatro horas.*

*-O sea, se graba el nuestro y se graban otros también.*

*-Se graba el de noveno, se graba el de primero...*

*E: ¿En qué momento lo arman al programa? ¿Lo arman en clase?*

*-En la hora del profesor.*

*-Y nosotros lo seguimos cada uno en su casa y lo traemos la otra semana.*

*E: ¿Y los chicos que participan de qué edades son, más o menos?*

*-Hay de doce años, trece, catorce.*

*-Desde doce hasta quince.*

*-De doce hasta más grande que él.*

*E: ¿Es opcional, participa el que quiere?*

*-Sí. (dicen todos)*

*-Nadie obliga a nadie.*

*-Mientras no moleste...*

*E: ¿La familia participa en algo del programa?*

*-Sí, el profesor nos dijo que si nosotros tenemos a un tío médico, alguien que esté con el tema este, que lo traigamos, que le hagamos preguntas. También pueden participar los padres.*

*-Para que vean que trabajamos.*

*-Capaz que mi tía venga porque es policía de la parte de drogas, y ella me había contado muchas cosas sobre la droga.*

*(Grupo focal, alumnos, escuela privada, NSE bajo)*

*E: ¿Qué pasó con los talleres para padres?*

*- Fue muy coyuntural, porque por un caso de exceso de alcohol de un chico que terminó internado un grupito de padres amigos de esta familia decidió, ellos, armar algo. Plantearon al colegio, y de alguna manera, en parte por intuición, en parte porque no veíamos bien claro quién podía llegar a ayudarlos, pero ellos habían encontrado a alguien, dijimos “Bueno, háganlo ustedes; incluso no se junten en el colegio, háganlo en otro lado”. La convocatoria fue mejor que cualquier otra reunión de padres, y la verdad que les fue muy bien. También sería mucho, que nosotros también lo estimulamos de otras maneras, el nexo de unión con las familias, es decir, que las familias estén de acuerdo, que se pongan de acuerdo en cuestiones mínimas, no en todo porque nunca se van a poner de acuerdo pero sí en cuestiones mínimas. La verdad que fue relativamente bueno en ese sentido; digo relativamente porque esto fue muy fresco, fue el año pasado.*

*E: ¿Eso fue entre padres o entre padres e hijos?*

*- Hubo talleres para padres, talleres de trabajo padres e hijos, y talleres con los chicos. Se hicieron las tres cosas.*

*- La diferencia era que la que había venido era abocada específicamente al tema de prevención. Esta otra no era la temática de adicciones y problemática con el alcohol, no era su tema sino que era un tema más en el contexto de la familia. Eso fue lo que favoreció que los padres buscaran este tipo de solución, de idea, de propuesta, y que tal vez los chicos, alineados en cierta manera con sus padres, lo vieran mejor.*

*(Grupo focal, docentes, escuela privada, NSE alto)*

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- *Te pongo un caso: un chico que desayuna con Nesquik, con tostadas, con mermelada, en una linda cocina, todo lindo, todo divino, pero al chico le dicen “¿Sabés qué? Apurate que se te hace tarde”, el pibe toma la leche y se va. Llega a la escuela y empiezan “¿Te podés callar? Vamos a izar la bandera”; se calló la boca y entran al curso. Dentro del curso, el chico va a hablar con la compañera y el profesor le dice “Señor, a ver...”. En el primer recreo, el chico le pegó una piña al otro o le puso el pie. Lo llevan a dirección y el director le dice “Nene, ¿no sabés que las cosas se solucionan hablando?”, y es lo que intenta hacer desde las seis de la mañana.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

### **5.1 La prevención del consumo de sustancias frente a los desafíos de la escuela actual**

La escuela secundaria hoy presenta una doble perspectiva: por un lado emerge un imaginario de pérdida de legitimidad en la medida que se aleja de las expectativas de su rol histórico tanto como del nuevo rol que se percibe que debiera ocupar ante los parámetros de una nueva sociedad del conocimiento y las tecnologías. Por otro lado, y en simultáneo, la escuela es objeto de demandas sociales tendientes a hacerle ocupar un traje “que le queda grande”, la excede y la sobrepasa frente a las nuevas realidades sociales que atraviesan los jóvenes y sus familias. Son dos posiciones que pueden verse en tensión ya que una de ellas la desvaloriza mientras que la otra la sobrevalora recargándole funciones para las cuales no se siente en condiciones de asumir.

La desvalorización de la institución escolar se da a dos planos: ya sea porque se la advierte desfasada de su rol histórico de agente educador en pos de circunstancias nuevas y urgentes que se le *han metido en las aulas* o porque se la percibe desfasada de los tiempos de las nuevas tecnologías y los climas culturales concomitantes. Desde este doble escenario de la desvalorización y la deslegitimación de la escuela, se suele señalar a los docentes de estar faltos de habilidades adaptativas y los alumnos sufren estigmatizaciones que van desde los procesos de

patologización y medicalización asociados con el desempeño y la conducta escolar hasta procesos de estigmatización ligados a la posición en el espacio social (OAD 2008)

En simultáneo, la escuela es percibida como el espacio compensatorio por excelencia de todos los procesos de desamparo familiar y social que hoy afectan a los adolescentes. Frente a esto, la escuela se presenta como “una institución sobredemandada y subdotada” (Tenti Fanfani, 2009).

¿Qué actitudes asume la escuela secundaria frente a esta doble disyuntiva y en qué sentido esto nos remite a la cuestión de la prevención del consumo problemático de sustancias legales e ilegales que nos ocupa?

Andrea Brito habla de un “repliegue identitario” de parte de los docentes del nivel secundario que en un *“intento defensivo y de autosostenimiento reafirman aquello que históricamente configuró el rol docente en la sociedad (...) frente a un contexto del que se tienen pocas referencias”* (Brito, 2011) Surgen así discursos cargados de la nostalgia de un tiempo pasado idealizado que se consolidan a medida que se profundiza la brecha entre las expectativas y la realidad.

Estas desavenencias entre el alumno que se espera encontrar, el quehacer docente que se espera ejercer y lo que realmente ocurre en las escuelas parece llegar a su punto máximo cuando la escuela secundaria se vuelve obligatoria y se masifica. Como señala Brito, el ingreso de los “recién llegados” termina de definir la tensión entre dos sentidos de la identidad escolar: la escuela para enseñar y la escuela para contener a los adolescentes. El resultado suele mostrar un desencanto generalizado en tanto no parece ocurrir un ajuste de expectativas de ningún modo. El “repliegue identitario” sólo acentúa las diferencias entre ambas posturas frente al sentido de la escuela. Por otro lado, esta demanda de cubrir el déficit social y familiar tampoco se percibe como eficiente ya que la misma escuela reconoce no contar con los recursos materiales y simbólicos adecuados.

Si bien estos aspectos referidos a la vulnerabilidad social no afectan a los sectores medios y altos, la delegación de funciones de la familia hacia la escuela atraviesa a los diversos grupos sociales aunque con particularidades en cada caso. Algo similar ocurre con la brecha entre los contenidos y formas de enseñanza tradicionales que ofrece la escuela y las motivaciones y nuevas sensibilidades de los adolescentes, en tanto formas de percibir los objetos culturales atravesados por las nuevas tecnologías.

Estos malestares al interior de la escuela, tanto de los docentes como de los alumnos, se explican también por cierto discurso a contramano que se le carga a la escuela. Retomando la idea del lugar destacado de la escuela en tanto se la advierte como compensatoria de las problemáticas que no pueden resolverse en los ámbitos tradicionales como la familia, la escuela estaría siendo la depositaria y la responsable de los elementos residuales de la modernidad.

Frente a los procesos de individualización de la sociedad de la modernidad tardía (Beck 1985, 1996; Giddens, 1993), donde los sujetos se encuentran atravesados por vínculos líquidos, flexibles e inestables (Bauman, 2003), la escuela parece emerger como institución compensatoria y residual al recaer en ella las demandas de fortalecimiento de vínculos y valores que se presentan discursiva e idealmente como sólidos y estables.

Frente a este entramado de tensiones entre las expectativas que se depositan y las realidades que se padecen, debemos concluir que los intentos que se hagan en pos de encarar abordajes significativos de prevención en el ámbito escolar debieran tener en cuenta estos cruces y desencuentros.

Como veíamos, los abordajes específicos que se focalizan en la sustancia promueven en muchos casos los procesos de fragmentación social y la fijación de estigmatizaciones asociadas a estas sustancias. Los diversos imaginarios que circulan en torno a la juventud, los diversos modos del ser joven, en ciertos casos terminan de consolidarse cuando el discurso de la sustancia entra en escena.

Los abordajes de prevención que ponen el eje en la construcción de la confianza intergeneracional apuntan a desarrollar habilidades personales que impacten en el adolescente a fin de generar autoestima, desde un abordaje transversal y ampliado. Esto implica que en su escenario ideal, la prevención no específica no debiera focalizarse en una materia ni en un espacio especialmente acordado de “tutoría” sino que, tal como su nombre lo indica, debiera conformarse inespecíficamente, en términos de un clima escolar confiable y prospectivo.

Esto supone un nivel de compromiso cualitativamente diferente al que demanda el imaginario de la escuela “afectiva” llamada a cubrir los vacíos afectivos familiares. La confianza intergeneracional interpela al adulto en el rol de habilitador de sentido.



Desde esta perspectiva, la construcción de la confianza intergeneracional y las actividades en pos a una integración social, a crear hábitos de vida y sobre todo *construir sentido*, “... *encontrar sentido a la vida* “, como dice uno de los entrevistados, debe atravesar a la escuela en su totalidad como forma de ser de la institución escolar, en definitiva.

- *Trabajando, haciendo otras cosas. Haciendo salidas, seguir con el tema de charlar, debatir, reflexionar, fortalecer la cuestión de grupo, fortalecer otros proyectos de vida, promover eso, que armen proyectos, que tengan deseos, objetivos, que quieran hacer cosas. Ellos quieren hacer cosas, muchas veces nosotros no queremos.*

E: *¿Por qué esas cosas te parecen importantes para prevenir?*

- *Porque en realidad le empezás a encontrar sentido a la vida, y supongo que eso te va a alejar de caer en la adicción a cualquier sustancia, poniendo la energía, la libido, las expectativas, la fuerza en otras cosas. Me parece que se debería trabajar así en la prevención (...) No tener expectativas. También ellos ven la situación más general, el país, la sociedad, las posibilidades que tienen. Ahora por ahí las cosas en ese sentido no es tan profunda la crisis como en el contexto del 2000, 2001, 2002; hay algunas cosas que se están recomponiendo, pero por ahí falta eso, falta que los pibes vean que pueden hacer un proyecto de vida, que pueden poder las expectativas en otras cosas. Yo creo que ese es un factor fundamental. Tener una buena relación con tu familia y que tu familia tenga una buena relación con vos, una relación adulto-joven. Vos fijate que este comentario que yo te hacía en las escuelas de “No sé qué hacer con mi hijo”, y el pibe no sabe tampoco qué hacer con sus padres, y ese choque es también un factor, uno de los tantos. Pero sí, cuando no tenés un Estado, no tenés una familia, no tenés un grupo, alguien que impulse grupos para que vos puedas hacer un proyecto de vida social y colectivo, donde los lazos sociales están destruidos, es un campo más fértil para que los pibes caigan en situaciones de adicciones. Sí, yo creo que es fundamental.*

*(Entrevista, tutor, CESAJ)*

- *Hay chicos que sabemos desde que ingresaron que están con esta problemática, pero nosotros los seguimos teniendo dentro de la escuela con*

*todo esto. Y tenés como dos batallas, por un lado su propia problemática más lo que te genera con los adultos que están alrededor. Es todo un tema (...) Que ayudan para que el chico empiece a encontrarle un sentido a las cosas, porque en realidad no tiene un objeto, primero porque no estamos capacitados para trabajar directamente con adicciones. Pero los chicos encuentran muchas veces en la escuela adultos con capacidad de escucha, y esto no quiere decir que te cuenten su adicción con pormenores, porque de hecho sabemos que no es bueno, pero por lo menos empezar a sacarse de adentro un poco todos estos problemas que tienen, que de alguna manera los hace sentirse cómodos en la escuela y seguir viniendo (...) Lo que pasa es que esto también nos deja con un sabor amargo a todos nosotros porque nosotros sabemos que nosotros somos el Estado más cercano a los pibes, y nosotros sabemos que tienen muchísimos problemas con las drogas, con las drogas legales y con las ilegales. Y en realidad los vemos, los vemos transitar, en el mejor de los casos finalizar sus estudios con sus adicciones a cuestas*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

*- Hay muchos chicos que tienen situaciones familiares muy complejas, prefieren estar en la esquina, que te dicen que están más tranquilos que adentro de su casa, y muchos lo que están haciendo es venir a la escuela porque prefieren estar acá cambiándoles las cuerdas a las guitarras o haciendo cosas, o en la biblioteca, hay chicos que vienen y hacen el sonido; hay chicos que vienen y te dicen si pueden participar en cualquier cosa, pero quieren estar acá, y obviamente están acá porque preferimos que estén acá. Y así van trayendo a algún que otro amigo*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

## **5.2 Tipología de abordajes y la construcción de confianza**

*- Entonces no es un problema de información acerca de, es un problema acerca de una conciencia y de una forma de vivir la vida de otra manera.*

*(Entrevista, director, escuela pública, NSE bajo)*

Como hemos advertido a lo largo de estudio, las escuelas que participaron del campo no intentan ser una muestra representativa de las escuelas secundarias del Gran Buenos Aires. Más bien, y respondiendo a nuestros objetivos, se trata de un conjunto de escuelas que a partir de nuestros primeros informantes, los jefes regionales y los inspectores, muestran variados intentos de dar respuesta a los desafíos que hacíamos mención. Esto supone asumir las nuevas problemáticas que enfrenta la escuela, entre las que el consumo de alcohol y otras drogas se incluyen indudablemente, y adaptarse a las nuevas circunstancias del contexto con los recursos disponibles. Los éxitos de estos intentos son variados, así como su naturaleza y características.

Los abordajes que hemos encontrado en nuestro trabajo de campo en las escuelas no suelen tener bordes tan tajantes entre uno y otro paradigma de prevención, ni suelen alinearse a un único tipo de intervención en particular. En la práctica, la escuela muchas veces recurre a los diferenciados recursos que se le presentan y en muchos casos ocurre que una escuela que reconoce intervenciones de un tipo específico también lleva a cabo acciones inespecíficas aunque sin registrarlas como actividades que de modo indirecto colaboran en la prevención. Así, estos paradigmas pueden convivir en una misma escuela sin mayores tensiones. En otros casos, hay un posicionamiento expreso en relación al paradigma inespecífico de parte de los directivos y surge un discurso crítico en relación a intervenciones específicas. También ocurre que en otras escuelas ciertas intervenciones específicas forman parte de una suerte de tradición que viene realizando la escuela año a año sin dejar paso a nuevas formas de pensar la problemática aunque no siempre la percepción de la experiencia sea satisfactoria.

Las variadas combinaciones de intervenciones, modos de llevarlas a cabo y de reflexionar sobre ellas abren un espectro muy amplio que complejiza la dicotomía teórica de lo específico y lo inespecífico en el abordaje preventivo. Esto resulta central para comprender los diversos matices que se presentan en las escuelas de la mano de la realidad social de cada alumno, cada familia y cada institución y los modos de afrontar y adaptarse a las circunstancias.

El cómo se aborda esa intervención, quién y cómo lo hacen, parece ser clave en cuanto a la posibilidad de construir puentes entre el mundo adulto y el mundo adolescente y desarrollar espacios de diálogo y confianza intergeneracional dentro del

ámbito escolar. Teniendo en cuenta este aspecto, una intervención puntual y específica puede habilitar procesos de acercamiento y confianza si no se cierra en sí misma y abre el paso a intereses y nuevas propuestas donde la participación de los adolescentes gane espacio. Por otro lado, un taller de teatro que se planifique jerárquicamente sin tener en cuenta los intereses y propuestas de los alumnos puede resultar un espacio vacío de significado que clausure cualquier intento de diálogo, promoción y desarrollo personal y social.

Diseñar una tipología supone entonces la tarea de sistematizar los aspectos prototípicos, ideales y puros, despejando intencionalmente todas las mezclas y matices que presenta la realidad, con el objetivo de realizar un proceso analítico que ayude a orientarse al momento de pensar el problema y los modos en que se nos presenta.

Desde este marco de análisis, las intervenciones encuentran modos puros en cuanto a los paradigmas a los que responden (¿se trata de un paradigma específico o inespecífico?), los recursos que utilizan (¿qué se necesita para llevarla a cabo?), los objetivos que persiguen (¿qué se busca?), el modo en que se vinculan con las sustancias (¿focaliza en alguna droga en particular, en “la droga” en general o no se menciona “la droga” ni una sustancia en particular?), el modo de abordaje (¿es una intervención puntual que está definida en un tiempo y espacio o recorre transversalmente la realidad escolar?), las actividades que desarrollan (¿cómo se aplica?), la referencia adulta (¿qué adulto toma protagonismo en esa intervención?), el rol que cumple el alumno (¿participa activamente o se limita a recibir la propuesta adulta?) y los principales obstáculos que se perciben asociados a la intervención (¿cuáles son los riesgos que los actores perciben asociados a la intervención y que pueden obstaculizar la prevención?)

Tipología	Principal recurso	Objetivo/Rol del adulto	Referencia adulta de la experiencia	Vínculo con la sustancia	Actividades o aplicación	Paradigma	Principales obstáculos	Rol del alumno	Abordaje
<b>Informativa</b>	Información	Informar, alertar	Expertos	Foco en sustancia	Charlas / materias específicas/soporte material (folletos, videos, etc)	Específico	Distancia entre adultos y alumnos. Estigmatización en la sustancia	<b>Receptor</b>	<b>puntual</b>
<b>Testimonial</b>	Testimonios	Conmover, impactar	Ex adictos	Foco en sustancia	Charlas	Específica	Impacto emocional, temor, puede clausurar espacios de diálogo. Estigmatización en la sustancia	<b>Receptor</b>	<b>puntual</b>
<b>Comunicacional</b>	Clima escolar de diálogo, confianza	Promover el diálogo	Tutorías	No hay foco en sustancia	Diálogos en el marco escolar	Inespecífica	Voluntarismo, falta de formalización	<b>Agente participativo</b>	<b>transversal</b>
<b>Acción Promotora</b>	Contención escolar	Promover el Desarrollo de habilidades/ EV	Preceptores, docentes o persona directivo carismático	No hay foco en sustancia	Actividades deportivas, artísticas, de contención, sostenimiento de la escolaridad	Inespecífica	Voluntarismo, falta de formalización	<b>Agente participativo</b>	<b>transversal</b>

De acuerdo a la tipología, se ve que en las intervenciones de tipo específico (intervención informativa y testimonial) aparecen recursos y actividades con cierto soporte material y aplicación concreta (datos, folletos, videos, talleres, jornadas, charlas). Esto si bien parece facilitar en muchos casos la problemática de cómo hacer prevención en la escuela, trae también el riesgo de generar distancia entre el adulto que aparece como “la voz del experto” y el chico *que recibe* la información así como puede ocurrir que el testimonio que busca conmover provoque un gran impacto emocional clausurando todo espacio de diálogo y reflexión sobre el problema.

Por otro lado, en las intervenciones no específicas (comunicacionales y de acción promotora) los recursos están en íntima relación con el rol adulto y apuntan a desarrollar habilidades actitudinales que permitan crear un ambiente escolar propicio para el diálogo y para el desarrollo de un estilo de vida (EV) saludable, integral y de habilidades para la vida. Este protagonismo de lo actitudinal en las intervenciones que responden a este paradigma fue confirmado a lo largo del estudio en las entrevistas mantenidas con funcionarios afectados directamente con la problemática de la prevención en el ámbito escolar así como con los inspectores que veían que la actitud de cada director, y de cada docente, era lo que “marcaba el pulso” de una escuela a otra, de un aula a otra. Por otro lado, de las entrevistas con los docentes y alumnos surgía de modo inequívoco que “la actitud”, las habilidades personales, eran determinantes a la hora de habilitar o clausurar espacios de diálogo y de promoción de habilidades y autoestima, que sirvan de protección a conductas de riesgo.

Esto que de por sí resulta una obviedad, conlleva sus inconvenientes al pensar en términos de políticas públicas. ¿Cómo se gestiona institucionalmente la actitud?, ¿se puede pensar en dispositivos que permitan la promoción del diálogo y el desarrollo integral de los alumnos más allá de la voluntad y las habilidades personales de los directores y docentes?, ¿qué se debe considerar a la hora de intentar trascender el personalismo para que un abordaje de prevención tenga una impronta integral basada en la confianza?

Desde ya que es por demás complejo responder a estos interrogantes y exige un abordaje interdisciplinario que tome una perspectiva abarcadora y superadora de todo discurso que ponga el eje en el voluntarismo y la personalización. Sin embargo, de nuestro trabajo de campo y análisis podemos vislumbrar que hay algunos aspectos que merecen reconsiderarse y valorar al intentar identificar mecanismos, estrategias y dispositivos que puedan sistematizarse, formalizarse e institucionalizarse a partir de experiencias concretas. La participación de los alumnos a lo largo de todo el proceso de la intervención se vislumbra como uno de los aspectos que deberían considerarse en este sentido. Si hablamos de un abordaje inespecífico la participación debiera considerarse como un aspecto intrínseco de este paradigma. En su estado puro, ideal, el paradigma inespecífico y sus intervenciones, comunicacional y promotora, comprenden al alumno como una parte activa y decisoria en todo el proceso de prevención. En su estado puro, esta intervención inespecífica es transversal, no se focaliza en un tiempo y espacio, en una actividad en particular sino que atraviesa la vida escolar, habilitando así la idea de generar climas escolares participativos. Esto supone un desafío que se suma a los que veníamos comentando al abrir estas conclusiones. Su misma mención puede aparecer como una mera declaración de deseos o principios difíciles de llevar a la práctica en situaciones de cambio y crisis. Sin embargo en nuestro campo hemos podido identificar experiencias interesantes respecto a la participación de los alumnos: participación activa en las decisiones y puesta en práctica de las tutorías, participación en proyectos escolares de mucha embargadura, como el de la radio escolar que se transmite a todo el barrio así como en propuestas que surgen del interés de los adolescentes, como se vio en algunos talleres artísticos, actividades deportivas o cursos orientados a oficios en vistas a una salida laboral dentro del espacio de aplicación del CESAJ.

¿De qué hablamos cuando hablamos de la formalidad de la intervención? El nivel de formalidad de una intervención alude a la apropiación, sistematización y sustentabilidad de la intervención. Eso supone como deseable un mayor nivel de

formalización: pasar de intervenciones a experiencias que habiliten superar la confianza interpersonal, aquella que se construye entre un adulto referente y sus alumnos y que se sostiene en base a la voluntad y aptitudes personales, a fin de lograr una confianza a nivel institucional que se haga efectiva a partir de la apropiación, sistematización y sustentabilidad de la experiencia.

Estos tres aspectos -apropiación, sistematización y sustentabilidad- pueden alcanzar diversos niveles o gradientes en cada intervención: la *choripaneada* que organiza un director un sábado al mediodía en el patio del colegio puede tener alto nivel de apropiación y bajo nivel de sistematización y sustentabilidad, mientras que un programa municipal o provincial puede tener mayor nivel de sistematización y sustentabilidad pero menor nivel de apropiación (“lo baja la provincia”).

Frente a esto, se percibe la importancia de trabajar sobre los tres aspectos, apropiación, sistematización y sustentabilidad, en vistas a la formalización de las intervenciones para generar experiencias formalizadas que puedan sostenerse en el tiempo y replicarse en otros espacios escolares.

La confianza no es algo que viene dado sino que se construye y presupone un juego de expectativas. Hablamos de confianza a nivel interpersonal, cuando se da de persona a persona, donde hay un vínculo emocional, un componente subjetivo. La confianza a nivel institucional se da de personas a instituciones y de instituciones entre sí. El vínculo toma un componente racional, instrumental y material, objetivo.

Las relaciones que se dan en la escuela son jerárquicas y asimétricas: adultos, directivos y docentes, que establecen relaciones de autoridad con alumnos adolescentes. ¿Cómo establecer relaciones de confianza sobre los vínculos asimétricos? En las escuelas hemos visto experiencias interesantes en los sistemas de tutorías donde los alumnos participan activamente desde el primer momento de la selección de los tutores. También resulta interesante fijar la atención en la consolidación de ciertos circuitos de construcción de la confianza que se van conformando espontáneamente en la escuela a partir de la emergencia de un adulto referente.

Desde esta perspectiva, el Estado debe promover mecanismos que permitan esta sistematización para hacer sustentable lo que está apropiado previamente haciendo posible un traspaso de la confianza interpersonal, intergeneracional a una confianza a nivel institucional, donde los soportes ya no descansen en actitudes

personales y voluntades particulares sino en políticas públicas que puedan y deban ser apropiadas por todos los actores que participan de las experiencias.

Del estudio se vislumbran algunas cuestiones como especialmente significativas y que deben tenerse en cuenta a la hora de pensar en estrategias de prevención y modos de abordaje: el perfil social del alumnado, la ubicación de la escuela, la intensidad de las redes establecidas entre la escuela y el barrio, el compromiso de los directivos y docentes, la participación de la familia en la escuela así como la disponibilidad y accesibilidad a los recursos privados y públicos y su modo de uso se muestran como aspectos particularmente sensibles a cómo la escuela procesa los conflictos y aborda el tema de la prevención del consumo de drogas legales e ilegales.

*También resulta importante considerar algunas cuestiones que surgieron como obstáculos para llevar adelante algún tipo de experiencia que exceda el abordaje puntual y focalizado. La baja accesibilidad percibida en materia de prevención así como de asistencia resultó una constante a medida que las escuelas se acercaban a la base de la pirámide social y se distanciaban del centro territorial. Esto supone un desequilibrio entre la alta accesibilidad de la droga y la baja accesibilidad de la asistencia. Lo fácil que resulta “dar” con la droga” y el esfuerzo que demanda su prevención o la asistencia.*

*- (necesidad de) contención más cercana. Vos pensá, un chico que acepta hacer un tratamiento, que tiene que irse hasta Merlo, le lleva dos horas de viaje, y el desgaste porque tener que ir hasta Merlo... Si un chico que está pasando por esta situación, que tiene un montón de lugares donde le ofrecen y un solo lugar donde lo pueden sacar de ese lugar, es como que...*

*(Grupo focal, equipo de orientación escolar, escuela pública, NSE bajo)*

Otro aspecto a considerar tiene que ver con los abordajes aislados, acciones aisladas que no tienen continuidad en el tiempo. Están en íntima relación con el voluntarismo y el personalismo que recae en quien “tiene ganas” y cuesta sostener en el tiempo.

*E: ¿Supiste qué repercusión tuvo en los chicos?*

*-En realidad, muy poca. Se trató de una charla aislada, una vez sola y no hubo continuidad. Después otros años sí han venido, han hecho talleres con dos*



*cursos o cuatro cursos, durante quince días o un mes. Esta fue una charla aislada, como que no vimos mucha repercusión ni modificación (...) Porque si uno les da la charla y después desapareció (...) Bueno, sigo hasta donde puedo. Suena feo, pero no te queda otra (...) en realidad soy una hormiguita más de este grupo que trata de implementar acciones diferentes.*

*(Grupo focal, equipo de orientación escolar, escuela pública, NSE bajo)*

En las escuelas con mayor vulnerabilidad social se percibe muchas veces que ciertas intervenciones que se aplican desde instancias gubernamentales se interrumpen ante una situación que surge en otra escuela y que se considera más urgente. Surge así desde las escuelas la idea de una situación de desborde que va “tapando baches”, lo cual también termina incidiendo en la discontinuidad de la experiencia

*E: ¿Qué pasó con la iniciativa tuya?*

*-No tuvimos ni el apoyo ni yo me quería comprometer con algo que no iba a poder tener un seguimiento. Me están llamando continuamente, “Pasa tal situación, pasa tal otra”, y dividida en los tiempos que estamos, es muy difícil. La inspector nos bajó un equipo para que trabaje con nosotros, que supuestamente tiene que venir lunes y viernes, pero las situaciones que están surgiendo en el partido, en todas las escuelas, están desbordando los espacios y tiempos que les podemos brindar a los chicos (...). ellos tienen que venir supuestamente lunes y viernes a trabajar con nosotros, pero surgió una problemática en otra escuela de abuso, y bueno, esta gente se trasladó a trabajar a esa escuela.*

*(Grupo focal, equipo de orientación escolar, escuela pública, NSE bajo)*

Por otro lado, se debe considerar cómo lo inespecífico aparece, o se invisibiliza, en el discurso de los docentes y alumnos. En parte podemos pensarlo como propio de su carácter de proceso emergente, aún no consolidado. Aparece así en muchos casos una disyuntiva entre la apropiación y la escasa o nula legitimidad de estas intervenciones. Por parte de los alumnos hay un uso y valoración de la experiencia inespecífica pero no hay un reconocimiento de la misma como práctica de prevención sobre el tema “drogas”, lo cual no parecería ser un problema sino más bien una parte sustancial del mismo paradigma. Por parte de los docentes en muchos casos se da un doble juego que debiera considerarse para futuras instancias de

capacitación y comunicación con inspectores, directivos y profesores: se percibe un uso, valoración, apropiación y reconocimiento de la experiencia pero las intervenciones específicas siguen apareciendo en los discursos como lo “legítimo” en materia de prevención.

Este obstáculo que mencionan los directivos y docentes en relación a la puesta en marcha de un paradigma integral y no específico refiere a que los imaginarios que circulan en directivos y docentes respecto a la prevención del consumo de sustancias están asociados a paradigmas focalizados, específicos y organizados “desde arriba”, no participativos, a partir del enfoque de “la voz de los expertos”: una legitimación del paradigma específico y un proceso de emergencia e invisibilidad del inespecífico es lo que se nos ha presentado en muchas escuelas.

*- Yo creo que es la que conocen, que creen que prevención de drogas es que alguien venga y les venga a hablar. Ese es el imaginario, me parece que es por eso, y es lo que probablemente cuando van a la escuela y si hay una situación, la trabajan desde ese lugar. Muchas veces los docentes tenemos ese reflejo. Ahí sí falta capacitación, ahí no hay capacitación. Esto que hablábamos, qué es lo importante, desde qué lugar, fortalecer otras cosas. Creo que ahí sí falta capacitación en los docentes, en los directivos, para encarar esta cuestión.*

*(Entrevista, tutor, CESAJ)*

Al mismo tiempo estas experiencias pueden traer aparejadas situaciones que terminen dificultando su promoción en las escuelas, según lo que dicen los docentes más involucrados en proyectos de este tipo. Como dijimos, el aspecto personalista y voluntarista que tiende a asumir este paradigma termina siendo un obstáculo en muchos casos. Se trata de contar con directivos, profesores y preceptores que tengan “la actitud”, “el temperamento”, “la vocación” de dialogar y generar vínculos de confianza con los alumnos. Frente a esto los mismo tutores mencionan que aquellos docentes que no cuentan con esa “actitud” suelen incluso sacar provecho de la situación y delegar toda problemática que los desvíe de lo estrictamente curricular al tutor.

*- Como que el tutor era el depositario de los problemas del curso de los chicos, y entonces vos tenías que ir y resolverlo.*

*E: ¿Vos eras el delegado del grupo?*

- Más que nada, sí, pero no delegado sino donde los profesores delegaban los problemas y yo tenía que ir y resolver los problemas que el profesor tenía con el grupo.

E: Eras un delegado de los docentes, no de los chicos

- Era como que estaba en el medio, pero era un depositario de problemas.

E: Y además que lo tenías que resolver

- Claro. Y yo les dije “Mirá, yo no soy un depositario de los problemas, la idea del tutor no es esa. La idea del tutor es ser un nexo, trabajar cuestiones, pero hay cuestiones que las vas a tener que trabajar vos también. Aparte yo no puedo resolver todas las cuestiones; vamos a ver cómo hacemos.

(Entrevista, tutor, CESAJ)

También, cabe destacar que del campo relevado en escuelas, la aplicación de los dispositivos y programas estatales parece darse en aquellas que cumplen las siguientes características:

➤ Escuelas de gestión pública con población en condiciones de vulnerabilidad social

➤ Directores “informados”, “vinculados” que traccionan la puesta en marcha del programa y la activación de redes. En algunos casos esto parte desde la inspección o a través de la inspección, en una acción conjunta entre inspección y director.

- Docentes, tutores y demás agentes que acompañan y participan activamente
- Dispositivos que permiten mantener el accionar “en perspectiva” aún cuando se da la convivencia con lo asistencial y lo urgente. En escuelas muy periféricas donde la población proviene de villas surge la necesidad de resolver en el día a día y se vuelve muy difícil tomar provecho de los dispositivos

¿Qué pasa en las escuelas privadas de alta vulnerabilidad social? Es notoria la dificultad que muestran estas escuelas para contar con recursos públicos que se orienten a abordar los conflictos que se presentan. Conflictos que suelen tener en ciertos casos muchos puntos de encuentro con las de gestión pública ya que se trata de escuelas con alumnado en condiciones de vulnerabilidad que en muchos casos son

similares a las de otras escuelas de gestión pública. Sin embargo, se perciben “a la deriva”, impuestas a generar sus propios recursos. Nos preguntamos si esto no las coloca en una posición de vulnerabilidad aún mayor cuando no hay resortes suficientes que compensen la falta de lo público.

Por último, un punto especial merece darse una vez más a la problemática del consumo abusivo de alcohol en los adolescentes. Focalizar en este punto no implica un abordaje “desde la sustancia”. El consumo abusivo de alcohol los fines de semana debe ser considerado desde un abordaje que contemple la complejidad de su problemática. La perspectiva cultural para el abordaje del problema del consumo de alcohol adolescente implica la necesidad de un abordaje amplio, mirando el problema desde los patrones culturales y el rol que están cumpliendo y el rol a cumplir desde los medios de comunicación, la familia y el Estado. Dentro de esta perspectiva, trabajar la cuestión desde la adicción, desde la problemática del alcoholismo, aleja la mirada del consumo abusivo en la vida cotidiana de los adolescentes y los factores sociales que están implicados en la cuestión. La escuela en este sentido debe estar atenta a no caer en este tipo de enfoques y repensarse como un espacio entre otros -familia, asociaciones intermedias, medios de comunicación, Estado- para actuar de modo sistémico sobre el problema.

*- A ver, yo creo que el tema del consumo no es solamente la droga y el alcohol sino que tiene que ver con una sociedad de consumo absoluta y esto está dado por los medios de comunicación, por las zapatillas, por el celular o por cualquier otra cuestión. El consumo yo lo tomo desde ese lugar. Entonces lo que tratamos de trabajar con los chicos, por eso te digo, no trabajamos la adicción o el alcoholismo, sino el modo de ser en esta sociedad que nos presenta este modelo y por qué uno tiene que ser presa de este modelo, por qué uno no puede correrse de esta cuestión.*

*(Grupo focal, docentes, escuela pública, NSE bajo)*

### **5.3 Recomendaciones**

#### **Sobre la formalización de las intervenciones: pasar de la intervención a la experiencia**

- Desarrollar dispositivos institucionales que permitan generar relaciones de confianza interpersonales e institucionales. Estos dispositivos pueden resultar útiles para la apropiación, sistematización y sustentabilidad de las intervenciones a fin de lograr:
  - la reducción de la incertidumbre del adolescente y de los adultos responsables.
  - El desarrollo de canales comunicativos entre el adolescente y el adulto y entre los agentes de las instituciones entre sí para el trabajo en red
- Se sugiere atender a dispositivos con procedimientos que surjan de experiencias concretas y que tengan un carácter flexible y dinámico.

#### **Sobre el consumo abusivo de alcohol los fines de semana**

- Considerarlo como una problemática que atraviesa los distintos sectores sociales (que no quede opacado por el discurso de “la droga”) y abordarlo como aspecto clave en la problemática.
- Desarrollar instancias para un abordaje cultural, complejo, abarcativo que incluya a la publicidad y a los medios de comunicación en su conjunto, instaurar y hacer cumplir los controles de parte del Estado, desarrollar acciones de concientización del rol de los padres y del rol adulto en general. Resulta clave el abordaje desde una perspectiva cultural que tome en cuenta el rol de los medios y de la sociedad en su conjunto.

### **Sobre la cobertura y articulación entre programas**

- Se recomienda redoblar los esfuerzos por incrementar las instancias de debate multidisciplinario y conjunto entre actores diversos, involucrados y afectados de distinta manera por la necesidad de encarar la prevención del consumo de sustancias en el ámbito escolar y extraescolar, y el programa en particular. Asimismo, se recomienda enfatizar en la articulación del programa con aquellos orientados a los adolescentes no escolarizados

### **Sobre la demanda adolescente y el enfoque participativo como condición de construcción de la confianza**

- Se recomienda una revisión exhaustiva de los abordajes inespecíficos para el diseño de programas de prevención de consumo de sustancias en el ámbito escolar a la luz de dos dimensiones clave: el contexto socioeconómico de la matrícula y la demanda espontánea de información por parte de los adolescentes. Esta observación se orienta a complejizar los abordajes inespecíficos con el fin de ofrecer, bajo el mismo paradigma, un abanico de opciones de intervención que, sin dejar de enfocar en el pilar de la prevención que sitúa a la construcción y fortalecimiento del lazo entre adultos y adolescentes como su aspecto más efectivo, persiga tal fin desde diferentes estrategias, especialmente cuando la demanda proviene de los adolescentes.
- Se recomienda implementar acciones tendientes a promover habilidades y confianza impactando en la perspectiva del proyecto de vida y desde la transversalidad de la intervención. En este punto, se recomienda apuntar, entre otros, a los talleres de oficios y los orientados a diversas modalidades de capacitación laboral sobre todo en las escuelas donde la población escolar demanda salidas laborales inmediatas.
- Se recomienda el desarrollo de instancias de concientización así como espacios de capacitación para directivos y docentes respecto a los alcances y modos de implementar estos abordajes transversales y participativos centrados en el desarrollo integral desde un paradigma que no apunta a la prevención directa ni focaliza en sustancias.

### **Sobre los modos de abordaje**

- Se recomienda habilitar instancias de reflexión y debate en torno a los modos en que la escuela puede reproducir imaginarios y procesos de estigmatización concomitantes al enfocarse en intervenciones que, desde la mirada de la sustancia, separan, fragmentan y reproducen procesos de estigmatización social. Por otro lado, considerar que estos procesos de etiquetamiento naturalizan en los sectores más vulnerables la cuestión del consumo de alcohol, mientras que en otras ocasiones el problema es abordado desde perspectivas que resultan ajenas para el adolescente, como es el caso de hablar de adicción frente a un consumo que los mismos adolescentes asumen como recreativo y puntual, focalizado a la noche del fin de semana. Esta perspectiva aleja la mirada del consumo abusivo en la vida cotidiana de los adolescentes y los factores sociales que están implicados en la cuestión. La escuela en este sentido debe estar atenta a no caer en este tipo de enfoques y repensarse como un espacio entre otros -familia, asociaciones intermedias, medios de comunicación, Estado- para actuar de modo sistémico sobre el problema

### **Sobre la accesibilidad y la continuidad de las intervenciones ofrecidas desde el Estado**

- Atender a los desequilibrios que surgen entre la alta accesibilidad de la droga y la baja accesibilidad de la asistencia y de programas de prevención en aquellas escuelas más suburbanas y distantes de los centros distritales. Al mismo tiempo se recomienda considerar instancias que superen los abordajes aislados y focalizados, sin continuidad en el tiempo. En este sentido, un abordaje transversal e integral aparece como superador.

## BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, Mariana. *Imágenes y discursos sobre la diferencia: prácticas culturales y relaciones de clase. Representaciones televisivas sobre jóvenes usuarios de drogas diversas: paco, poxi y éxtasis*. Ponencia presentada en la V Jornada de Jóvenes Investigadores del Gino Germani, FSCO-UBA, Buenos Aires, 2009

Bauman, Zigmunt. *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003

Beck, Ulrich. *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, Buenos Aires, 1998

- "Teoría de la sociedad del riesgo" en Beriain, Josexto (comp.): *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Editorial Anthropos, España, 1996

Brito, Andrea. *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Libros Libres, Buenos Aires, 2011

Castel, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires, 1997

Cicolella, Pablo. "Globalización y dualización en la región Metropolitana de Buenos Aires: grandes inversiones y reestructuración socioterritorial en los años noventa", en *Revista EURE*, número 076, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile (diciembre1999)

COMISIÓN INTERAMERICANA PARA EL CONTROL DEL ABUSO DE DROGAS (CICAD), *Lineamientos hemisféricos de la cicad en prevención escolar*, Septiembre de 2004, Buenos Aires, Argentina.

Giddens, Anthony. *Las consecuencias de la modernidad*. Alianza Universidad, España, 1993

Katzman, Roberto. *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, CEPAL, Montevideo, 1999

Kessler, Gabriel. *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires, 2004



López, Néstor. *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. IIPE-Buenos Aires. Buenos Aires, 2005

Luengo Martín, M<sup>a</sup> Angeles Gómez Fraguera, José Antonio Romero Triñanes, Estrella Otero López, José Manuel. *Programas de prevención de drogodependencias en el medio escolar: el programa de entrenamiento en habilidades de vida (ehv)*, Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología Universidad de Santiago de Compostela, España, 1998

Muñoz Vidal, José María. "La prevención de drogodependencias en el ámbito escolar: estrategias de la actuación escolar preventiva y programas de prevención", en *Revista digital innovación y experiencias educativas*, número 18, Granada, España (mayo de 2009)

Noel, Gabriel et al. *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina, 2009

Observatorio Argentino de Drogas, SEDRONAR. *Imaginarios sociales y Prácticas de Consumo de Alcohol en Adolescentes de Escuelas de Nivel Medio*, Buenos Aires, 2005

- *El consumo indebido de medicamentos psicotrópicos en la vida cotidiana. Un estudio exploratorio sobre representaciones sociales y patrones de uso*. Buenos Aires. 2007
- *El consumo de drogas como consumo cultural. La problemática del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la cultura del consumo*. Buenos Aires, 2008
- *Cuarta Encuesta Nacional sobre consumo de sustancias psicoactivas en Estudiantes de Enseñanza Media 2007*, Buenos Aires, 2009
- *El consumo de drogas como consumo cultural. La problemática del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la cultura del consumo*, Buenos Aires, 2009
- *Escolaridad, trabajo y proyecto de vida. La entrada al mundo adulto y los factores de riesgo y protección en el consumo de drogas en adolescentes de 15 a 18 años en AMBA y Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, 2010

Pasqualini, Diana y Llorens, Alfredo. *Salud y Bienestar de Adolescentes y Jóvenes: Una Mirada Integral*. OPS/OMS – Facultad de Medicina // Universidad de Buenos Aires 1a ed. - Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud - OPS, 2010

SADA, Subsecretaría de Atención a las Adicciones, Pcia Bs As

Sánchez Lázaro, Antonia M<sup>a</sup>; García Martínez, Alfonso. “Prevención del abuso de drogas y promoción de la salud en los jóvenes”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, número 14, editorial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile (2008), pp. 117-130

SITEAL. *Informe sobre Tendencias sociales y educativas en América Latina*, SITEAL - IPE – OEI, Buenos Aires, Argentina, 2010.

Tenti Fanfani, E. “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural”. En: Tiramonti, G. y Nancy Montes, *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. 1<sup>a</sup>.ed. Buenos Aires, Manantial, 2009.

Touzé, Graciela. *Saberes y prácticas sobre drogas: el caso de la pasta base de cocaína*. Intercambios Asociación Civil: Federación Internacional de Universidades Católicas, Buenos Aires, 2006

Fuentes electrónicas:

Organización Mundial de la Salud. *Constitución de la Organización Mundial de la Salud* (1948). Publicado en [http://www.who.int/governance/eb/who\\_constitution\\_sp.pdf](http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_sp.pdf) [Consulta: 10 de mayo de 2011].

Organización Mundial de la Salud. *Informe sobre la salud en el mundo. Mejorar el desempeño de los sistemas de salud* (2000). Publicado en [www.who.int/entity/whr/2000/es/](http://www.who.int/entity/whr/2000/es/). [Consulta: 10 de mayo de 2011].

Fraguela, José Antonio Gómez; Luengo Martín, Ángeles; Romero Triñanes, Estrella. *Prevención del consumo de drogas en la escuela: cuatro años de seguimiento de un programa*. Universidad de Santiago de Compostela (2002). Publicado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1105321>. [Consulta: 10 de mayo de 2011].

[www.sanfernando.gov.ar/forzar-descarga.asp?IdContenido=762..](http://www.sanfernando.gov.ar/forzar-descarga.asp?IdContenido=762..) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

[www.quilmes.gov.ar/laciudad/index.php](http://www.quilmes.gov.ar/laciudad/index.php) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

[www.merlo.gov.ar/home.php](http://www.merlo.gov.ar/home.php) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

[www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/5%20Educacion/V%C3%ADnculos/ve5-4.pdf](http://www.estadistica.laplata.gov.ar/paginas/CENSO/5%20Educacion/V%C3%ADnculos/ve5-4.pdf) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

[www.censo2010.indec.gov.ar/preliminares/provisionales.pdf](http://www.censo2010.indec.gov.ar/preliminares/provisionales.pdf) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

[www.indec.gov.ar/censo2001s2\\_2/ampliada\\_index.asp?mode=04](http://www.indec.gov.ar/censo2001s2_2/ampliada_index.asp?mode=04) [Consulta: 7 de agosto de 2011].

## ANEXO

En el siguiente cuadro se resumen los distintos programas vigentes en torno a la prevención de sustancias legales e ilegales en adolescentes que son llevadas a cabo desde el ámbito escolar por el Ministerio de Educación de la Nación y la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Para su confección se realizó un relevamiento y análisis de la información ofrecida públicamente por dichos organismos estatales en sus páginas web. A su vez, se incluyen aquellos programas que surgieron como emergentes de campo, es decir que fueron mencionados por los distintos entrevistados.

<b>Provincia de Buenos Aires</b>		
<b>Programas</b>	<b>Marco Institucional</b>	<b>Aparición en campo</b>
CAJ	PROMEDU	No
Patios Abiertos	DGCyE	Sí
CESAJ	DGCyE	Sí
Orquesta Escuela	DGCyE	No
DPCyPS	DGCyE	Sí
EOE	DPCyPS	Sí
CEC	DPCyPS	No
EID	DPCyPS	No
Programa de orientación vocacional	DPCyPS	No
Envión	Ministerio de Desarrollo Social Prov. Buenos Aires	Sí
CPA	S.A.D.A, Ministerio de Desarrollo Social Prov. Buenos Aires	Sí

Casa de día	S.A.D.A , Ministerio de Desarrollo Social Prov. Buenos Aires	Sí
Plan Mejoras	Ministerio de Educación Nación	Sí
Plan Alumnas Madres	Ministerio de Educación Nación	Sí
Programas Municipalidad San Fernando	Municipalidad de San Fernando	Sí
EPPA Padres	Sociedad Civil	Sí
Proyecto Padres	Sociedad Civil	Sí

Con el propósito de presentar la institucionalidad sobre las cuales se sostienen algunas de las experiencias provinciales más destacadas se contactó vía mail a los actores involucrados y se les solicitó la información al respecto. Este cuadro no pretende ser exhaustivo en tanto se completó a partir de la información disponible en base a las respuestas recibidas.

<b>Situación en el resto de las provincias</b>	
<b>Programas</b>	<b>Nivel</b>
Charlas de tolerancia social	La Pampa – Ministerio Salud
Campaña “El alcohol te enmascara”	La Pampa – Ministerio Salud
Propuesta Integral de Capacitación Docente en Prevención de Conductas	Entre Ríos – Dirección de Educación Superior

adictivas	
Programa Asistencias Técnicas en las escuelas	Entre Ríos – Dirección de Educación Superior
Habilidades para la vida y prevención en adicción en adolescentes escolarizados de la Ciudad de Córdoba	Córdoba - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad educativa
Programa Escuelas Promotoras de Salud	Salta - Ministerio de Gobierno, Seguridad y Derechos Humanos, en conjunto con la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Salta
Consejo Consultivo en materia de Drogas	Salta - Ministerio de Gobierno, Seguridad y Derechos Humanos
Prevención de sustancias legales e ilegales	Chaco – Dirección de Salud Educativa, Ministerio de Educación
Acciones de Prevención	Misiones - Subsecretaría de Prevención de Adicciones, Ministerio de Salud
Prevención en ámbito escolar	La Rioja - Centro de Investigación, Asistencia y Prevención de la Problemática de la Escuela Media, Dirección General de Educación Secundaria
Programas de Prevención	Tierra del Fuego – Subsecretaría de Políticas de Salud, Ministerio de Salud