



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



**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**

**Informe Final de Resultados
Diciembre 2010**

**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**

Equipo de Investigación

Dirección de la investigación: Cecilia Arizaga

Asistentes de investigación: Lucía Rodríguez Iglesias, Amanda Nicosia, Vanesa D'Alessandre

Colaboradora: Yamila Abal

AGRADECIMIENTOS

El equipo de trabajo de esta investigación quiere agradecer:

A Néstor López, coordinador de proyectos de Equidad Educativa del IIFE – UNESCO Buenos Aires, y a la Dra. Nathalie Puex, investigadora de FLACSO, quienes colaboraron de modo muy especial brindándonos su tiempo y sus conocimientos en entrevistas que resultaron muy provechosas para este estudio.

A toda la comunidad de las escuelas en las que hicimos nuestro trabajo de campo: supervisores, inspectores, directivos, docentes, psicólogos, psicopedagogos y padres que nos abrieron las puertas de las escuelas. Especialmente a los directores Dir. Eva Diaz, Dir. José Luís Sacco, Dir. Jorge Landalde, Dir. Ernesto Urtubey, Regente Liliana Rodríguez Bertuci, Dir. Daniel Bustamante que sin su colaboración no hubiera sido posible este trabajo.

A cada uno de los adolescentes entrevistados.

ÍNDICE

<u>Introducción</u>	8
<u>Objetivos</u>	11
<u>Aspectos Metodológicos</u>	12
<u>Resumen Ejecutivo</u>	13
<u>Capítulo 1. La problemática de la escolarización y el proyecto de vida como factores de protección en el consumo de drogas</u>	17
Marco teórico y antecedentes	17
Abordando la vulnerabilidad	17
Pensando la situación local	19
Estructuras de posibilidades en este contexto. Familia, escuela y trabajo en el proyecto de vida	20
Una nueva condición juvenil	23
La desafiliación como cuestión de género	26
Una nueva institucionalidad educativa	26
El consumo de drogas en este contexto	28
Escuela, trabajo y consumo de drogas. Una aproximación cuantitativa	30
La tensión entre estudiar y trabajar al interior de la familia	30
El rol adulto frente al consumo de drogas	43

<u>Capítulo 2. Adolescentes en la escuela. Explorando nuevas subjetividades.</u>	52
<u>Capítulo 3. La escuela, sus representaciones y sentidos. ¿Por qué seguir en la escuela, por que terminar la escuela? ¿Por qué se deja la escuela? Y ¿qué hace la droga en la escuela?</u>	61
¿Por qué seguir en la escuela?, ¿por qué terminar la escuela?	61
¿Por qué se deja la escuela?	69
¿Qué hace la droga en la escuela?	75
<u>Capitulo 4. El trabajo, su rol frente a la escuela y su vínculo con el consumo de drogas</u>	81
Los sentidos del trabajo para los adolescentes y su jerarquía con la escuela	81
¿El trabajo es un factor de riesgo o de protección? La percepción de los adolescentes escolarizados	88
<u>Capítulo 5: La mirada adulta: padres y docentes.</u>	96
Representaciones sobre el entorno de los adolescentes	96
Representaciones sobre la escuela	100
La trayectoria educativa de las familias y la cuestión del abandono escolar	103

El impacto del trabajo en la escuela y su vínculo con el consumo de drogas 105

Sobre la idea de proyecto de vida 107

Conclusiones

Acerca del Proyecto de vida y la entrada al mundo adulto para pensar la problemática del consumo de drogas en los adolescentes 110

Recomendaciones

Bibliografía 122

123

INTRODUCCIÓN. PLANTEO DEL PROBLEMA

El estudio se enmarca dentro de las actividades de investigación que desarrolla el Observatorio Argentino de Drogas (OAD), dependiente de la Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (SEDRONAR) y se realizó entre enero y diciembre de 2010.

La investigación se propone indagar la relación entre escuela, trabajo y proyecto de vida dentro del enfoque de los factores de riesgo y protección en el consumo de drogas. Nuestra unidad de análisis son adolescentes provenientes de hogares de bajos recursos en un rango etáreo de 15 a 18 años de escuelas públicas de AMBA y Provincia de Buenos Aires. Entendemos por proyecto de vida a la posibilidad de un sujeto de pensar la vida en términos de futuro dentro de un proceso de construcción de identidad. El concepto “proyecto de vida” tal como se plantea en este estudio supone la idea de integración social y se define desde tres ejes interrelacionados: las expectativas, la movilidad social y las redes sociales. Partimos de considerar a la escuela secundaria como una instancia clave en la conformación de la idea de proyecto de vida y a éste como un factor de protección en el consumo de drogas.

En el estudio de alcohol 2005 advertimos que en adolescentes pobres la escolarización secundaria otorgaba un sentido estrechamente vinculado con la subjetividad presente, más allá de las expectativas a futuro. La idea de la escuela como vehículo para “ser alguien en la vida”, según los dichos de estos adolescentes, no solo refería a la idea de un proyecto a largo plazo (ir al colegio para “ser alguien” el día de mañana) sino que la escolarización permitía en el presente “ser alguien en la vida”: el hecho de ir al colegio otorga hoy a esos jóvenes identidad más allá de lo que suceda en el mañana. Por otro lado, los estudios cuantitativos indican que el trabajo resulta un factor de riesgo entre los estudiantes secundarios (Estudio Escolares 2007 OAD). De este modo, nos propusimos en esta investigación indagar sobre la relación entre trabajo, escuela y proyecto de vida en su vínculo con el consumo problemático de drogas en vistas a complejizar esta relación.

En el estudio que realizamos en el año 2009 hemos analizado que dentro de un perfil característico - varones provenientes de hogares de bajos recursos que estaban

cursando el último tramo de su escuela secundaria (de entre 15 y 18 años) – se daba una situación laboral que cumplía determinadas características que no se daban en otros perfiles estudiados en los que también podía aparecer algún tipo de experiencia laboral. Se trataba de un empleo precarizado que tenía como objetivo ayudar en el sostenimiento de la familia y demandaba al adolescente un compromiso “en competencia” con las obligaciones escolares. En el caso de las mujeres del mismo rango etéreo y perfil social se veía un compromiso similar pero sobre todo situado en el propio hogar, es decir el trabajo doméstico como otra forma de sostén del hogar familiar.

El concepto “moratoria social” refiere al permiso otorgado por el contexto social para retrasar la adopción de responsabilidad como el trabajo o la vida familiar, típicas de la vida adulta. En el caso de estos adolescentes trabajadores entendemos que se está frente a una “entrada al mundo adulto” marcada por la cuestión del género, sobre lo que significa “ser varón” y “ser mujer” en situaciones donde la vulnerabilidad social y la precarización laboral habilitan espacios de adultez temprana reduciendo los tiempos de la moratoria social.

Considerando lo planteado hasta acá, este estudio centra su análisis en la idea de proyecto de vida como factor de protección al consumo de drogas y su relación con dos instituciones claves en la conformación de la identidad, la escuela y el trabajo. En relación a ellas, nos preguntamos si tienen en este contexto de fragilización de las instituciones y de creciente vulnerabilidad social un rango diferenciado en su legitimación como instancias de construcción de identidad, de sentido y proyecto de vida en los adolescentes escolarizados que trabajan para ayudar a la economía familiar y qué relación se vislumbra entre escuela, trabajo y consumo de drogas. También consideramos una tercera institución en crisis, la familia, que atraviesa el mundo de vida de los adolescentes.

Nos interesa centrarnos en la relación entre escolaridad y trabajo en tanto se identifican como factores de riesgo y protección en el consumo de drogas y en su relación con la idea de proyecto de vida y entrada al mundo adulto. Retomando lo que planteamos sobre lo visto en el trabajo de campo 2009, nos preguntamos por los diversos anclajes que toma el trabajo en su relación con la escolaridad y la

vulnerabilidad social en los jóvenes y la relación que establecen con el consumo de drogas.

Nos proponemos así ver el modo en que esta doble obligación supone una competencia entre el “ser estudiante” y “ser trabajador”, “ser adolescente” y “ser adulto”, las implicancias que esto tiene en la idea de un proyecto de vida y su relación con factores de riesgo y protección del consumo de drogas.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Explorar las relaciones entre escuela, trabajo y proyecto de vida a la “entrada del mundo adulto” desde el enfoque de factores de riesgo y protección del consumo de drogas, en adolescentes de 15 a 18 años que cursan el último tramo de su escuela secundaria en AMBA y Provincia de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

- Explorar los vínculos, sentidos y prácticas que los adolescentes establecen con la escuela y su relación con la idea de proyecto de vida.
- Describir y analizar los tipos de trabajo que se presentan, su relación con la escuela y con la idea de proyecto de vida.
- Identificar momentos de riesgo en la escolaridad e indagar su relación con el consumo de drogas
- Indagar los vínculos que los adolescentes perciben entre escolaridad, trabajo y consumo de drogas
- Indagar los vínculos que los adolescentes perciben entre abandono de la escolaridad y consumo de drogas
- Explorar el rol de la familia
- Analizar los discursos de docentes y directivos respecto al problema

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio se enmarca en un diseño cualitativo desde el enfoque teórico de la sociología de la cultura. La perspectiva cualitativa y sociocultural permitió centrar el análisis en los universos simbólicos de los adolescentes a partir de lo que ellos mismos interpretan sobre sus prácticas y vínculos con las distintas instituciones, desde un punto de vista que privilegia la mirada de la vida cotidiana de estos jóvenes.

Se tomó como unidad de análisis a varones y mujeres de 15 a 18¹ años, alumnos de escuelas públicas que estuvieran cursando el último tramo de la escuela secundaria que trabajen y que no trabajen. También se entrevistó a padres, docentes y directivos de las escuelas, así como a informantes claves y expertos en la temática.

Se utilizó como técnicas de investigación entrevistas en profundidad y grupos focales. La muestra no fue representativa sino de tipo intencional. De acuerdo a los objetivos que se plantea el estudio se tomó como criterio para la segmentación de la muestra que los grupos de adolescentes estén diferenciados por el sexo, de manera tal que se conformaron grupos de mujeres y grupos de varones. Al interior de cada grupo convivieron jóvenes de distintas condiciones de actividad, algunos que trabajaban a la par de ir a la escuela y otros que no y con distintas experiencias de trayectoria educativa. Para la realización de entrevistas individuales se seleccionaron los casos más representativos observados durante los grupos focales. Se tuvo como criterio profundizar en el conocimiento de experiencias personales de jóvenes con trayectorias de abandono escolar y situaciones de competencia entre escuela y trabajo.

Los puntos muestrales fueron el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) y la Provincia de Buenos Aires (BA). La situación geográfica de las escuelas también representó un elemento importante para la segmentación de la muestra por lo cual se tomó en cuenta la situación de periferia o centralidad de las escuelas seleccionadas.

¹ En algunos casos participaron jóvenes que habían superado esta edad por haberse atrasado en el cursado del secundario.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente trabajo se trata de un estudio cualitativo que tiene como unidad de análisis a varones y mujeres de 15 a 18² años, alumnos de escuelas públicas del AMBA y Provincia de Buenos Aires, que están cursando el último tramo de la escuela secundaria que trabajan y que no trabajan. También se entrevistó a padres, docentes y directivos de las escuelas, así como a informantes claves y expertos en la temática.

Los adolescentes entrevistados provienen de la parte más vulnerable de la estructura social. Se trata de jóvenes que en su mayoría serán la primera generación en terminar la escuela secundaria y salir con un título a buscar trabajo. Dentro de su entorno, muchas veces son parte de una minoría que ha logrado llegar a esta instancia.

En muchos casos los adolescentes afirman que el modo en que se ven de acá a cinco años depende en gran parte de lo que ocurra con su trayectoria escolar desde un discurso que coloca a la escuela como vía para lograr el trabajo que proyectan, poder pensar la vida en términos a futuro y como cierto reaseguro para no caer en conductas riesgosas. Dentro de estas conductas de riesgo aparece fuertemente el discurso de la amenaza del consumo problemático de drogas y sus imaginarios asociados: delito, vagancia, perdición. En este sentido, surge la figura del adolescente que abandona la escuela y no estudia ni trabaja, el “ni ni”, como la expresión de desintegración social extrema.

En el caso de las mujeres, la posibilidad de quedar embarazadas y que eso interrumpa lo proyectado -terminar el colegio, continuar los estudios, conseguir un buen trabajo-, resulta uno de los obstáculos más comunes para el proyecto de vida. Si en los varones la idea de abandono del proyecto trazado se inscribe fundamentalmente en imaginarios ligados a “la perdición”: *vagancia, junta, droga, delito*, como un continuum, en la mujer el alejamiento del proyecto de vida resulta más complejo. El embarazo adolescente aparece tanto como proyecto de vida tanto como amenaza al proyecto trazado. Esta situación también se evidenció en varones en condiciones de alta

² En algunos casos participaron jóvenes que habían superado esta edad por haberse atrasado en el cursado del secundario.

vulnerabilidad social. En estos casos, suele verse que es el varón el que abandona la escuela para salir a trabajar cuando nace el hijo, lo que hace necesario tomar en cuenta el rol del alumno-padre y su problemática.

Por otro lado, cuando la escuela es un mero instrumento para conseguir un trabajo, y esa funcionalidad no cubre las expectativas todo parece indicar que se está más expuesto a dejar el colegio y caer en situaciones de desafiliación creciente. A medida que la escuela va sumando sentidos, de movilidad social y de construcción de subjetividad, los resortes en los que se afianza la integración se muestran más sólidos y consistentes a partir de una visión de proyecto a más largo plazo que se presenta como posibilidad. 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.

Respecto al trabajo y su convivencia con la escolaridad, los datos estadísticos indican que el trabajo tensiona la continuidad escolar y es un factor de riesgo en el consumo problemático de drogas. Sin embargo, los datos cualitativos que hemos recabado y analizado nos brindan la posibilidad de problematizar la relación entre escuela, trabajo y drogas. Por un lado, los adolescentes en muchos casos sostienen que el trabajo regula la actividad nocturna, ordena la vida cotidiana, “llena tiempos vacíos”, y en este sentido, es percibido como un factor de protección frente al consumo abusivo de drogas y alcohol. Sin embargo, también se percibe que facilita el acceso a las sustancias a través de la disponibilidad de dinero. Más allá de esto, el trabajo ante todo afecta y tensiona la relación con la escuela poniendo en riesgo la continuidad y es este abandono y su relación con el debilitamiento de la idea de proyecto de vida a largo plazo lo que debe tenerse en consideración al pensar la cuestión del trabajo y la escuela. Es la escuela, más que el trabajo, la que adquiere un claro sentido para el proyecto de vida y la construcción del yo. Una escuela que es base de la posibilidad de ganar en recursos simbólicos y un capital social para “ser alguien la vida”, para encarnar una movilidad social sostenida y tener el día de mañana un “trabajo digno”, que es entendido por los adolescentes como un trabajo “en blanco y estable”, con muchas características de trabajo fordista “para toda la vida”.

Por último, cabe señalar que se vislumbra una brecha entre alumnos y docentes que deberá ser considerada, discutida y trabajada a fin de reconstruir un espacio de

encuentro: la idea de que los docentes esperan a un adolescente que no es el que llega debiera ser tomada como el desafío para abrir un diálogo más que clausurarlo. Este es un dato importante si tenemos en cuenta que son los profesores quienes más inciden en la percepción negativa o positiva que tengan los chicos y chicas sobre la escuela. Nuevos roles y nuevas configuraciones entre padres y alumnos demandarán así nuevas configuraciones y nuevos modos de ser de parte de la escuela.

Considerando estas reflexiones surgidas del estudio que se presenta, podemos decir que lo que parece estar marcando la diferencia es consolidar la idea de proyecto de vida entendido como espacio para proyectarse subjetivamente, generar expectativas en el marco de las posibilidades que se perciben desde un espacio escolar donde hay compromisos asumidos de uno y otro lado. Es allí donde cobra sentido el rol de la escuela como factor de protección frente al consumo problemático de drogas.

Organización del informe

El primer capítulo comienza presentando las líneas teóricas en las que el trabajo se apoya en cuanto a la problemática de las relaciones entre escuela, trabajo y proyecto de vida como factor de riesgo o protección frente el consumo.

En el segundo capítulo se aborda el tema de la subjetividad adolescente, como un primer abordaje sobre la población estudiada. También se analizan aspectos de la identidad, el vínculo con los pares y las redes de sociabilidad.

En el tercer capítulo el análisis se centra sobre el eje de la escuela. Se describen los sentidos que atraviesan el vínculo con la escuela de los jóvenes estudiados, sus experiencias dentro de la escuela, su trayectoria educativa. Se indaga también el vínculo entre estos sentidos e imaginarios escolares y el consumo problemático de drogas según la percepción de los adolescentes.

En el cuarto capítulo el eje es el trabajo. Se indaga acerca del rol que tiene el trabajo para un estudiante de los últimos años de la escuela media. También se

describen las percepciones de los adolescentes respecto al trabajo en tanto factor de riesgo o protección frente al consumo problemático de drogas.

El quinto capítulo analiza los discursos de los adultos, padres y docentes, respecto a la escuela, el trabajo, el proyecto de vida y sus relaciones con la problemática del consumo de drogas en los adolescentes.

El último capítulo consta de las conclusiones, donde se condensan aspectos de lo analizado bajo la idea del proyecto de vida y su vínculo con la escolarización, el trabajo y el consumo de drogas. Finalmente se proponen algunas líneas de recomendaciones para seguir trabajando el tema.

CAPÍTULO 1. LA PROBLEMÁTICA DE LA ESCOLARIZACIÓN Y EL PROYECTO DE VIDA COMO FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN EN EL CONSUMO DE DROGAS.

Marco teórico y antecedentes

Abordando la vulnerabilidad

Para pensar el problema de la vulnerabilidad social nos centraremos en las conceptualizaciones de Robert Castel (1997) acerca de la nueva cuestión social. Para Castel existe una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en redes de sociabilidad y sistemas de protección que “cubren” a un individuo ante los riesgos de la existencia. A partir de esta observación construye un modelo de formas de integración, que eventualmente llama de “zonas de cohesión social”, de donde se desprenden tres situaciones posibles: en el extremo de la integración plena se conjugan la posesión de un trabajo estable con la participación en redes sociales sólidas; en el extremo opuesto, el de la desafiliación, se conjugan la ausencia de participación en alguna actividad productiva y la exclusión de redes de sociabilidad; por último menciona una zona de vulnerabilidad que oscila entre ambos extremos en condiciones inestables y donde se conjugan un acceso precario al trabajo y la fragilidad de los lazos sociales de protección (1997, p. 15).

Estas configuraciones no son mecánicas, ni están dadas una vez y para siempre, se trata más bien de un modelo que formaliza una situación inestable y cambiante. El modelo es procesual: da cuenta de un *continuum* entre formas de cohesión social sólidas o de alta densidad hacia formas extremas de desafiliación de dichas redes sociales. Esto resulta interesante para nuestro trabajo en tanto pone el foco sobre las redes de sociabilidad donde participa el sujeto, teniendo en cuenta que estas existen aun en situaciones de extrema precariedad material. De esta forma lo que resulta susceptible al análisis es la calidad de dichos lazos sociales, su contenido, su capacidad de constituir una protección para el sujeto. Castel señala que este esquema no coincide necesariamente con la estratificación social en tanto la dimensión económica no es el rasgo distintivo esencial. En todo caso, el modelo puede

dar cuenta de la existencia de una relación entre precariedad material y ruptura de la cohesión social. Pero dicha relación se manifiesta no como una explicación causal, sino como una pregunta: ¿cómo afecta la pobreza a la construcción de redes de sociabilidad? El concepto clave que se desprende del modelo de Castel es el de “desafiliación”, concepto que prefiere por sobre “exclusión” en tanto le permite dar cuenta de un proceso: no es confirmar una ruptura, una sumatoria de carencias, sino retratar un recorrido (Ibíd., p. 17). Con “desafiliación” damos cuenta de un entramado de cohesión social del que el sujeto se ha ido desprendiendo o alejado, pero que como tal existió o existe, y quizás incluso es parte de las referencias actuales del sujeto, de sus expectativas, de sus ilusiones a futuro, de sus representaciones sobre el presente. A su vez, nos permite vincular la trayectoria individual del sujeto con la estructura social general, con la historia de otras clases sociales, con la historia del país y sus instituciones sociales. El proceso de desafiliación supone una progresiva “desinstitucionalización” del sujeto, lo que no puede ser solo consecuencia de una biografía individual sino de una transformación social de las instituciones en cuestión. Lo que Castel denomina “metamorfosis de la cuestión social”. Es decir, la transformación operada en la sociedad post-industrial a partir de la cual se pone de nuevo en cuestión la capacidad de una sociedad para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia. Lo que a nivel del sujeto se caracteriza como la capacidad de una sociedad de encontrar el modo de que un actor social subordinado y dependiente pudiera convertirse en un actor social pleno (Ibíd., p. 22). Esto se debe principalmente a la transformación ocurrida en el plano del trabajo, en tanto deja de operar como el “integrador de las integraciones”.

Algunos autores definen la época actual como “modernidad tardía” (Giddens, 1995) o “modernidad líquida” (Bauman, 2002) caracterizada en el plano estructural por una “sociedad de riesgo” (Beck, 1997), por el “fin del trabajo” (Rifkin, 1995) y la crisis de los sistemas de Estado-Nación y el desarrollo en el plano de los sujetos de una dinámica de individualización con rasgos de reflexividad. Como señala Svampa, algunos autores “consideran que la dinámica de individualización se caracteriza por la progresiva emancipación del agente respecto de las estructuras, otros ponen de relieve el carácter deficitario del individualismo contemporáneo, despojado de sus ‘antiguos’ soportes colectivos” (Svampa, 2000). En cualquier caso, lo que no se discute es la situación actual de distanciamiento entre estructuras, instituciones y sujetos. Para Beck esto es vivido por los sujetos como una obligación a individualizarse y hacerse cargo autónomamente de su propia biografía prescindiendo de toda estructura (Beck, 1997). Se debilita la relación de los individuos con la estructura normativa y social, que anteriormente

operaba sosteniendo la identidad. Esta situación deja al sujeto libre en doble sentido: lo deja expuesto a la carencia de estos marcos de orientación, pero a su vez le obliga a decidir, a construirse en un proceso autoreflexivo y creativo. Estos rasgos también son destacados por Giddens, para quien la relación entre los sujetos y las instituciones estará mediada por una apropiación reflexiva del saber, que antes operaba en los marcos institucionales, lo que finalmente genera la ilusión de sujetos autocompetentes y expertos (Giddens, 1995). Esta situación de compulsión por la autodefinición de la propia identidad deja a los sujetos “fatigados de ser uno mismo” (Ehremberg, 1999), en tanto la identidad se presenta como el gran signo de pregunta de la época, cuya respuesta satisfactoria parece alejarse a cada paso. Ehremberg (1999) describe a sujetos agotados por el ejercicio de la responsabilidad ilimitada de encontrar una identidad exitosa. Sujetos que encuentran diversos mediadores en la cultura contemporánea y en los intersticios dejados por las instituciones en crisis, como la televisión o los psicofármacos, que por un momento parecen dar una respuesta, despertando el peligro de la dependencia. En definitiva, la situación descrita a partir de la transformación de la sociedad post-industrial es de un “pasaje tendencial de lo colectivo a lo individual, la entrada a una época en la cual las identidades se definen por su implicancia subjetiva” (Svampa, 2000) más que por sus pertenencias institucionales o sociales.

Pensando la situación local

Esta descripción de la sociedad post-industrial o de post-trabajo es pertinente para el contexto local. Como señala López “hace ya más de 50 años la Argentina optó por convertir al mercado de trabajo en el principal mecanismo de distribución de bienestar y de integración social” (López, 2001, p. 51). El Estado nacional se encargó de liderar y llevar adelante esta tarea consolidando un amplio abanico de instituciones creadas para tal fin. Se destaca la presencia de una legislación laboral que fortalecía la relación de los empleados con sus empleadores y un andamiaje de mecanismos de reaseguro frente a cualquier circunstancia de inactividad (asignaciones familiares, licencias por maternidad o por enfermedad, pensiones por discapacidad o las jubilaciones). Finalmente, esto permite crear en torno al ámbito de trabajo “una comunidad de vida, un cuadro de integración social en el que se ponen en juego la casi totalidad de las esferas de la vida personal, familiar y comunitaria” (Ibíd., p. 6). En América Latina, esta situación empieza, a quebrarse cuando a partir de la crisis económica, que se inicia a mediados de los años setenta, el mercado de trabajo empieza a mostrar señales de crisis, principalmente en la forma de expulsión de cada vez mayores segmentos de población, lo que

redunda en un aumento de la pobreza urbana, subocupación y expansión del sector informal. Sin ninguna duda esta crisis se profundiza durante la década del noventa bajo el signo de un modelo político, social y económico, cuya principal estrategia es el retraimiento del Estado y la renuncia al pleno empleo y la seguridad social. Como señalan diversos autores, algunos de los aspectos característicos de la transformación de un modelo de Estado de Bienestar a uno Neoliberal son la fragmentación social, la consolidación de un polo de riqueza, la vulnerabilización de los sectores medios, con el surgimiento de un "nuevo" tipo de pobreza urbana y la condena a la pobreza crónica de los sectores más carenciados (Minujín y Kessler, 1995; González Bombal, 2001).

Este contexto latinoamericano lleva a re-pensar el proceso de individualización y modernidad reflexiva tal como fue conceptualizado por el pensamiento europeo. El sociólogo chileno Robles (1999) observa que la desafiliación en contextos de vulnerabilidad social es acompañada por una búsqueda dependiente del Otro. La desafiliación de las instituciones sociales tradicionales arroja al sujeto a la búsqueda necesaria de redes de solidaridad para sostener la vida cotidiana. Esto genera una fractura al interior de contextos de exclusión entre aquellos sujetos que logran incluirse en estas redes y quienes no lo hacen.

Estructuras de posibilidades en este contexto. Familia, escuela y trabajo en el proyecto de vida

El proceso de individualización creciente promovido por el deterioro de las estructuras que daban protección y sentido a la vida de los sujetos lleva a las familias a ocupar un rol cada vez más central. La vida de los sujetos depende para su desarrollo de recursos privados. Como dice López (2001, op. cit., p. 11), tanto el perfil material, como cultural y valorativo de la familia de origen determina las opciones reales y representadas a partir de las cuales se configuraran y pensarán los proyectos hacia el futuro. En este sentido, tomamos al modelo propuesto por Katzman (1999) para analizar la situación de las familias con su contexto. Katzman hace una distinción entre los activos con los que cuenta cada familia, entendidos como "el conjunto de recursos, materiales e inmateriales, que los individuos y los hogares movilizan en procura de mejorar su desempeño económico y social, o bien, en los recursos desplegados para evitar el deterioro de sus condiciones de vida o disminuir su vulnerabilidad" (Katzman, 1999, p. 166), y la estructura de oportunidades, entendida como las "potenciales fuentes proveedoras de recursos para las familias" (Ibíd., p. 167), siendo estas el mercado de trabajo, el Estado y la sociedad. Los diversos activos que posee una familia no tienen un valor en sí mismo mas allá

del que puedan generar en cada estructura de oportunidad. De esta forma podemos pensar que los diversos escenarios socioeconómicos resultan acogedores o expulsivos según el tipo de activo con el que se cuente. El Estado y la solidaridad social se encuentran actualmente en crisis como para constituirse en escenarios de valorización de los activos familiares. En el escenario argentino actual, tal como mencionamos anteriormente, el mercado de trabajo se consolida como la principal fuente proveedora de recursos. Sin embargo, las familias se enfrentan a un mercado laboral precarizado, flexibilizado y sin protecciones, lo que redundará en una dinámica de vulnerabilidad respecto a la reproducción material de las familias. Desde esta perspectiva, para estos autores hay dos factores que adquieren especial relevancia: la composición del grupo familiar, y el capital educativo con el que cuentan. En efecto, cada familia, en el momento de establecer una estrategia de integración con el mercado de trabajo, se ve en la necesidad de evaluar con qué recursos cuenta. La calificación de dichos recursos configura la probabilidad de tener éxito en un mercado de trabajo crecientemente selectivo. Esta situación de vulnerabilidad tiene su correlato como signo de la época para la construcción de los proyectos de vida. Los proyectos de vida estructuran y dan sentido al proceso de transición que los jóvenes atraviesan en su pasaje hacia el mundo adulto y dan cuenta de cómo imaginan su vida futura. Como categoría se propone como integradora, en tanto articula las dimensiones de lo psicológico y lo social, dando cuenta de la interacción entre estas dos estructuras en las perspectivas de su dinámica temporal y posibilidades de desarrollo futuro, se podría pensar como “un modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer, que toma forma concreta en la disposición real y sus posibilidades internas y externas de lograrlo, definiendo su relación hacia el mundo y hacia sí mismo, su razón de ser como individuo en un contexto y tipo de sociedad determinada” (D’Angelo, O., 1994). En la misma línea, Sergio Rascován (2004) señala que los problemas vocacionales se ubican justamente en la relación entre el sujeto y su sociedad, por lo que tiene a la comunidad en el centro del problema.

Los proyectos de vida están sostenidos en metas que se quieren alcanzar, que se posan sobre un conjunto de representaciones del presente que se intentarán sobrepasar, y como refiere Guichard “en tanto representación de una situación presente y pasada, constituye un conocimiento, una interpretación determinada, es una cierta selección de hechos pasados y presentes, a la luz de una intención futura. La elaboración representativa de la situación presente orienta la construcción del proyecto. Supone una cierta reflexión sobre las estrategias para llevarlo a cabo y sobre los motivos que lo sostienen” (Guichard, 1993). Es decir, la

capacidad reflexiva sobre el presente es el motor que puede iniciar un proceso de puesta en marcha de un proyecto de vida propio. Tanto la familia, como las redes sociales y las personas significativas son condición de posibilidad en la construcción de proyectos, la identidad personal y los recorridos educacionales y laborales. A este respecto, Diana Aisenson menciona que “en un contexto de grandes cambios económicos y sociales, el tipo de apoyo familiar y social que el joven pueda obtener resulta de vital importancia y tiene repercusión en los itinerarios de vida que éste delinea” (Aisenson, 2001, p. 3). En estos estudios sobre proyecto de vida se hace hincapié en que las situaciones precarias de empleo son obstáculos que impiden el desarrollo o concreción de los proyectos de los jóvenes, más aun cuando estas situaciones replican la situación de los miembros de su familia de origen. Pero considerando justamente la familia de origen de los jóvenes más vulnerables y la entrada anticipada al mundo laboral, ¿qué lugar tienen los proyectos de vida? ¿Cómo es que se forjan? ¿Qué se proyecta? Para Aisenson y Rascován la transición confronta con el futuro y la incertidumbre a la vez que posibilita nuevas perspectivas, proponiendo así una doble cara. Los jóvenes se encuentran con nuevas exigencias las cuales deben resolver sin marco previo, apelando a la construcción, con el riesgo de la desafiliación. La autora trabaja el proceso de transición que va de la escuela media a los dispositivos de formación, empleo y vida adulta. En un escenario de trabajo precario, ocaso del pleno empleo, persistencia de la desocupación, este proceso no responde a una inserción progresiva, por lo que resulta importante poder indagar cómo es vivido el escenario que supone la asistencia a la escuela y el trabajo a la vez. Para Aisenson los jóvenes anticipan la transición hacia el mundo adulto considerando al estudio y al trabajo como las actividades fundamentales en las que se socializarán y construirán su identidad social y personal. Las diferencias y particularidades se manifiestan en el modo en que los jóvenes utilizan “los recursos afectivos y materiales con los que cuentan para encarar la transición, en el modo en que definen las estrategias para afrontarla, en el aporte concreto de apoyos familiares y sociales, en la presencia de sentimientos de autoestima y confianza básica ante situaciones de cambio, entre otras” (Op. cit., p. 14).

La consideración de estas variables son las que permitirán caracterizar en su complejidad las diferencias y a la vez entender las transiciones en el marco de un contexto histórico, social y familiar. Según los resultados de la investigación de Aisenson, en contextos familiares desfavorables la inmediatez se impone sobre los propios intereses u otras variables subjetivas. “La inmediatez se expresa en el modo en que incluyen el trabajo en sus proyectos futuros como actividad instrumental necesaria e impostergable que permitirá acceder a bienes materiales y

garantizar cierto equilibrio familiar, que en la actualidad se encuentra en peligro. Los proyectos definidos para afrontar la transición incluyen también el estudio representado éste como herramienta fundamental para lograr movilidad social y superar el modelo de sacrificio, fatiga y agotamiento físico ofrecido por la actividad laboral de los padres” (Op. cit.: pp. 14). Aparece el corto plazo, entonces, de manera preponderante, y la identidad se construye en un escenario de incertidumbre. Esto es importante en tanto son las intenciones de futuro las que ponen en marcha el proyecto, y cuando estas están diluidas ante el corto plazo no tienen las condiciones para poder formarse. A través de estas cuestiones, se ponen en funcionamiento modos de proteger la autoestima, esto se produce desvalorizando la escuela, con discursos del tipo que no se aprende nada útil o que no sirve para nada. (Climent, n.d.).

Una nueva condición juvenil

Otero y Miranda (2009) señalan que a partir de la crisis de las instituciones tradicionales emerge una nueva condición juvenil, que se construye en un escenario actual donde no están garantizadas las agencias garantes del paso a la vida adulta. Pérez Sosto y Romero (2007) comparten este diagnóstico y destacan que “la nueva cuestión social está vinculada a la existencia de la precarización laboral cuya persistencia alimenta la doble sensación de una pérdida de identidad y una incertidumbre creciente sobre el futuro” (Pérez Sosto y Romero, op. cit., p. 3). Miranda y Otero destacan como característica de esta nueva condición juvenil cierta autonomía individual respecto de los aspectos emocionales y afectivos, acompañado por una marcada dependencia económica que retrasa la emancipación de la familia de origen. Para las autoras, la combinación de ambos procesos da como resultado un “tiempo liberado” (lo que otros autores llaman, “moratoria social”) donde los jóvenes pueden desplegar y enriquecer su subjetividad (Miranda y Otero, op. cit., p. 5). Otra característica que mencionan, es que se trata de una condición que ya no tiene parámetros fijos sobre lo que significa la vida adulta. A partir de la crisis del mercado laboral y su efecto sobre las dinámicas familiares la figura del “adulto normal” aparece cuestionada. Pérez Sosto y Romero hacen hincapié en describir toda una nueva condición de vulnerabilidad para el desarrollo de la vida de los jóvenes, caracterizada por variables “duras” como el abandono escolar, el trabajo precario, la desocupación y la inactividad absoluta, entre otras, y por variables subjetivas, asociadas a una radical crisis de los saberes preexistentes que da como resultado la revisión exhaustiva de las estrategias vitales (Pérez Sosto y Romero, op. cit., p. 4). A su vez, datos censales, analizados por Miranda y Otero, muestran una tendencia hacia la mayor escolarización y el aplazamiento de la inserción

laboral entre jóvenes en las últimas dos décadas. La edad promedio de incorporación al mercado de trabajo por parte de los jóvenes coincide cada vez más con la finalización de la escuela secundaria. Sin embargo, esta tendencia se expande de manera diferencial según los sectores sociales, dando cuenta de la existencia de una estructura de oportunidades marcadamente desigual en nuestro país. En este sentido, y siguiendo la línea teórica de Castel, Pérez Sosto prefiere caracterizar la condición juvenil actual como vulnerable, antes que pensar en una total integración o completa desafiliación.

Diversos autores (Jacinto C. 1996; Filmus D. y Miranda A. 1999; Salvia A. 2000; Jacinto C. 2004), mencionados por Otero y Miranda, se ocuparon de señalar las dificultades respecto de la inserción social de los jóvenes durante la década del noventa, luego de que la estructura social argentina se hubiera modificado drásticamente. Destacan como principal exponente a aquellos jóvenes que entraron en un proceso de desafiliación de las instituciones tradicionales, tales como la educación y el empleo, y que por lo tanto “ni estudian, ni trabajan”. Jóvenes mayormente de sectores económicos de menor nivel socioeconómico y entre los 15 y 19 años (Miranda A. y Salvia A. 1999). Las autoras señalan que a partir del 2000 la situación se modificó, en tanto aumentó tendencialmente el nivel educativo de los jóvenes en todos los segmentos, al mismo tiempo que el desempleo comenzó a afectar significativamente a jóvenes mayores de 20 años. Así y todo, Pérez Sosto y Romero muestran que existe todavía un alto porcentaje de jóvenes, especialmente de sectores empobrecidos, con bajo nivel educativo: “sea porque deben trabajar o por anomia cultural, más de la cuarta parte de los adolescentes –en su mayoría de hogares pobres– no completan la escuela media o no continúan sus estudios” (Pérez Sosto y Romero, op. cit., p. 7). Esta situación se explica frecuentemente por la necesidad de acudir a un empleo, lo que este autor plantea como una “disyuntiva” donde los estudios son puestos en cuestión. Como resultado de esta “disyuntiva” los proyectos de vida caen en una “contradicción”: los adolescentes recurren a una temprana inserción laboral, pero esto les obstaculiza la formación de las calificaciones requeridas a su vez por el mismo mercado de trabajo. Lo que profundiza la situación de pobreza de los jóvenes actual y a futuro (CEPAL 2009).

En otro estudio, Miranda y Otero (2007) nos advierten que para analizar la situación actual de los jóvenes frente al mercado de trabajo se debe tener en cuenta no solo aquellas actividades que se declaran como trabajo sino también toda una serie de tareas que se pueden conceptualizar como “trabajo invisible”. Es decir, todas aquellas “diversas actividades que realizan los estudiantes que les demandan una carga horaria extra a su actividad escolar”.

Estas actividades pueden, en una perspectiva más optimista, “ser relevantes en el tránsito entre la educación y el empleo ya que puede ser un antecedente en el vínculo con el mundo del trabajo” (Miranda y Otero, op. cit., p. 11). Pero también pueden convertirse en trabas para concluir los estudios, una vez que la familia empieza a requerir de este tipo de soporte para su desarrollo. Este aspecto es analizado por López (2001) en tanto los adolescente se convierten en la “variable de ajuste” frente a una modificación significativa de la estructura de oportunidades de las familias, que deben recurrir a su trabajo, ya sea el trabajo remunerado como el trabajo “invisible”, para su reproducción. De esta manera, mucho de ese trabajo que no se conceptualiza como tal resulta fundamental para que las familias salgan adelante, y esto puede entrar en contradicción con el desarrollo de las aptitudes escolares. Como conclusión, Otero y Miranda afirman que existe una fractura en el pasaje de la escuela al trabajo, que ya no se da de manera segura, lineal y unívoca entre los jóvenes, sino que existen diversos modelos de transición según las condiciones de las familias y las estructuras de oportunidades. Nos interesa recuperar estos modelos como herramientas de análisis para nuestro estudio.

- *Éxito precoz*: poca precariedad en función de una mejor inserción laboral, por la calificación, y expectativas de carrera.
- *Adscripción familiar*: la inserción laboral se da en empresas o explotaciones familiares.
- *Aproximación sucesiva*: caracterizada por el tanteo, con un retraso importante en la asunción de logros profesionales y emancipación familiar. Supone escolarización prolongada, fracasos parciales, precariedad y sub-ocupación, y el ajuste continuo de expectativas a la asunción de logros parciales.
- *Itinerarios erráticos*: da cuenta de movimientos de ida y vuelta, en los primeros años de inserción laboral.
- *Trayectorias de vulnerabilidad*: bloqueo en la inserción laboral, muchas veces vinculadas al abandono temprano del sistema educativo, donde la mayor parte de las actividades laborales se desarrollan en el sector de subsistencia (Ibíd., p. 15).

En sintonía con estos modelos, Pérez Sosto y Romero reclaman prestar atención a la “entrada al desempleo” para el análisis de los itinerarios de vida juveniles, en tanto resulta frecuente que los períodos de empleo sean de corta duración y en condiciones precarias, conjugándose con frecuentes períodos de desempleo, que redundan una vez más en la consolidación de un vínculo inestable con el mercado de trabajo. Esto afecta, a su vez, las expectativas de logros futuros y la proyección de los itinerarios de vida.

La desafiliación como cuestión de género

Algunos autores consideran el embarazo como una forma, precaria, pero posible de proyecto de vida para las mujeres de sectores empobrecidos. Esto se entiende no solo como déficit o vulnerabilidad sino como una diferencia cultural. Climent (n.d.) menciona que en estos sectores las pautas de socialización tradicionales hacen que las mujeres sean preparadas para ocupar el rol de madre y que no se prepondere el estudio. Climent señala que, en general, se trata de una reproducción de los modelos de socialización de las propias madres: “en muchos casos el trabajo y el estudio son valorados como formas de lograr cierta independencia o un medio para progresar. Pero la mujer siempre debe cumplir con las tareas que tradicionalmente les han sido asignadas. Esto es lo que muchas madres transmiten. Es así que cuando las hijas estudian, es frecuente que también tengan obligaciones domésticas” (Climent, n.d.). Incluso, mostrando el costado ambivalente del fenómeno, que las hijas se ocupen de los cuidados domésticos permite que sus madres puedan trabajar. Siguiendo lo mencionado arriba acerca del “trabajo invisible”, Miranda y Otero (Miranda y Otero, 2007) destacan que las mujeres dijeron ayudar en el trabajo de sus padres o parientes en mayor medida que los hombres.

Una nueva institucionalidad educativa

Tenti Fanfani (Kessler: 2002) comenta las diferencias del sentido social de la escuela secundaria con relación al que tenía en sus orígenes y para generaciones muy anteriores. La selectividad de entonces estaba incorporada en la subjetividad de los agentes escolares, en las familias y en los alumnos. Había un criterio meritocrático que formaba parte de esta misma condición selectiva y contaba con amplia aceptación y legitimación social. Este sistema fue determinante, recuerda Tenti, en la conformación de las clases medias urbanas de la Argentina. La universalidad de la escuela, por sobre la selectividad, se logra a partir de su condición de obligatoriedad. Pero, cuando los adolescentes de sectores históricamente excluidos del sistema escolar entran al sistema se encuentran con “otra cosa”, la secundaria ya no cumple las promesas de movilidad social, prestigio y posicionamiento seguro para el mundo laboral, lo cual llena de decepción y debilitan las predisposiciones de inclusión y permanencia en el sistema. Lewkowicz y Corea (Lewkowicz y Corea, 2005) mencionan que la función que la modernidad le otorgó a la escuela es la de disciplinamiento y normalización, formando seres útiles para la sociedad. Sin embargo, los autores presentan una pregunta pertinente al nuevo escenario social: una vez caída la idea de progreso a partir de la total inclusión, ¿cuál es la función que ocupa la escuela? En este sentido, podemos pensar que otra de las consecuencias

de la crisis del Estado es la transformación del rol de la escuela, aspecto que Lewkowicz y Corea denominan la escuela como galpón. Para estos autores la escuela, que sobrevive a la ausencia del Estado-nación, y entra dentro de la lógica del mercado, se transforma en un galpón, “un coincidir puramente material de los cuerpos en un espacio físico”. La coincidencia material no asegura una representación compartida por sus ocupantes, sino que cada uno arma su propia versión. Sin embargo y de manera contradictoria, la escuela demanda a los alumnos las marcas disciplinarias propias de la subjetividad institucional (es decir, la que se produce por el paso por las instituciones, donde se instituye la conciencia, la memoria, el diálogo interno que posibilita la razón, a partir de la repetición). Qué pasa hoy con esta subjetividad institucional cuando nos encontramos con instituciones en crisis que se muestran cuestionadas a la hora de alojar a los sujetos.

Tenti Fanfani, centrándose en el análisis de la escuela secundaria pública, lo describe como el choque entre culturas diferentes, la cultura escolar y las cultura juveniles. Su explicación se remonta a la masificación de la escuela secundaria que trajo como correlato la incorporación de un nuevo tipo de alumnado con una morfología social distinta a la original, especialmente cuando se trata de la incorporación de los excluidos sociales. A su vez, recurre a la condición de reflexividad de la época para dar cuenta de cierto cortocircuito. “El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca” (Tenti Fanfani, op. cit., p. 4). Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (Tedesco, J.C., 1995). Todo esto pone en crisis la oferta tradicional de la institución escolar. Como mencionamos anteriormente, los jóvenes que la escuela recibe no son los que la escuela espera, y a la vez, según estos autores, la educación que los jóvenes reciben no es la que consideran importante o relevante para sus vidas. Aisenson (Aisenson, 2001), piensa el efecto que tiene esta brecha en el desarrollo de los proyectos de vida. Señala que los alumnos de clase baja no se ajustan a las expectativas de la escuela, que desconoce la desigualdad de oportunidades y propone condiciones homogéneas de enseñanza, promoviendo de esta forma el mal rendimiento y la deserción escolar. Este punto es muy importante, porque las experiencias de aprendizaje, tanto en la escuela como en el hogar, son las que van formando la imagen de sí, las posibilidades, habilidades, intereses, valores, generando en este grupo poblacional una imagen de sí devaluada, sin logros escolares o que no concuerda con el entorno escolar. Vinculando esto a la cuestión de género mencionada anteriormente, se produce en las adolescentes una imagen de sí asociada al

“saber hacer” respecto a lo que sí saben hacer, los cuidados domésticos y de los niños, y no respecto de las competencias escolares. Igualmente, también saben de la desvalorización de estos roles sociales, por lo cual la imagen de sí tampoco es totalmente valorada.

Respecto de los sectores más pobres, Kessler dice que son las escuelas de estos sectores las que puntualmente se redefinen como “nuevas” ya que son las que a través de los procesos de polarización social, de empobrecimiento profundo y entrada de nuevos sectores vieron la constitución de un nuevo alumnado o un alumnado diferente al tradicional, siendo estas escuelas de “la retención y la asistencia”. Esto no las hace más desinstitucionalizadas que la de los otros sectores más incluidos, más bien es una escuela “que ha redefinido su lugar y cuya referencia no es la institución del pasado ni tampoco la que hoy frecuentan los adolescentes de otros sectores” (Kessler, 2002, p. 113). Para concluir, Noel (Noel, 2009) en su investigación sobre la conflictividad en el escenario escolar, desarrolla que existe un marco teórico que interpreta el vínculo escuela alumno como un desfase irreconciliable, desde una perspectiva parada en el pesimismo, donde se omite el análisis de los vínculos donde este desfase no se produce. Esto nos sirve para pensar en estos nuevos modos de escuelas y de producción de subjetividad, que son inclusivos aún en estos contextos de vulnerabilidad.

El consumo de drogas en este contexto

Respecto del consumo de drogas nos encontramos con que los fenómenos descriptos al inicio de este capítulo, tales como el del proceso de desafiliación creciente a partir de la mutación del rol de Estado, también afectan a las modalidades de consumo de estas sustancias. Las drogas y sus modos de uso son pertinentes para pensar las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad. A lo largo de los últimos treinta años diversos investigadores (Epele, 2010; Kornblit, 2007; SEDRONAR) han dado cuenta de una marcada transformación de las lógicas de consumo de drogas, con especial énfasis en contextos de vulnerabilidad social. Estas transformaciones pueden resumirse en una tendencia hacia una mayor individualización en el consumo, que a su vez promueve una precarización y fomenta una reducción de las redes sociales de participación de los consumidores, y una “privatización del cuidado y el rescate” (Epele, op.cit.) donde el usuario está cada vez más aislado aun en términos de su recuperación.

Epele, concentrándose en la cocaína como sustancia paradigmática del consumo de drogas en barrios marginados, señala una serie de modificaciones en su modalidad de

consumo desde fines de los años ochenta a la actualidad: de la inyección a la inhalación; mayor diversidad y nuevas combinaciones; trazado de nuevos patrones de consumo que tendieron hacia un uso individual; el crecimiento tendencial del número de usuarios de droga; la progresiva reducción de la calidad de la cocaína; la fragmentación o reducción del número de sujetos en las redes sociales de usuarios; el desmantelamiento de los mecanismos locales de regulación de la violencia; el cambio en los modos de apropiación territorial; la modificación de la represión policial con mayor penetración local y prácticas abusivas; el crecimiento del número de muertos jóvenes en estos barrios (Epele, op.cit., p. 108). Finalmente, la investigadora concluye que a principio de los ochenta los usuarios de droga tenían un capital nutricional, social y educativo que remitía a un contexto en que la pobreza tenía características distintas a las que asumió a partir del 2001-2002. Como principal recomendación, Epele sugiere que “es imposible disociar la lectura de los efectos de determinada sustancia de las consecuencias devastadoras de la pobreza, la desocupación, la desnutrición crónica, la falta de escolaridad y la desintegración familiar y de lazos de vecindad. La desigualdad, la vulnerabilidad y el montaje de economías marginales han modificado las microdinámicas sociales, los vínculos y la vida cotidiana de estos barrios”.

En sintonía con esta perspectiva, desde el Observatorio Argentino de Drogas se concibe al consumo de sustancias psicoactivas como un fenómeno social condicionado por aspectos económicos, culturales e individuales. A partir de este marco de referencia, en una investigación sobre consumo consideramos pertinente indagar sobre aquellos aspectos o variables susceptibles de ser medidos y abordados, que permitan identificar y comprobar las asociaciones que el consumo presenta con relación a estas diferentes condiciones y determinantes sociales que intervienen en las conductas y percepciones individuales (OAD, 2007). En este sentido, se denomina factores de riesgo a aquellas características sociales, culturales y/o individuales que en conjunto, en un momento determinado, incrementan las condiciones de vulnerabilidad de la persona para el consumo de drogas. Por el contrario, factores de protección se refiere a los estímulos y situaciones que al estar presente en un específico período de la vida determinan una menor vulnerabilidad (Vallejo Saldarriaga, 2001).

Escuela, trabajo y consumo de drogas. Una aproximación cuantitativa

La tensión entre estudiar y trabajar al interior de la familia

La familia, aún frente al cuestionamiento generalizado de las instituciones tradicionales, sigue contando con una alta valoración social como el entorno privilegiado de desarrollo de los adolescentes. Portar las marcas de afecto que brinda una familia continúa siendo un valor muy arraigado en las sociedades latinoamericanas. La familia no cuenta con una definición unívoca. Sin embargo, el propósito de perpetuarse en el tiempo suele ser uno de sus rasgos más estables (SITEAL, 2009). Toda familia se sostiene en una dinámica interna en que procesa su historia, su presente y su futuro. Desde esta perspectiva, remite a un sistema cambiante y dinámico que atraviesa etapas o ciclos normativos de desarrollo. Una de estas etapas es la entrada en la adolescencia de los hijos. Una instancia en la que necesariamente se redefinen viejos acuerdos y se establecen, no sin conflicto, nuevas formas de funcionamiento. Inevitablemente se revisan jerarquías, acuerdos intergeneracionales, expectativas –y un aspecto especialmente significativo a los fines de este estudio– se redistribuyen roles y responsabilidades orientadas al sostenimiento cotidiano del hogar. Todas y cada una de las familias se encuentran frente al desafío de desplegar estrategias para subsistir. Estos arreglos intrafamiliares involucran a todos los miembros que conforman el hogar, quienes con oportunidades diferenciales de ser escuchados, aceptan, resisten, se involucran, agradecen y padecen el lugar que les tocó en suerte. Desde esta perspectiva, la dificultad para comprender cuánto de niño y adulto tiene verdaderamente un adolescente desborda la dimensión emocional y afectiva de las familias, para formar parte de la discusión acerca del mejor modo, o el modo posible, de administrar los recursos con los que cuenta el hogar para la construcción del bienestar. Es así, que la edad de ingreso al mercado laboral, el nivel adecuado de educación formal, la conducta esperable de los miembros jóvenes en los momentos de privación económica son aspectos que se redefinen a lo largo del tiempo en procesos complejos a través de los cuales se actualiza la percepción social sobre los canales más efectivos de movilidad social.

Una expresión paradigmática de estos procesos es el creciente 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 del programa “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. Algunos estudios indican que el programa está dando sus primeros frutos en relación con la expansión de la escolarización en los sectores sociales más vulnerables (CEIL – PIETTE, 2010). En este sentido, tanto la extensión de la obligatoriedad como los programas sociales que promueven su efectivización, pueden ser pensadas como emergentes de un nuevo modo de concebir socialmente la adolescencia, en donde paulatinamente la educación desplaza al mercado laboral como el espacio de formación e integración al mundo adulto.

Ahora bien, este proceso atraviesa y se expresa permanentemente en el relato del grupo de adolescentes, padres y docentes entrevistados en el marco de esta investigación. La obligatoriedad y expansión de la escuela media se refleja en que en la mayoría de los casos de los adolescentes entrevistados relatan que ellos constituyen la primera generación que accede al nivel secundario. Esto implica un enorme desafío para los docentes en tanto reciben a una población muy diferente para la cual fueron formados. A la vez, si bien en la gran mayoría de los casos las familias promueven y valoran la permanencia de los adolescentes en la escuela hasta al menos culminar el nivel medio, en la práctica, como se describió el apartado anterior, no todas cuentan con los recursos simbólicos y materiales para sostener el tiempo de escolarización y permitir que se postergue el ingreso al mercado laboral. De este modo, a través de estos pocos rasgos queda en evidencia la complejidad del nuevo escenario social en la que se enmarca esta investigación para comprender la compleja dinámica entre las familias y los adolescentes, y los vínculos que estos establecen con la escuela, el mercado laboral y las drogas. Desde esta perspectiva, el propósito de este apartado introductorio es simplemente

realizar una aproximación cuantitativa al contexto en el que se llevó adelante el trabajo de campo.

¿Quiénes constituyen al grupo de adolescentes que convoca esta investigación? ¿Cuál es su peso relativo respecto a la población total? ¿Cuál es su perfil socioeconómico, educativo y ocupacional? Y específicamente ¿en qué medida estos aspectos se relacionan con el consumo de sustancias? Afortunadamente los relevamientos periódicos de información cuantitativa, en conjunto con la “Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media” realizada por el OAD – SEDRONAR permiten dimensionar y caracterizar algunos aspectos socioestructurales centrales de los diversos contextos en los cuales transitan sus vidas los adolescentes. El grupo poblacional en el que se enfoca esta investigación (adolescentes de entre 15 y 17 años que residen en los 24 partidos del Gran Buenos Aires) asciende, de acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2010, a aproximadamente 795 mil personas. Este grupo representa al 5% de la población del Gran Buenos Aires. Asimismo, este gran conglomerado, fundamentalmente urbano es el más extenso del país y concentra en conjunto al 43% del total de la población de la Argentina. Al igual que para el resto de las provincias, la distribución de los adolescentes por sexo y edades simples, es homogénea (INDEC, 2010 y CELADE, 2005).

A esta edad, la casi totalidad de los adolescentes conviven con uno de sus padres, con ambos, o con otros familiares adultos. En algunos casos, suman al hogar a sus propios hijos y/o parejas. De todas formas, hayan o no conformado un nuevo núcleo familiar se destaca que prácticamente la totalidad son hijos o nietos de quien se declara como jefe de hogar (ECH - INDEC, 2009). Como se mencionó anteriormente, esta particularidad demográfica ubica a los adolescentes en una posición de dependencia socioeconómica respecto a los adultos de la que es imprescindible dar cuenta. La Encuesta Continua de Hogares³ permite realizar una aproximación cuantitativa al perfil de las familias en la que viven los adolescentes. Según la última encuesta disponible (INDEC, 2009) el 13% de los hogares del Gran Buenos Aires está conformado por al menos un miembro de entre 15 y 17 años. Los hogares con adolescentes suelen estar atravesando la primera etapa del ciclo vital. En esta etapa, la tasa de dependencia del hogar –la cantidad de miembros económicamente dependientes de cada miembro que percibe ingresos– suele ser elevada. En consecuencia, los hogares con adolescentes suelen

³ La Encuesta Continua de Hogares se aplica en áreas urbanas.

encontrarse en una situación socioeconómica de mayor vulnerabilidad que el resto de los hogares.

**TABLA 1: Cantidad de hogares, tamaño medio del hogar y tasa de dependencia según presencia de adolescentes en el hogar
Gran Buenos Aires, 2009**

		Sin adolescentes	Con al menos un adolescente	TOTAL
Hogares	Absoluto	3610738	539715	4150453
	En porcentaje	87,0%	13,0%	100,0%
Tamaño medio del hogar		3	5	3
Tasa de dependencia del hogar		2,14	3,18	2,29
Porcentaje de hogares pobres (*)		22,91	45,59	25,86

NOTA: (*) Porcentaje de hogares ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos per capita familiares
Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

En efecto, la probabilidad de que un hogar con al menos un adolescente se ubique entre los hogares más pobres duplica a la de los hogares sin adolescentes. Son también hogares más numerosos. En promedio, estos hogares están conformados por cinco personas, dos más que en los hogares sin adolescentes. Como se mencionó anteriormente, este aspecto se vincula con la presencia de niños pequeños en el hogar, especialmente entre los hogares más pobres, tres de cada diez hogares con adolescentes ubicados en el 30% más bajo de la distribución de ingresos está conformado además por un niño menor de seis años, en contraste con uno de cada diez entre los hogares de estratos más favorecidos.

Otro aspecto central que da cuenta de la vulnerabilidad social de los hogares es la conformación diferencial del núcleo. La evidencia de un núcleo completo –generalmente ambos padres– incrementan la probabilidad de distribuir las actividades productivas con las tareas de cuidado y crianza, de un modo provechoso para el conjunto de la familia. Este aspecto es especialmente crítico entre los hogares de los estratos socio económicamente menos favorecidos en donde la inserción ocupacional de los adultos suele ser inestable y precaria (López, 2001). Desde esta perspectiva, se observa nuevamente un rasgo de vulnerabilidad. Un cuarto de los hogares con adolescentes son monoparentales, en la inmensa mayoría con jefatura femenina. Asimismo, esta desventaja se potencia al articularse con la posición del hogar en la distribución de ingresos. Es así que la proporción de hogares monoparentales entre los hogares pertenecientes al 40% más favorecido en la distribución de ingresos es tres veces menor que entre los más pobres.

TABLA 2: Porcentaje de hogares monoparentales y porcentaje de hogares con niños de hasta 5 años de edad

Hogares con al menos un adolescente, Gran Buenos Aires, 2009

Hogares...	Nivel socioeconómico (*)			
	Bajo	Medio	Alto	Total
...monoparentales	27,6	25,1	12,4	24,4
...con presencia de niños de hasta 5 años	30,9	8,0	5,7	18,1

NOTA: (*) Deciles de ingreso per capita familiares agrupados Bajo = 30% / Medio = 30% / Alto 40%

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

En síntesis, de la información analizada se desprende la vulnerabilidad socioeconómica constitutiva de los hogares en donde viven los adolescentes vinculada entre otros factores con el incremento de la cantidad de miembros del hogar que aportan ingresos por cada miembro inactivo, a la vez que la complejización de la carga doméstica que conlleva la presencia de niños y adolescentes en edad escolar. Ahora bien, los arreglos intrafamiliares para afrontar este desafío varían conforme la disponibilidad de los recursos de cada familia e inevitablemente impactan en la modulación de las trayectorias escolares y laborales de los adolescentes. Se destaca específicamente la posibilidad de las familias para prescindir de la ayuda de los miembros jóvenes para el sostenimiento del hogar –a través de actividades productivas o reproductivas– a favor de extender su escolarización hasta al menos completar el nivel medio. En el año 2009, el 88% de los adolescentes de entre 15 y 17 años del Gran Buenos Aires se encontraba escolarizado. La situación actual se enmarca en un proceso sostenido de expansión de la escuela media que está tendiendo a estabilizarse. La proporción de adolescentes de 15 a 17 años que concurre a la escuela se incrementó durante la última década en alrededor del 4%, con más fuerza entre los estratos sociales históricamente postergados.

**TABLA 3: Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años
Gran Buenos Aires, inicio y finales de la década**

	PERIODO		Variación %
	Inicio	Final	
Bajo	76,2	82,7	8,5
Medio	91,5	91,5	0,0
Alto	97,0	100,0	3,1
TOTAL	83,3	86,6	3,9

NOTA: Inicios corresponde al período 1998 – 2000, finales corresponde al período 2007 – 2009

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

Respecto a la escolarización, las diferencias por edad y nivel socioeconómico del hogar, son muy considerables. A los 15 años la inmensa mayoría de los adolescentes asiste regularmente a la escuela, mientras que un año después, se produce una caída abrupta en la tasa de escolarización de aproximadamente ocho puntos porcentuales. Ahora bien, esta drástica contracción se concentra exclusivamente entre los adolescentes de los hogares más pobres. En efecto, en el estrato medio se posterga esta reducción en un año, mientras que en los estratos altos, esta reducción nunca ocurre. Prácticamente todos los adolescentes provenientes de los sectores socio económicamente más favorecidos continúan sus estudios al menos hasta obtener el título secundario.

Asimismo, se observa también un comportamiento diferencial por género. En términos generales las mujeres permanecen en la escuela por más tiempo que los varones. La brecha en las tasas de escolarización rondan los tres puntos porcentuales hasta los 17 años, en donde se amplía considerablemente. Sin embargo, al articular género y nivel socioeconómico se evidencia un comportamiento revelador. En los estratos más bajos la brecha por género en las tasas de escolarización tiende a cerrarse conforme avanza la edad. En contraste, en los sectores medios, se amplía de tal forma que a los 17 años alcanza los 20 puntos porcentuales. ¿Qué expresan estas tendencias opuestas? En principio revela que varones y mujeres establecen vínculos diferentes con la escuela, o, dicho de otra forma, experimentan –y responden– en forma diferente a la presión del entorno –directa o indirecta– para interrumpir los estudios. En segundo lugar, deja en evidencia que en contextos de privación económica la capacidad de retención de la escuela se deteriora, indistintamente sean los adolescentes varones o mujeres, aún cuando muy probablemente las razones que conducen a la interrupción de los estudios varíen según la condición de género. En contraste, en los sectores medios las tasas de escolarización de los varones de 17 años se equiparan a las de sus coetáneos de

sectores menos favorecidos, mientras que las mujeres de 17 años de los sectores medios logran sostener su vínculo con la escuela en forma similar a la de sus pares de los sectores socio económicamente más altos.

TABLA 4: Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según nivel socioeconómico y sexo
Gran Buenos Aires, 2009

Nivel socioeconómico	Edad	Varón	Mujer	TOTAL
BAJO	15	88,6	96,6	92,2
	16	75,0	79,5	77,2
	17	75,0	79,0	77,6
	Total	80,5	85,1	82,7
MEDIO	15	94,8	94,0	93,5
	16	92,3	94,1	93,1
	17	75,0	94,3	83,3
	Total	87,7	92,7	90,0
ALTO	15	99,9	99,9	99,9
	16	99,9	99,9	99,9
	17	99,9	99,9	99,9
	Total	99,9	99,9	99,9
TOTAL	15	92,7	95,7	94,1
	16	84,9	87,2	86,0
	17	81,1	87,3	84,1
	Total	86,5	90,3	88,3

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

En relación con la propensión a trabajar se observa que el 11% de los adolescentes participa del mercado laboral o tiene la intención de hacerlo. Entre el grupo proveniente de los estratos menos favorecidos la tasa de actividad se eleva hasta el 14%. No obstante es interesante destacar que hay una distancia entre querer trabajar y poder concretarlo. Esta situación se refleja en que si bien la propensión a trabajar es mayor entre los adolescentes más pobres, las tasas de ocupación son más elevadas entre los adolescentes provenientes de sectores medios. Asimismo, las tasas de actividad y ocupación entre los varones son superiores a las mujeres.

TABLA 5: Tasa de actividad y tasa de ocupación de la población de 15 a 17 años según nivel socioeconómico y sexo
Gran Buenos Aires, 2009

		NIVEL SOCIOECONOMICO			
		BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Varón	Tasa de actividad	17,4	16,4	2,0	14,1
	Tasa de ocupación	8,4	13,4	2,0	8,7
Mujer	Tasa de actividad	10,5	6,1	6,4	8,4
	Tasa de ocupación	6,4	4,8	6,4	6,0
TOTAL	Tasa de actividad	14,1	11,7	4,2	11,4
	Tasa de ocupación	7,5	9,5	4,2	7,4

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

La inserción temprana en el mercado laboral tensiona el lazo con el sistema educativo. Poco menos de la mitad de los adolescentes que trabajan logra sostener simultáneamente la relación con el sistema educativo. A la vez, e independientemente del estrato social, hay indicios para suponer que en comparación con las mujeres, los varones cuando trabajan encuentran más dificultades para sostener su vínculo con la escuela. Es así que la brecha de género entre los adolescentes trabajadores escolarizados supera los 20 puntos porcentuales en perjuicio de los varones.

TABLA 6: Tasa de escolarización de la población de 15 a 17 años según condición de actividad según nivel socioeconómico y sexo
Gran Buenos Aires, 2009

	NIVEL SOCIOECONOMICO			
	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
ADOLESCENTES ECONOMICAMENTE ACTIVOS				
Varón	48,0	44,7	(*)	48,3
Mujer	60,8	71,7	(*)	69,2
Total	52,7	51,2	(*)	55,7
ADOLESCENTES ECONOMICAMENTE INACTIVOS				
Varón	87,3	96,2	99,9	92,8
Mujer	88,0	94,1	99,9	92,3
Total	87,6	95,2	99,9	92,5

NOTA: (*) No hay casos suficientes

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

Los adolescentes trabajadores dedican en promedio 25 horas semanales a las actividades orientadas a la obtención de ingresos. Aquellos de los estratos sociales más favorecidos trabajan siete horas semanales menos de lo que trabajan sus coetáneos más pobres. Asimismo, las mujeres trabajan en promedio ocho horas menos que los varones. Los adolescentes de estratos más bajos trabajan mayormente en el sector de la construcción, en el

sector terciario de la economía y servicio doméstico. En los sectores medios, el peso relativo del sector terciario entre los adolescentes trabajadores es mayor que para el conjunto. Los ingresos que obtienen los adolescentes a través de su trabajo complementan directa o indirectamente el ingreso familiar. Dado que las mujeres que trabajan le dedican menos horas semanales, el ingreso mensual de los adolescentes varones suele ser mayor que el de las mujeres. No obstante, el valor del ingreso horario es más alto entre las mujeres, lo cual estaría indicando que frente a la situación de trabajar las mujeres tienen mayores probabilidades de ser mejor remuneradas. En muchos casos este dinero lo utilizan para solventar sus gastos personales, mientras que en otros directamente se suma al fondo con el que cuentan las familias para el funcionamiento cotidiano del hogar. Independientemente del uso final al que destinen los ingresos laborales, estos representan en conjunto el 16% del ingreso total familiar. En los hogares más pobres, el peso relativo de los ingresos adolescentes sobre el total de ingresos familiares aumenta levemente y supera el 20% en los hogares pobres donde trabajan adolescentes varones.

TABLA 7: Indicadores laborales seleccionados de la población de 15 a 17 años según nivel socioeconómico y sexo
Gran Buenos Aires, 2009

		NIVEL SOCIOECONOMICO			
		BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Varón	Promedio de horas semanales	30	28	(*)	28
	% de ocupados en la industria y construcción	80,3	52,8	(*)	71,1
	% de ocupados en servicios y comercio	19,7	47,2	(*)	28,9
	Ingreso horario	6,1	7,7	(*)	7,0
	% de ingreso que aportan al hogar	23,8	13,2	(*)	18,2
Mujer	Promedio de horas semanales	20	15	(*)	20
	% de ocupados en la industria y construcción	0	0	(*)	0
	% de ocupados en servicios y comercio	100,0	100,0	(*)	100,0
	Ingreso horario	4,05	9,00	(*)	9,0
	% de ingreso que aportan al hogar	12,7	13,6	(*)	11,9
TOTAL	Promedio de horas semanales	26	25	(*)	25
	% de ocupados en la industria y construcción	54,7	45,2	(*)	50,5
	% de ocupados en servicios y comercio	45,3	54,8	(*)	49,5
	Ingreso horario	5,3	8,00	(*)	7,7
	% de ingreso que aportan al hogar	19,2	13,9	(*)	15,8

NOTA: (*) No hay casos suficientes

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

En síntesis, nueve de cada diez adolescentes de entre 15 y 17 años concurren regularmente a la escuela. Los varones, y especialmente quienes provienen de los hogares

más pobres encuentran mayores dificultades para permanecer escolarizados. Asimismo, el 11% del total de adolescentes trabaja o busca trabajo. Nuevamente son los varones de sectores pobres quienes se vuelcan con mayor frecuencia al mercado laboral, y son también ellos quienes desertan con mayor frecuencia. Ahora bien ¿qué sucede con los adolescentes que interrumpieron sus estudios? Solo cuatro de cada diez adolescentes de entre 15 y 17 años que no asiste regularmente a la escuela trabaja o busca trabajo. Las tasas de actividad entre los escolarizados aumentan con la edad en todos los estratos sociales. No obstante, entre los adolescentes desescolarizados la propensión a buscar trabajo o trabajar es menor entre los sectores más desfavorecidos y muy especialmente entre las mujeres. Efectivamente la brecha entre las tasas de actividad según el estrato social de origen asciende a poco menos de 20 puntos porcentuales. La distancia se amplía aún más entre varones y mujeres. Nuevamente la combinación del nivel socioeconómico con el género arroja evidencias sumamente interesantes. Cuando un adolescente varón de sectores medios interrumpe sus estudios la más de las veces es porque trabaja o porque tiene la intención de hacerlo; por el contrario entre sus pares de menor nivel socioeconómico, la probabilidad de trabajar se distribuye en partes iguales. En contraste, en la mayor parte de los casos la desescolarización entre las mujeres de ambos estratos sociales, no se vincula con la participación en el mercado laboral. Solo un cuarto de las adolescentes que no asiste a la escuela trabaja o busca trabajo.

TABLA 8: Tasa de actividad entre la población de 15 a 17 años que no asiste a la escuela según sexo y nivel socioeconómico
Gran Buenos Aires, 2009

	BAJO	MEDIO	ALTO	TOTAL
Varón	46,2	73,8	(*)	54,1
Mujer	27,7	23,8	(*)	26,8
TOTAL	38,5	57,2	(*)	43,3

NOTA: (*) No hay casos suficientes

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

Aunque el peso del grupo de adolescentes que no estudia ni trabaja es relativamente reducido –apenas el 7%– constituye un grupo poblacional en el que permanentemente se depositan los más desesperanzados temores sociales, que en forma más o menos bienintencionada muchas veces ocultan aquello que sucede cuando “no se hace nada”. Ciertamente bajo esta categoría se agrupan los auténticos desafiados. Los adolescentes que delinquen, que consumen sustancias; los adolescentes peligrosos y en peligro, según la mirada y el momento de quien se vea interpelado por sus conductas. Están aquí también aquellos adolescentes que sin quedar al margen de la legalidad se paralizan frente a adultos

desarticulados y un futuro incierto. Y también bajo esta categoría se encuentran los adolescentes que lejos de “no hacer nada” están sobre exigidos trabajando en forma no remunerada dentro del hogar, cuidando a la casa o a otros miembros, sus hermanos más pequeños, sus propios hijos, sus abuelos, permitiendo entre otras cosas, que los demás adultos puedan salir a trabajar.

En un contexto de expansión de la escolarización, el grupo de adolescentes que no estudia ni trabaja adquiere una relevancia sustantiva dado que la dimensión relativa de este grupo respecto al total se mantuvo estable durante el período considerado. De este modo queda en evidencia que el sistema educativo tuvo más éxito en su esfuerzo por integrar a aquellos adolescentes que interrumpían sus estudios de cara al mercado laboral, pero encontró mayores dificultades para contra restar los otros factores involucrados en el proceso que desemboca en la deserción escolar. Es así que las tasas de actividad de los adolescentes se mantuvieron estables durante la última década, aumentaron levemente entre los escolarizados a la vez que disminuyeron considerablemente entre quienes interrumpieron sus estudios configurando de este modo un “núcleo duro” de desescolarización que si bien no varió en dimensión hay indicios para suponer que cualitativamente está transformándose.

TABLA 9: Porcentaje de adolescentes que no estudia ni trabaja, tasa de actividad según condición de asistencia escolar

Gran Buenos Aires, inicio y finales de la década (*)

		PERIODO	
		Inicio	Finales
% que no estudia ni trabaja		7,4	7,0
Tasa de escolarización		83,3	86,6
Tasa de actividad	Escolarizados	6,2	9,5
	Desescolarizados	55,4	47,5
	Total	14,4	14,6

NOTA: Inicios corresponde al período 1998 – 2000, finales corresponde al período 2007 – 2009

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

En efecto, en la actualidad no se observan diferencias sustantivas entre el perfil de los hogares de los adolescentes que no estudian, independientemente de si trabajan o no. En forma evidente, es la exclusión educativa la situación que se instaura como bisagra entre modos de transitar la adolescencia. En comparación con los hogares en los que viven los adolescentes escolarizados, aquellos conformados por adolescentes que interrumpieron sus

estudios son comparativamente más numerosos, es más frecuente hallar niños menores de 5 años, jefes desocupados y jefas de hogar solas, en síntesis, son los hogares intrínsecamente vulnerables y la mayor de las veces, vulnerados. Con relación al perfil de los adolescentes que no concurren a la escuela pero trabajan, se observan como rasgos distintivos de aquellos simultáneamente desescolarizados e inactivos, la menor representación de los más pobres y un nivel educativo menor, que da cuenta que la deserción ocurrió antes. Estos rasgos pueden pensarse en algún sentido como la profundización de la desprotección de un grupo específico entre los desescolarizados.

**TABLA 10: Indicadores seleccionados
según condición de asistencia escolar de la población de 15 a 17 años
Gran Buenos Aires, 2009**

% de adolescentes en hogares...	Asiste	No asiste			TOTAL
		Activo	Inactivo	Total	
...pobres	46,2	65,5	77,4	72,5	49,3
...monoparentales	22,0	37,9	37,9	37,9	23,9
...con presencia de niños de hasta 5 años	17,2	55,5	36,0	44,3	20,4
...con jefe desocupado o inactivo	15,7	69,7	70,1	30,1	17,4
% de adolescentes que no accedieron al nivel medio	1,7	32,0	27,0	29,1	4,5

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Continua de Hogares, INDEC

Ahora bien ¿por qué los adolescentes –aún en un contexto de gratuidad y obligatoriedad del nivel medio – abandonan la escuela antes de terminar sus estudios? Esta es la pregunta alrededor de la cual se articula la investigación “Carreras truncadas: el abandono escolar en el nivel medio en la Argentina” (UNICEF, 2005). Las autoras de este trabajo conciben a la deserción escolar como “proceso complejo, de carácter dinámico, que se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que confluyen factores sociales, económicos, familiares, cognitivos e institucionales experimentados durante la vida de los adolescentes” (UNICEF, op.cit.) . En este sentido las autoras subrayan ciertos aspectos vinculados con la deserción, entre los que destacan al contexto socioeconómico de socialización y desarrollo familiar, como los más determinantes. Cabe pensar que el nivel socioeconómico del hogar es crucial en un doble sentido. En primer lugar porque determina las posibilidades reales de satisfacer las necesidades básicas, y en forma indirecta porque libera a los adolescentes de involucrarse, objetiva y subjetivamente, en los costos materiales y afectivos de su propia escolarización. Este aspecto se refleja claramente en que si bien muchos jóvenes se ven forzados a contribuir con el presupuesto familiar, otros trabajan para disponer de dinero para solventar sus gastos personales. Aún así, en uno y otro caso, la deserción ocurre como la imposibilidad de

compatibilizar el estudio con la actividad laboral. Frente a la necesidad de resolver la tensión entre trabajar y estudiar en perjuicio de la escuela cabe imaginar al menos dos situaciones. Una situación crítica de privación extrema, en donde el aporte de los adolescentes al presupuesto familiar se torna imprescindible, y el trabajo se prioriza simplemente de cara a la urgencia económica. En situaciones de vulnerabilidad menos evidente, desde la perspectiva de los adolescentes, los factores involucrados en la resolución del conflicto entre trabajar o estudiar sensibilizan muchas veces los lazos afectivos con los adultos, a quienes –más allá de sus deseos declarados– se les impone en forma insoslayable las dificultades económicas ante las cuales los adolescentes se ven en la necesidad de dar respuesta.

Este aspecto se vincula estrechamente con uno de los hallazgos centrales de la investigación mencionada anteriormente. Las autoras subrayan que el contexto familiar constituye, junto con la dimensión material analizada en los párrafos precedentes, el aspecto crucial sobre el que se sostiene la relación de los adolescentes con la escuela. La influencia del contexto familiar se manifiesta de múltiples maneras. En el nivel de conflictividad e inestabilidad del entorno familiar producto de divorcios, separaciones, nuevas uniones, y desplazamientos residenciales. En la oportunidad de concebir al esfuerzo y la responsabilidad como recursos válidos para la construcción de vidas valiosas. En el nivel de involucramiento que los adultos tienen en la vida de sus hijos, y en este sentido en su capacidad de regular y controlar su vida cotidiana. En las oportunidades reales que adultos y adolescentes tienen para compartir las actividades escolares, un aspecto que se torna crítico en contextos en donde los adultos cuentan con menos logros educativos que sus hijos. Otros aspectos cruciales son los relacionados con la transmisión intergeneracional del lugar que ocupa la escuela como canal de movilidad social, no solo en relación con la matriz de oportunidades laborales sino también como espacio valioso de formación de habilidades sociales y culturales. La centralidad de los lazos afectivos entre adultos y adolescentes en la construcción de vínculos sólidos sobre los cuales sostener la escolarización, se encuentran presentes también dentro de la escuela. Es así que las autoras destacan la mención reiterada a la falta de sensibilidad de directores y docentes como un aspecto crítico que desencadena la deserción. Las autoras sostienen que “(...) quienes abandonaron la escuela señalan con mayor frecuencia la escasa capacidad o la poca voluntad de los docentes para hacerse entender (...) mencionan como fundamental que el profesor pueda ‘dirigirse personalmente hacia el alumno’, ‘preguntarle por sus cosas’, ‘saber cuándo exigir y cuándo dejar de presionar’ –para no incomodar o hacer sentir mal a la

persona– ‘no gritar’, ‘ser menos prejuicioso con los alumnos y dar oportunidades a quienes tienen mala fama’ (...)”(UNICEF, 2005).

Por último, el embarazo adolescente aparece como una situación desencadenante en las trayectorias de los adolescentes desertores. En los varones, el abandono de la escuela ocurre cuando la paternidad obliga a asumir las crecientes responsabilidades económicas. En el caso de las mujeres, destacan las autoras “(...) la maternidad ha brindado un nuevo sentido a sus vidas y una valoración personal de la que carecían antes de ser madres. En este sentido, no es de sorprender que las trayectorias educativas de estos jóvenes ya fueran, con anterioridad al evento de ser padres, muy inestables, de bajo rendimiento y poca dedicación. En la mayoría de estos casos, pareciera que el embarazo solo precipita una decisión previamente sopesada (...)” (UNICEF, op.cit.).

Finalmente, a modo de síntesis, se destaca que la forma que efectivamente adoptan las trayectorias escolares de los adolescentes se definen en función de una multiplicidad de aspectos, entre los cuales la posibilidad de construir lazos fructíferos con los adultos de referencia, padres, docentes y directivos, constituye uno de los ejes centrales sobre los cuales sostener la relación con la escuela. Desde esta perspectiva, la privación económica de los hogares, la temprana incorporación al mercado laboral o el embarazo adolescente no constituyen obstáculos en sí mismos, sino que son concebidos como instancias disruptivas que se insertan en contextos frágiles, ya deteriorados o por el contrario, capaces de contra restar la presión que estas situaciones ejercen hacia la interrupción de las trayectorias escolares.

El rol adulto frente al consumo de drogas

Ahora bien, el objetivo central de esta investigación es explorar la relación que existe entre la escuela, el trabajo, el modo en que estos se articulan con el proyecto de vida y el consumo de sustancias. Del análisis de la información proveniente de la “Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007” realizada por el OAD – SEDRONAR, se desprende que dos de cada diez adolescentes de entre 15 y 17 años que asisten regularmente a escuelas del Gran Buenos Aires, consumieron al menos una vez alguna sustancia psicoactiva ilegal⁴, mientras que una proporción similar se emborrachó al menos una vez durante el mes anterior a la realización de la encuesta. La marihuana es claramente la

⁴ Consumió al menos una vez en la vida alguna de las siguientes sustancias: Inhalantes, marihuana, tranquilizantes sin prescripción médica, estimulantes, pasta base / paco, cocaína, heroína, éxtasis, alucinógenos, revelón, crack, opio, morfina, hashis, ketamina, popper, otra sustancia ilegal no mencionada en el listado anterior.

sustancia con mayor presencia entre quienes consumieron alguna sustancia al menos una vez en sus vidas, con menor peso relativo le siguen las sustancias tranquilizantes, estimulantes, cocaína e inhalantes. Sin embargo ¿todos los chicos están expuestos por igual al consumo de sustancias? El propósito de este apartado es indagar sobre algunas dimensiones de la vida de los adolescentes y el modo en que estos se relacionan con el consumo de alcohol y drogas ilegales. Esto es ¿es posible establecer una relación entre la configuración, situación económica del hogar, las características de la presencia familiar y el vínculo de los adolescentes con el alcohol y las drogas ilegales? ¿La incorporación de los adolescentes al mercado laboral y la menor o mayor disponibilidad de dinero se vincula con el consumo de sustancias? ¿La relación de los adolescentes con sus compañeros de escuela, o los atributos individuales como el género o la edad, configura disposiciones diferenciales de consumo? Y fundamentalmente ¿en qué medida y de qué forma se vinculan las expectativas frente al futuro inmediato y el consumo de sustancias?

**TABLA 11: Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que consumió al menos una vez en la vida sustancias psicoactivas según sustancia
Gran Buenos Aires, 2007**

% que consumió al menos una vez en la vida...	TOTAL
Marihuana	14,6
Tranquizantes	8,9
Estimulantes	5,3
Cocaína	5,1
Inhalantes	3,6
Extasis	3,3
Pasta Base - Paco	2,1
Alucinógenos	2,0
Popper	2,0
Otra droga	1,8
Morfina	1,4
Ketamina	1,2
Opio	1,1
Heroína	1,1
Hashis	0,9
Crack	0,9
Relevón	0,4
% que consumió al menos una de estas sustancias	23,4
% que se emborrachó durante el último mes	17,7

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007 OAD – SEDRONAR

La “Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007” recoge la opinión de los adolescentes escolarizados de entre 15 y 17 años en escuelas del Gran Buenos Aires⁵. Esto representa, como se mencionó anteriormente, aproximadamente el 88% del total de adolescentes del Gran Buenos Aires. Seis de cada diez son mujeres (58%). Seis de cada diez de los entrevistados asisten a escuelas públicas (60,9%). Si bien no hay una correspondencia absoluta, el sector de gestión de la escuela y la percepción sobre la situación económica de la familia se relacionan. Esto es, el 29% de los adolescentes que asisten a escuelas privadas declaran que la situación económica de sus familias es mala, pero esta proporción asciende al 44% entre los alumnos de escuelas públicas. La tasa de actividad de los adolescentes escolarizados guarda también una estrecha relación con la situación socioeconómica del hogar y en consecuencia, con el sector de gestión de la escuela a la que asisten. En efecto, el 17,3% de los adolescentes declara haber trabajado durante la semana anterior a la realización de la encuesta. No obstante, la proporción de adolescentes trabajadores escolarizados en escuelas públicas (21,2%) duplica a la de los escolarizados en escuelas privadas (11,3%), a la vez que entre los adolescentes que declaran que sus hogares tienen una mala situación económica es más frecuente encontrar un adolescente trabajador (20,1%) que entre aquellos con una buena situación económica (15,4%).

Por otra parte, el 36,2% de los adolescentes disponen de un monto mensual que fluctúa entre los 91 y \$120 o más para sus gastos personales. La variabilidad en la disponibilidad de dinero refleja al menos en parte la situación socioeconómica del hogar, con lo cual, es esperable también que la cantidad de dinero se relacione con el sector de gestión de la escuela a la que concurren los adolescentes. En consecuencia, es también esperable que esta se relacione con la participación en el mercado laboral. En efecto, prácticamente la mitad (47,8%) de los adolescentes escolarizados en escuelas privadas cuenta con un monto mensual de entre 91 y 120 pesos mensuales en contraste con el 30% (28,7%) de los adolescentes escolarizados en el sector público. Asimismo, una diferencia similar se observa entre los adolescentes que trabajan (51,5%) y entre quienes no trabajan (32,9%).

Como se subrayó en numerosas oportunidades, la relación de los adolescentes con los adultos con los cuales conviven, constituye un referente de suma importancia para comprender su visión de mundo y específicamente, sus prácticas. En relación con este punto, la encuesta

⁵ La Encuesta a estudiantes del nivel medio incluye en el aglomerado Gran Buenos Aires a los 24 partidos y al resto de la provincia de Buenos Aires, por este motivo, no es estrictamente comparable con los datos elaborados a partir de la Encuesta Continua de Hogares del INDEC, no obstante, es relevante como aproximación.

permite realizar una aproximación a la percepción de los chicos sobre el conocimiento que los adultos tienen de su red afectiva y actividades que desarrollan, como así también la regulación efectiva que estos realizan sobre los lugares a los que concurren y tiempos que transcurren fuera del ámbito familiar. A partir de esta batería de preguntas se clasificó a las familias según su nivel de involucramiento en la cotidianidad de sus hijos. Como resultado de esta clasificación se obtuvo que el 16,6% de los adolescentes viven en hogares en donde los adultos siempre saben a donde están sus hijos, conocen los programas de televisión que miran, le prestan mucha o bastante atención a las tareas escolares, comparten la mesa todos los días en familia, ejercen algún tipo de control sobre lugares y horarios de llegada y conocen a sus amigos. De la información analizada se desprende que el control que los adultos ejercen sobre la cotidianidad de los adolescentes se vincula con su situación económica, con el sector de gestión de la escuela a la que asisten y con la condición de actividad de los adolescentes. No obstante, la intensidad de este vínculo es muy variable. En efecto, la brecha en la proporción de adolescentes que cuentan con adultos muy presentes, entre quienes concurren a establecimientos públicos y privados es mínima, algo mayor según la percepción que los adolescentes tienen sobre la situación económica del hogar y muy importante al considerar la condición de actividad. Este último aspecto está expresando una dinámica particular en los hogares con adolescentes trabajadores que indudablemente merece una atención especial.

TABLA 12: Porcentaje de adolescentes con alta presencia parental según sector de gestión del establecimiento educativo al que asisten, situación socioeconómica del hogar y condición de actividad

Gran Buenos Aires, 2007

		Alta presencia parental
SECTOR DE GESTION DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR	Público	15,2
	Privado	18,8
CONDICION DE ACTIVIDAD	Trabaja	8,9
	No trabaja	18,2
SITUACION ECONOMICA DEL HOGAR	Buena	19,1
	Mala	12,9

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007 OAD – SEDRONAR

Una de las posibilidades más interesantes que ofrece la encuesta es la de permitir un acercamiento a la complejidad del concepto “proyecto de vida”⁶. Si bien la posibilidad de

⁶ La pregunta fue formulada en el cuestionario del siguiente modo: ¿Cómo pensás que serán las siguientes situaciones en el futuro? Las posibilidades de que puedas realizar un proyecto personal (familiar, estudios, trabajo, otros) Las opciones de respuesta fueron Buena, Regular, Mala. Se dicotomizó la variable, en “Si” y “No”, agrupando las dos últimas categorías.

construir y sostener un proyecto es un aspecto medular en todas las etapas de la vida, la adolescencia es el momento crítico en donde se ponen en acto los primeros pasos hacia su concreción. La adolescencia es, más allá de su anclaje en el presente, un momento vital de transición. En este sentido, dado que la modulación efectiva de las expectativas sobre el futuro constituyen el punto emergente de una trayectoria, una aproximación a la perspectiva que los adolescentes tienen sobre su futuro inmediato se instaura como un indicador clave para comprender no solo un aspecto de la subjetividad de los adolescentes sino de la articulación del adolescente con su entorno familiar y con los espacios de socialización de los cuales participa. Esta primera aproximación al proyecto de vida se construyó a partir de un conjunto de preguntas enfocadas sobre el interés y oportunidades educativas que perciben los adolescentes sobre sí mismos en combinación con una pregunta específica acerca de la probabilidad que perciben los adolescentes de llevar adelante “un proyecto de vida en el futuro”. El análisis del conjunto de información arroja que la gran mayoría (93,2%) de los adolescentes considera que muy probablemente van a terminar el secundario y que tienen muchas ganas de terminarlo (90,2%). Sin embargo, la proporción de adolescentes que manifiesta tener ganas y considera que tiene altas chances de lograr ingresar a la universidad disminuye en más de diez puntos porcentuales (74,8%). Asimismo, la proporción de encuestados que considera que va a poder llevar adelante un proyecto de vida, es aún menor (65,9%).

Las expectativas sobre las oportunidades reales de concretar un proyecto de vida indudablemente se encuentran atravesadas por la dimensión material. Aún así es interesante observar cómo las perspectivas educativas se sostienen aún en contextos económicamente desfavorables mientras que una referencia más abarcativa al proyecto de vida arroja diferencias abrumadoras según la percepción que los adolescentes tengan sobre la situación socioeconómica de sus hogares. Es así, que la condición socioeconómica del hogar se vincula con una intensidad relativamente menor con la probabilidad que los adolescentes perciben de terminar la escuela secundaria, aumenta considerablemente en relación con la posibilidad que perciben de continuar estudios superiores y definitivamente define configuraciones opuestas en la posibilidad de concretar un proyecto de vida. En efecto, ocho de cada diez adolescentes que viven en hogares con una buena situación económica consideran que van a poder llevar adelante un proyecto de vida mientras que menos de la mitad de los adolescentes que viven en hogares con una mala situación económica comparten esa opinión.

En relación con el sector de gestión de la escuela se observa una tendencia similar. Nueve de cada diez adolescentes escolarizados en el sector público considera que va poder terminar el secundario, en contraste con el 97,2% de los escolarizados en el sector privado, pero la brecha se amplía hasta alcanzar los 18 puntos porcentuales entre quienes consideran que podrán o no llevar adelante un proyecto de vida y supera los 25 puntos al considerar las chances que vislumbran para acceder al nivel universitario. Es interesante observar el comportamiento de estos indicadores a la luz de la condición de actividad de los adolescentes. En efecto, las brechas tan pronunciadas que se observan por nivel socioeconómico de las familias y sector de gestión de la escuela tienden en este caso a hacerse más estrechas. De este modo se abre la posibilidad de reflexionar acerca del lugar que ocupa el trabajo en la adolescencia como instancia que habilita la posibilidad de proyectarse en el futuro, “llevar adelante un proyecto de vida”, específicamente en los sectores más pobres.

TABLA 13: Percepción de los adolescentes sobre la probabilidad de terminar el secundario e ingresar a la universidad y proyecto de vida según percepción de la situación económica del hogar, sector de gestión del establecimiento educativo y condición de actividad Gran Buenos Aires, 2007

	SITUACION ECONOMICA		SECTOR DE GESTION		CONDICION DE ACTIVIDAD		TOTAL
	BUENA	MALA	PUBLICO	PRIVADO	TRABAJA	NO TRABAJA	
PROBABILIDAD DE TERMINAR EL SECUNDARIO							
Probable	95,4	90,9	90,3	97,2	89,4	93,9	93,2
Poco probable	4,6	9,1	9,7	2,8	10,6	6,1	6,8
PROBABILIDAD DE INGRESAR EN LA UNIVERSIDAD							
Probable	80,0	66,6	63,7	89,3	61,4	77,5	74,8
Poco probable	20,0	33,4	36,3	10,7	38,6	22,5	25,2
PROYECTO DE VIDA							
Si	79,1	47,1	58,9	76,8	61,7	66,8	65,9
No	18,7	50,6	35,5	22,3	32,8	29,8	30,4

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007 OAD – SEDRONAR

Llegado a este punto es el momento de retomar las preguntas planteadas al comienzo del apartado. ¿Se observa alguna relación entre las características sociodemográficas, familiares y escolares, las expectativas educativas para el futuro inmediato, la percepción sobre la viabilidad de sostener un proyecto de vida y el consumo de sustancias ilegales o el consumo abusivo de alcohol? Indudablemente. Si bien es probable que todos los adolescentes en menor o mayor medida tengan acceso a las drogas y al alcohol, no todos se iniciaron en el consumo o hicieron un uso abusivo del alcohol al menos una vez durante el último mes. Ahora bien ¿cuáles son los rasgos de la vida de los adolescentes que más se vinculan con el consumo de

sustancias y abuso de alcohol? En principio, es posible afirmar que la percepción sobre las posibilidades efectivas de terminar el secundario e ingreso a la universidad, la condición de repitencia, el nivel de involucramiento de los adultos en la regulación de la cotidianidad de los adolescentes, la participación en el mercado laboral y asociado a esto, la disponibilidad de dinero son los aspectos que dentro de los analizados se vinculan, sin necesariamente por esto establecer relaciones de causalidad, más estrechamente con el consumo de sustancias ilegales.

En relación con las variables que remiten al estado de situación que en el presente establecen los adolescentes con la escuela, se observa que entre el pequeño grupo que no cree que pueda terminar el secundario (5%) la proporción que consumió alguna droga ilegal al menos una vez prácticamente duplica al grupo de adolescentes que confía en poder culminar sus estudios. Los alumnos repitentes constituyen también un grupo en donde el inicio en el consumo de sustancias se observa con mayor frecuencia como así también quienes manifiestan tener una mala relación con sus compañeros de escuela. Aunque en menor medida, la perspectiva de los adolescentes respecto a las posibilidades reales que tienen de ingresar a la universidad, también se vinculan con el consumo de sustancias. En efecto, entre quienes consideran que no es probable que continúen sus estudios la proporción que consumió sustancias ilegales al menos una vez asciende al 31,2%.

Al considerar el perfil demográfico de los adolescentes se observa que la brecha de género asciende a los 9 puntos porcentuales en perjuicio de los varones, y como es de esperar la proporción que consumió sustancias al menos una vez asciende conforme la edad de los encuestados. La condición de actividad y la menor o mayor disponibilidad de dinero para gastos personales son aspectos que también se relacionan con fuerza con el consumo de sustancias. Es así que entre los adolescentes trabajadores y entre quienes disponen de más cantidad de dinero para sus gastos personales, la probabilidad de haber consumido sustancias ilegales al menos una vez supera considerablemente al resto.

Por último y como se mencionó anteriormente, el nivel de involucramiento de los adultos en la vida cotidiana de los adolescentes, es de todas las variables consideradas aquella que más fuertemente se vincula con el consumo de sustancias. En efecto, en el grupo de adolescentes que manifiesta una mayor presencia familiar es aquel en donde se registra el menor nivel de consumo. Solo uno de cada diez adolescentes de este grupo consumieron sustancias ilegales al menos una vez. En relación con la proporción de adolescentes que se

emborracharon durante el mes anterior a realizarse la encuesta, se observan tendencias similares a las ya descritas aunque de menor intensidad, aspecto que probablemente esté dando cuenta de una práctica con mayor tolerancia entre los adolescentes.

TABLA 14: Porcentaje de adolescentes que consumieron alguna sustancia psicoactiva al menos una vez en sus vidas y porcentaje de adolescentes que se emborracharon al menos una vez durante el último mes según variables seleccionadas. Gran Buenos Aires, 2007

		% que consumió alguna sustancia psicoactiva ilegal al menos una vez en su vida	% que se emborrachó al menos una vez durante el último mes
TOTAL		23,4	17,7
PROBABILIDAD DE TERMINAR EL SECUNDARIO	Probable	21,4	16,6
	Poco probable	38,0	25,9
PROBABILIDAD DE INGRESAR UNIVERSIDAD	Probable	20,6	16,6
	Poco probable	31,2	19,8
CONDICION DE REPITENCIA	Repitente	32,1	22,6
	No repitente	20,4	16,0
SEXO	Varón	28,7	21,0
	Mujer	19,6	18,3
CONDICION DE ACTIVIDAD	Trabaja	33,8	22,5
	No trabaja	21,2	16,5
DISPONIBILIDAD DE DINERO	Hasta \$30	17,9	16,5
	De \$31 a \$90	19,6	18,0
	De \$91 a \$120	31,0	28,1
RELACION CON COMPAÑEROS	Buena	22,8	17,6
	Mala	34,0	14,6
PRESENCIA PARENTAL	Alta	11,4	7,5
	Baja	25,7	19,5

Fuente: Elaboración propia con base en Encuesta Internacional para estudiantes de enseñanza media 2007 OAD – SEDRONAR

Ahora bien, del análisis en conjunto de la información presentada en este apartado introductorio se desprenden numerosos interrogantes de los cuales la gran mayoría se desarrollaran en extenso a lo largo de este libro. Simplemente, a modo de cierre, queremos recuperar una vez más la reflexión que estuvo presente tanto al intentar dar cuenta del contexto familiar en el que se desarrollan las trayectorias escolares y laborales de los adolescentes como al enfocarnos en el consumo de sustancias. En uno y otro momento quedó en evidencia que las conductas de los adolescentes forman parte de un diálogo particular con el mundo adulto. Un diálogo diverso –comprensivo, fluido, trabado, interrumpido– con los actores e instituciones con los cuales interactúan. Un diálogo que expresa por definición una relación asimétrica entre los actores involucrados y del que los adolescentes –siempre– dependen.

CAPÍTULO 2. ADOLESCENTES EN LA ESCUELA: EXPLORANDO NUEVAS SUBJETIVIDADES

En este capítulo nos proponemos un primer abordaje sobre la población estudiada. Para esto, nos centraremos en abordar el eje subjetividad – identidad, el cual nos permitirá comprender cómo se definen y cuales son los valores o premisas que existen por detrás de esas concepciones, cómo es el uso del tiempo y su rutina cotidiana. Por otro lado, en tanto concebimos la adolescencia como una etapa donde la afectividad funciona como pilar fundamental que ayuda a transitar los distintos procesos estructurales que en ella se dan lugar, examinaremos sobre los vínculos que construyen y las redes de sociabilidad. También, indagaremos cómo perciben estos adolescentes la adultez.

Al explorar en torno al tema de la subjetividad y la identidad adolescente nos encontramos con ciertos aspectos en común entre los distintos entrevistados que responden a cuestiones que son propias de la adolescencia como etapa estructural de la vida. Los jóvenes entrevistados perciben que se encuentran en un momento de cambios y transformaciones, de movimiento, como una traducción subjetiva de los cambios internos propios del período vital. Expresiones como *“me encanta estar en movimiento”*, *“me gusta todo lo que es diseñar, cambiar cosas de lugar”* o *“yo soy lo más haragana que puede haber”* nos ilustran la forma en que son percibidos y procesados estos cambios.

Como parte de estas transformaciones de la subjetividad durante la adolescencia la percepción del tiempo se ve afectada. El tiempo es vivido subjetivamente de manera distinta a como era antes. Por momentos se percibe como un tiempo eterno o aletargado, donde hay espacio para la *“vagancia”* y dejarse llevar por cierto sopor. Y por otros se percibe como un tiempo finito, que no alcanza, que obliga a un frenesí de actividad y movimiento. En un nivel intrapsíquico, estas elaboraciones internas respecto del tiempo, que se traducen en la forma en que es vivido y utilizado, están en relación con cómo se van tramitando los diferentes duelos y la asunción o negación de la propia muerte, y que se expresan en autodefiniciones como *“soy muy vago”* o *“yo soy muy activa”*, que incluso pueden convivir en una misma persona.

A su vez, como parte constitutiva de esta etapa, el grupo de pares se consolida definitivamente como un locus fundamental donde poner a jugar la identidad. La amistad, la

lealtad, el compañerismo, los gustos y la estética compartida, se transforman en valores cabales de esta etapa. La cuestión gregaria se vuelve el bastón fundamental para atravesar, en grupo, las nuevas vivencias de la adolescencia y los cambios experimentados. Sin embargo esta situación no aparece exenta de tensiones y problemáticas. Una de ellas es la tensión que se genera entre la identidad de grupo y el proceso de individuación. En las entrevistas escuchamos expresiones como “yo soy una más” que entran en contradicción con expresiones igual de pregnantes como “yo soy yo” que definen toda una ética adolescente en torno a la autenticidad y el valor de respetar la propia individualidad. Porque a la vez que el grupo es fundamental, también esta etapa es clave en el armado de la propia identidad, lo que hace necesario poner en juego la diferenciación como forma de mostrar o ensayar los rasgos propios. La autenticidad (valor propio de la adolescencia, tal como lo hemos registrado en otros estudios⁷), el ir con la verdad, ser frontal, se mencionan explícitamente como valores necesarios en tiempos de tanto revuelo interno, que son resignificados desde la niñez a la adolescencia y son llevados como bandera y sostén: “Soy muy directa, cuando no me gusta algo voy y te lo digo”, nos dice una adolescente.

Por último, es interesante remarcar que a lo largo de las entrevistas, a la hora de pensar la propia identidad y de conversar acerca de lo que significa ser adolescente surge con énfasis el rol de los adultos en esta etapa. Los jóvenes entrevistados perciben claramente la existencia de limitaciones, saben que a su edad no se puede hacer todo lo que se quiere, porque “todavía somos chicos”, porque no se tiene los medios, porque hay que consultar. Porque existe una figura adulta, en la mayoría de los casos, que funciona como espacio para confrontar y encontrar límites. Como veremos en los siguientes capítulos esta percepción del rol adulto es interesante en tanto sugiere que son los padres y tutores quienes ocuparán un espacio importante a la hora de pensar el vínculo con el consumo de sustancias y los factores de protección.

Por otro lado, introduciéndonos en la temática concreta de la conformación de la rutina cotidiana la misma pareciera quedar determinada por dos factores: si el adolescente trabaja o no trabaja y la cuestión de género. Para las chicas que no trabajan fuera del hogar su rutina se conforma en torno a la asistencia al colegio, a las tareas del hogar y el cuidado de otras personas. Es parte de su rutina y sus quehaceres cotidianos. Estas actividades son vividas de

⁷ Consumo de alcohol en adolescentes, OAD, 2005

diferente forma por las entrevistadas: como una obligación, como una ayuda, como un favor y como algo que quieren hacer.

E: ¿A qué hora se levantan?

-Yo, seis y media.

E: Qué temprano. ¿Por qué tan temprano?

-No sé. Me levanto seis y media, me hago mate, miro un poco de tele, hago la limpieza de la pieza, el comedor, la cocina. Después me pongo a hacer un poco de tarea si tengo, o me voy a caminar por ahí un rato o a correr. Después vengo, preparo el almuerzo, obviamente me baño, preparo el almuerzo y me vengo para el colegio.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

Pero inclusive, dentro del grupo de las adolescentes que sí trabajan también surge utilizar parte de su tiempo en ayudar en las tareas del hogar o en cuidar a hermanos, sobrinos, abuelos. También aparece en algunas chicas entrevistadas la vagancia, “*ser vaga*” como algo propio de su adolescencia, como vimos más arriba: levantarse con el tiempo justo para ir al colegio o dormir todo el día. Como retomaremos en los capítulos siguientes, en el varón, al contrario que la mujer, el ser vago está asociado a la mala vida, mientras que en la mujer no aparece tan claramente en este sentido. Mientras tanto, no se hace presente en el discurso de los adolescentes varones entrevistados el participar activamente de las tareas del hogar, salvo contadas excepciones. Hay una escasa mención de actividades extraescolares: idiomas, artes, deportes, tener una banda, etc. Se mencionan como actividades por fuera de lo escolar las que se realizan a contra turno y que propone la misma escuela, actividades como talleres de baile o de formación de oficios. Esta situación se matiza entre los jóvenes de sectores medios con mayores recursos o incluso que viven o asisten a escuelas de zonas céntricas, donde aparece la práctica de algún deporte, especialmente entre varones. Podemos pensar que esta situación se debe a las condiciones de acceso de este tipo de población de pagar cursos, o disponer de tiempo para poder hacerlo, o simplemente disponer del capital simbólico que permita pensar estas actividades como posibles.

El tema de los vínculos y la afectividad es central, en tanto verdaderamente funciona para los chicos como pilar, como discurso orientador, sea de padres, amigos, docentes, u otros que cumplen con el rol de ayudar en la conformación de la propia identidad. Recordemos que la adolescencia es una etapa donde no hay gran presencia de referencias estables, sino que justamente es el momento donde se ponen en cuestión las referencias conseguidas en la niñez para resignificarlas en pos de la futura vida adulta. Es por esto que los amigos tienen un papel tan fuerte, sea por similitud o por diferencia, funcionan como espejo o contra espejo de cómo ser o qué hacer, como compañía para las nuevas experiencias, como espacios donde poder

conversar y poner en común modos de ser y actuar, y también como proveedores de rasgos a tomar e incorporar para la identidad propia. La familia también cumple este rol y aparece como un apoyo fundamental en el discurso de la mayoría de nuestros entrevistados, como quienes los apuntalan a partir de sus propias experiencias, aciertos y desaciertos. También percibimos este lugar de la familia en el discurso por su contrapartida, cuando los adolescentes hablan de la ausencia de la familia como un factor de riesgo importante para que un chico abandone la escuela o tenga un consumo problemático.

-Yo escucho mucho a mi viejo, porque siempre me da una recomendación. Me pregunta, me da orientación, me dice que sea responsable.

*-Yo hablo mucho con mi familia, con mi papá.
(GF, Varones, Tandil, Periferia)*

Igualmente, también la etapa de la adolescencia está signada por una confrontación generacional ineludible entre padres e hijos, la que permitirá una efectiva separación y configuración de la identidad propia, lo que hace que el vínculo cotidiano entre padres e hijos adquiera un matiz conflictivo estructural. Nos resulta interesante que la figura del docente no aparece como una figura admirada o con una impronta de autoridad, sino que los docentes aparecen como preocupándose por los alumnos, aunque desbordados por las contingencias de la cotidianeidad del aula (chicos que van drogados o se drogan dentro del aula, la violencia escolar, la discriminación). Muchas veces, se menciona una relación cercana que convive con otra más distanciada y se define por las características de cada docente.

¿Cómo o donde vemos redes de sociabilidad en nuestra investigación? Entendemos por ellas lazos sociales que tienen la capacidad de constituir una protección para el sujeto, o retomando a Robles (1999), que lo sostienen en un entramado de inclusión. La escuela aparece como una red que hace lazo social en estos entrevistados que pertenecen a sectores sociales vulnerables. Cotidianamente, mas allá de actividades de contra turno o especiales, la escuela funciona como un espacio de encuentro, donde además de estudiar, los adolescentes se encuentran con sus amigos, sus novios o novias, funcionando como marco para el lazo social, la socialización, el encuentro con los otros, la similitud y la diferencia. Inclusive, en una de las escuelas de la periferia a la que fuimos a realizar entrevistas, las entrevistadas contaron que participaban de cursos gratuitos que se realizaban los sábados para los alumnos (peluquería, computación, folclore, etc.). Comentaron que participaban porque era una actividad que les gustaba, la hacían entre amigas, se divertían, y era una posible salida laboral. Lo que nos revela esta situación es cómo la escuela, cuando las condiciones lo permiten, se

posiciona como un espacio que ofrece actividades, ofrece idiomas, ofrece deportes, ofrece cursos, funcionando como facilitador de lazo social y marco de referencia. Otra red de sociabilidad y lazo social es el deporte. Si bien minoritariamente, el realizar un deporte, practicarlo sistemáticamente en un club o espacio dedicado para tal fin, arma lazo en tanto cohesiona a un grupo en pos de una tarea, brinda un marco de referencia (horario, institucional, de actividad), y genera un acomodamiento de la rutina como posibilidad necesaria para su participación. También la Iglesia apareció como institución que se ofrece como red de sociabilidad, donde los adolescentes se juntan, pasan el tiempo, organizan actividades en común, etc.

E: ¿Qué hacen los fines de semana?

-Yo los sábados juego al fútbol y después a la noche por ahí salgo.

-Yo también los sábados voy al boliche y los viernes al pool.

-Yo a veces juego al fútbol y después salgo.

-Yo juego al fútbol también.

E: ¿Los viernes no salen?

-No, porque se juega el sábado.

-No nos deja el entrenador.

-Jugar un sábado a la mañana y salir un viernes no da.

(GF, Varones, Tandil, Periferia)

E: ¿Qué hacen entonces?

-De por sí voy a una iglesia, tenemos reunión de jóvenes los sábados y me junto con ellos. Y después a mi casa, y después tengo amigos de afuera y nos juntamos a tomar mate.

E: ¿A qué iglesia vas?

-A una iglesia evangélica.

E: ¿Está bueno?

-Sí. Ahí también encuentro apoyo de mis amigos, nos ayudamos a buscar trabajo, todo así.

(EI, Mujer, Tandil, Centro)

¿Cómo perciben estos chicos la adultez? Los adolescentes entrevistados establecen una diferencia muy marcada entre lo que es la adultez y lo que es la responsabilidad. Y esta diferencia que ellos marcan se enlaza con el punto de partida de nuestra investigación, en tanto está en directa relación con la idea de vulnerabilidad social. Entendemos que estos chicos, que están parados en la zona de vulnerabilidad que oscila entre ambos extremos, en condiciones inestables, y donde lo que se suele conjugar es un acceso precario al trabajo y una fragilidad de los lazos sociales de protección, quedan ubicados como variable de ajuste de la dinámica familiar, como lo analiza López (2001). Es por esto que muchos de estos chicos que asisten a la escuela trabajan, ayudan en las tareas del hogar y tienen al cuidado de sí hermanos o sobrinos menores. Estas tareas son las que ellos consideran que los hacen más responsables: en el caso de los que trabajan porque se asocia con la idea de esfuerzo, de independencia,

aprender a usar el dinero, tener algo propio, hacer algo por sí mismos, permite acceso a los capitales simbólicos propios de la adolescencia “*si te quieres comprar algo podés*”, es decir permite acceder a las credenciales de la juventud en una etapa tan bombardeada desde el mercado. En una entrevista a una adolescente que además de ir a la escuela trabaja aparece la idea de que “*sabés lo que es juntar plata, trabajar, cómo ganarte lo tuyo, tener lo tuyo*”. O cuando se trata del cuidado de otros integrantes de la familia o el quehacer doméstico se asocia con la idea de ayudar en la casa, ser útil, colaborar con las actividades de los otros integrantes de la familia, en general los adultos.

En los dos casos de lo que se trata es de contar con la madurez suficiente para poder comprender la realidad de cada uno, las limitaciones, y actuar en consecuencia de una realidad familiar. Esto es considerado un símbolo de madurez. La idea de adultez entonces, más que quedar asociada a las actividades actuales que las personas realizan -en tanto trabajar, por ejemplo, no significa ser adulto pero sí más responsable- se despliega por otros vértices que dan cuenta de otro tipo de concepción de la adultez. Así la idea de adultez cobra diversos significados:

- La idea de adultez asociada a la edad: la variable edad delimita cuándo una persona es adulta, más allá de las características personales de cada quien. En general, se situó a los 30 años como la edad donde se es adulto. Es para destacar esta visión de la adultez por parte de los adolescentes, en tanto da cuenta de una distancia muy pronunciada entre su edad actual y lo que consideran ser adulto. Implica la idea de adultez tardía, o como la otra cara de la misma moneda, la asunción de una adolescencia tardía.

*- Los adultos son grandes de edad, de treinta para adelante
El Varón Tigre Periferia*

E: ¿Qué les falta a ustedes para ser adultos?

-Años. Si agarrás un pendejo y le decimos que somos adultos, el pendejo va a decir “Pero si son pendejos ustedes”. En cambio, si viene uno de treinta, cuarenta años, ahí sí va a decir “Ah, ese sí es adulto”.

(GF, Varones, Moreno, Periferia)

- Ser adulto asociado al estatus de trabajador: ser adulto se asocia a tener un trabajo fijo, lo que nos hace suponer en los adolescentes que actualmente trabajan la idea de que perciben su trabajo como transitorio y pasajero.

- Ser adulto se vincula con tener una familia propia: no solamente poder tenerla sino

poder mantenerla, dando pie a ubicarse en uno u otro punto a partir de una cuestión de género. La idea de adultez asociada a tener hijos aparece en nuestras entrevistas más fuertemente declarada en mujeres y de escuelas de la periferia, de alta vulnerabilidad social. Toma la idea de “adultez anticipada”, como una cuestión fatalista, “destino” o “algo que se da”, y resulta un hito que te hace adulto siendo adolescente, te da una responsabilidad “a la fuerza”. Para el resto de los entrevistados, varones y mujeres, se proyecta más la idea de la familia propia y los hijos, pero enmarcados más en un deseo que en una idea de destino o fatalidad.

E: ¿Qué hace que una chica pase a ser adulta? ¿Es lo mismo que en los hombres?

-Tener familia.

-Tener hijos.

(GF, Mujeres, Moreno, Periferia)

E: ¿Qué significa ser adulto?

-Tener más responsabilidad de uno

E: Por ejemplo él trabaja, estudia, tiene su hijo se está haciendo su casa; tiene muchas responsabilidades. ¿Ya es adulto?

-Sí.

-Si vos querés ser un vago toda la vida, vas a ser un vago toda la vida; si querés tener responsabilidades, las podés tener desde chico ya.

-No vas a comparar al pibe ese con un pendejo. El pendejo anda todo el día en la calle, si tiene mujer la va a dejar. El chabón se hizo el responsable y se hizo cargo también de ella.

(GF, Varones, Moreno, Periferia)

- Idea de adultez vinculada a la independencia de la casa paterna, emancipación: “Ser responsable de uno mismo, mantenerte solo, vivir solo”. Sin embargo, y sujeto al tipo de población y su condición de vulnerabilidad, en general las posibilidades de independencia de la casa paterna suelen tener que ver con construir algo propio en el mismo terreno o en el terreno de algún familiar.

- Tengo más hermanos pero no viven conmigo. Mi hermana vive en la casa de mi abuelo porque falleció mi abuelo y ella se ocupa de mi abuela, mi otro hermano vive con mi tío

(EJ, Mujer, Tandil, Centro)

E: Vos me contabas que estás construyendo tu casa. ¿La estás construyendo en un terreno de ustedes?

-No, en el fondo de la casa de mi suegro

(EJ, Varón, Moreno, Periferia)

- El acceso a bienes: “tener tus cosas”. Esta concepción sobre la adultez es necesario situarla en un contexto o sintonía de época donde las leyes del mercado están presentes en la conformación de la identidad, y donde cada vez más el sujeto es mas consumidor que ciudadano. Además contiene la idea de que es el afuera el que delimita a partir de cuándo se

puede acceder o no a los bienes.

-Yo me siento grande, yo me siento independizado, yo laburo todos los días, pero no puedo ir a comprarme nada a Frávega porque no me lo dan.

E: ¿Por qué no te van a vender en Frávega?

-Porque tenés que ser mayor para venderte algo.

(GF, Varones, Moreno, Periferia)

• La adultez asociada a vivencias similares a las del mundo adulto: por ejemplo en adolescentes que trabajan y se identifican con situaciones que también viven los adultos que tienen cerca. En este sentido, el trabajo funciona como un laboratorio donde se ensaya, practica o vivencia cuestiones vinculadas con la adultez.

- Por ejemplo estás hablando de algo en la familia y ya te sentís identificado con las cosas que hacen o que dicen. El otro día mi tío dice que él perdió horas extras porque se había ido a jugar al tenis, y le pagaron menos y a mí me había pasado una vez que no había ido a hacer horas extra porque no quería y después necesité la plata de la hora extra”

(GF, Varones, Moreno, Centro)

• La adultez vinculada con la actitud: la idea de “tener una actitud adulta”, superando la impulsividad propia de la adolescencia, da cuenta de un sujeto que puede pensar y reflexionar:

E: ¿Qué otras cosas piensan que hacen a alguien más adulto?

-La verdad, para mí, el hablar porque hablando se entiende la gente.

-El hablar con la verdad.

-Así se conoce la gente.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

A partir del discurso de los entrevistados, lo que percibimos es que hay una idea muy amplia de lo que significa la adultez o de cuándo se es adulto. Retomando a Otero y Miranda, podemos pensar que la adultez ya no tiene parámetros fijos, en tanto la figura del “adulto normal” es cuestionada a partir de la crisis del mercado laboral y su efecto sobre las dinámicas familiares (Otero y Miranda, 2009). Inclusive la adultez no aparece en el discurso como un anhelo, un deseo, donde se van a poder desplegar aspectos personales que hoy no tienen anclaje en la realidad cotidiana de los adolescentes, sino que mas bien se presenta como un destino ineludible, y lejano. ¿Desde dónde podemos enmarcar estas respuestas respecto de la adultez? Situándolas en un contexto de época muy vinculado tanto a la idea de juvenilización como valor, como a la idea de futuro incierto, lo que podría estar obturando la idea del pasaje a la adultez como un pasaje estimado. Pareciera que la adultez queda muy ligada a las responsabilidades del trabajo y del hogar, pero no a un desarrollo personal, a una consagración de lo propio, etc.

E: ¿Cuándo les parece que uno es adulto?

-El día que forma una familia, que tiene que trabajar para darle de comer al hijo.

-El día que te das cuenta que las cosas son totalmente diferentes a lo que viviste. Cuando tengas que pagar impuestos y te tengas que dar de comer a vos mismo, ahí te vas a querer matar.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

Retomando un trabajo anterior que hemos realizado⁸, en estos sectores vulnerables el crecimiento implica el trabajar, supone la condición de la realidad cotidiana de estos sectores sociales, mientras que la posibilidad de ascenso social está puesta en el estudio, lo que pone en cuestión esta idea de juvenilización y moratoria social como valores, y muestra una entrada en el mundo adulto que va acompañada de la mano de los roles de género.

⁸ Nos referimos al estudio "El consumo de drogas como consumo cultural", OAD, Sedronar, 2009.

CAPÍTULO 3. LA ESCUELA, SUS REPRESENTACIONES Y SENTIDOS. ¿POR QUÉ SEGUIR EN LA ESCUELA, POR QUÉ TERMINAR LA ESCUELA?, ¿PORQUÉ SE DEJA LA ESCUELA? Y ¿QUÉ HACE LA DROGA EN LA ESCUELA?

¿Qué sentidos atraviesan el vínculo con la escuela en los sectores sociales medios bajos y bajos?, ¿qué imaginarios se trazan sobre la escuela y la situación de escolarización en estos adolescentes?, ¿cuál es el vínculo entre estos sentidos e imaginarios escolares y el consumo problemático de drogas según la percepción de los adolescentes?

¿Por qué seguir en la escuela?, ¿por qué terminar la escuela?

La mayoría de los adolescentes entrevistados forman parte de la primera generación dentro del núcleo familiar en completar el ciclo de educación media. La condición de primera generación en la familia en “tener el título secundario”, actúa como bisagra en la historia familiar y en la percepción de la historia de vida del adolescente respecto a su familia y su persona. “*Tener el título*”, “*Recibirse*”, “*Terminar*” adquieren entonces un plus simbólico que los impregna de sentido. De algún modo, es sentir que se llegó a alcanzar un objetivo que resultaba en el mejor de los casos, complejo y de difícil cumplimiento. En otros casos, ni siquiera había un objetivo claramente fijado, la situación de ir al colegio sucedía, “pasaba”, como pasan otras cosas que parecen estar poco planificadas y bastante esquivas en cuanto a poder ser administradas, gerenciadas y proyectadas por los propios estudiantes. Más bien “se va dando” y sobre ese componente, azaroso y zigzagueante, el adolescente va transitando la secundaria intuyendo que en cualquier momento puede ser probable que ocurra un hecho, una circunstancia que lo aleje transitoria o definitivamente de la escuela, como parte de un mismo discurso fatalista que acompaña otras circunstancias vitales. Veremos que, dentro de esta lógica, el embarazo propio o de la pareja es uno de los temas que aparecen recurrentemente como “*posibles*”, como algo “*que puede ocurrir*” y que pueden determinar el abandono de la escolaridad.

Los adolescentes entrevistados están cursando los últimos tres años de escuela secundaria. Como se espera, es muy distinto el discurso que se tiene respecto a “recibirse”,

“terminar la escuela” entre aquellos alumnos que están cursando su último año y los que aún les falta uno o dos años. Aún teniendo en cuenta esta casi obvia distinción, es importante destacar que estos alumnos de los últimos tres años se proyectan en el imaginario escolar como “los que llegaron”, distinguiendo y dejando en claro que hay una alta proporción que abandona en los años anteriores. Por otro lado, sobre todo desde los docentes, aparece la idea de que “si llegaron hasta acá, terminan”, fijando el “gran filtro” en el paso de la primaria a la secundaria y dentro de esta, en los primeros años. En el caso de los alumnos esta situación no parece tan clara. A medida que se acercan al último año, las posibilidades de terminar la escuela se ven más claras y posibles pero en muchos de los casos, aún en estas circunstancias, la idea del acecho de una fatalidad, de que algún suceso impida terminar o continuar por el momento con la escuela, es una constante.

E: Recién hablábamos de cómo se imaginan de acá a diez años. ¿Qué les gustaría ser a ustedes de acá a diez años, de adultos, en su vida de trabajo? ¿De qué les gustaría estar trabajando?

-En un boliche.

-En una oficina, algo que sea tranqui.

-Algo que no te deje en la calle, que te dé de comer siempre.

E: ¿Para eso necesitarían estudiar?

-Claro.

-Y sí.

-Tener suerte

E: ¿De qué les parece que depende poder llegar a eso que ustedes quieren ser?

-Hay que tener mucha suerte.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

-Cuando era chica yo decía que quería abrir un restaurante en París.

E: ¿Y ahora qué pensás?

-No voy a llegar ni a Buenos Aires.

E: ¿Vos cómo te ves?

-Yo me veo como ama de casa, tengo ese presentimiento.

(GF, Mujeres, Tandil, Periferia)

E: Cerrá los ojos e imaginate de acá a cinco años; ¿qué te imaginás?

-De todo.

E: ¿Cinco años es mucho tiempo? ¿Qué puede pasar de acá a cinco años?

-Que te atropelle un auto.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

E: ¿Por qué vas a peluquería?

-Porque me gusta.

E: ¿Lo asocian a un trabajo?

-Sí.

E: ¿Para cuándo?

-Para el día de mañana.

- Yo estudio eso pero no es lo que quiero hacer el día de mañana.
 - Yo no sé qué voy a hacer de mi vida, no pienso en nada, todavía no sé.
 - Capaz estudie para ser profesora de educación física. Capaz te quedás embarazada y perdés la escuela, perdés todo.
 - Claro, no podés estudiar.
 - Uno se queda atrasado, como que no estudió nada.
- (GF, Mujeres, Moreno, Periferia)

En otros, lo que prevalece es un ideal de esfuerzo personal (“si uno pone esfuerzo”) que funciona como elemento determinante para salir con el título secundario bajo el brazo.

E: ¿Alguna otra consecuencia? ¿Para el futuro hay consecuencias cuando uno repite?
 -Hay varias consecuencias, porque si no te ponés las pilas al final nunca vas a salir adelante. Tenés que tratar de estudiar para poder llegar a donde querés. Si querés algo, lo tenés que lograr.
 (GF, Mujeres, Moreno, Centro)

E: ¿Qué es la escuela para ustedes?
 -Una herramienta.
 -Es un puente hacia el futuro.
 -Una influencia, un apoyo.
 E: ¿Creen que van a terminar la escuela?
 -Sí.
 -Sí, si uno pone esfuerzo y voluntad, sí.
 (GF, Varones, Moreno, Centro)

Aunque parezcan modos de comprensión de la realidad en contraste, el fatalismo y el esfuerzo en muchos casos conviven en un mismo estudiante sin mayores tensiones. Pareciera que el esfuerzo individual, “la garra”, “la voluntad”, poco puede hacer contra los fatalismos que la vida depara. Estos fatalismos en algunos casos están muy presentes en el discurso y se expresan de un modo naturalizado, formando parte del sentido común del grupo. Así si en algún momento de la entrevista cobra fuerza el ideal del esfuerzo, dotado de buenas dosis de voluntarismo (“si quiero, puedo”), en otro momento el fatalismo lo pone en cuestión sin mayores conflictos. Podríamos pensar que aunque parezcan contrapuestos, fatalismo y voluntarismo pueden ser caras de la misma moneda de la incertidumbre que los rodea. Ante falta de marcos y horizontes de certeza, solo queda depositar en uno mismo o en el destino o fatalidad los modos de construcción de la idea de futuro.

Más allá de estos avatares entre el voluntarismo, el esfuerzo personal, el azar y el fatalismo, ¿cuáles son los sentidos que los adolescentes le otorgan a la escuela? Al indagar respecto a los motivos que llevan a *venir a la escuela* y *terminar la escuela*, los adolescentes encontraron tres grandes líneas de argumentación que pueden leerse como los sentidos

otorgados a la escuela, al ir todos los días (sostener la escolaridad) y al terminar la escolaridad (graduarse, tener un título secundario). Estos sentidos fundan imaginarios de la escuela que están en sintonía con lo que hemos analizado en trabajos anteriores⁹, sin embargo de acuerdo a los objetivos y características de este estudio cobran una relevancia diferenciada que vale considerar nuevamente. De este modo, analizaremos cada uno de ellos como imaginarios escolares que deben leerse como complementarios aunque muchas veces muestren tensiones entre ellos y al interior de cada uno. Estos sentidos, que identificamos como la escuela instrumental, la escuela como vía de movilidad social y la escuela dadora de subjetividad, expresan una idea de la escuela, de lo que la escuela hace de ellos y lo que ellos hacen con la escuela.

• La escuela **Instrumental**: El sentido instrumental de la escuela pone el foco en los aspectos más concretos e inmediatos que el título (más que el proceso escolar o la enseñanza en sí) puede otorgar. La escuela, y sobre todo, el título es una credencial para conseguir un trabajo en el futuro más inmediato. Lo que caracteriza a esta idea es que sin título *“nadie te toma”, “para cualquier trabajo hoy necesitas el secundario”*. Sin embargo, este trabajo es un trabajo menor, no es el trabajo que *se quiere* sino el que *se puede* conseguir, y esto pone de manifiesto que este sentido instrumental está devaluado o viene con un déficit de origen que solo se logrará subsanar con otro título que resulta mucho más esquivo, en tanto es percibido como notoriamente menos accesible, el título terciario o universitario, que es el que puede garantizar el trabajo que a uno le gusta y un mayor grado de seguridad (en términos de estabilidad económica).

-Lo que pasa es que ahora con el título secundario lo único que podés conseguir como trabajo es trabajar así en un negocio, de barrendero o de otra cosa, nada más.

E: ¿Y qué hay mejor que el título secundario?

-La universidad.

-El título de la universidad. Ya tenés un título, por lo menos.

-Un buen título, para tener por lo menos algo asegurado.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

E: ¿Qué es la escuela para ustedes?

-Una herramienta.

-Es un puente hacia el futuro.

⁹ Imaginarios sociales y prácticas de consumo de alcohol en adolescentes de Escuelas de Nivel Medio, OAD, 2005. Vale aclarar que ese estudio tenía como unidad de análisis a alumnos de escuelas públicas y privadas de los más variados sectores sociales (desde medios altos a bajos) y se extendió hacia todas las regiones del país. En este caso el estudio se concentró en la Provincia de Buenos Aires y en alumnos de sectores medios bajos y bajos que concurren a escuelas públicas.

*-Una influencia, un apoyo.
(GF, Varones, Moreno, Centro)*

Teniendo en cuenta el estudio anterior al que hicimos referencia, vale considerar en este punto un aspecto interesante que nos habla del sector de adolescentes que estamos analizando. Si en sectores medios, el sentido instrumental de la escuela era entendida como un espacio de tránsito o de punto de partida hacia estudios superiores, en estos sectores la titulación secundaria es en la mayoría de los casos la materialización del *imaginario de llegada*, es decir de una expresión de movilidad social ascendente que cobra una intensidad mayor en relación directa a la historia escolar de la familia, especialmente a la historia escolar de los padres (padres sin título secundario), lo que lleva a pensar en un sentido más mediato de la escuela, un sentido con mayor proyección a futuro que el que se plantea desde el instrumental aunque en muchos casos funcionen complementariamente y que es el sentido de movilidad social que se analiza a continuación.

• La escuela como vía para la **Movilidad social**: La escuela como vía de la movilidad social se hace especialmente visible cuando los adolescentes se perfilan como la primera generación en la familia en tener el título secundario. En este aspecto, el rol de la familia y las trayectorias escolares, fundamentalmente paternas ligadas al abandono escolar, resultan muy significativas, terminar la escuela “...para que no te pase lo que me pasó a mí”.

E: ¿Sus papás les dicen algo a ustedes en relación a lo que ellos hicieron?

-Sí, “Estudiá que ahora se puede”, cosas así. Mi mamá no pudo terminar de estudiar, le quedaron materias cuando estaba embarazada de mí. Entonces me dice “No hagas lo mismo que yo, que no pude terminar la escuela y mirá cómo tengo que trabajar ahora”.

-Mi mamá quedó embarazada de mi hermana mayor a los dieciséis años.

-La mía también, quedó embarazada de mí, pero siguió estudiando igual.

-Ahora tenemos la posibilidad de estudiar, nos dicen que la aprovechemos.

-A mí más que nada mi papá me lo dice en el sentido de que él no pudo terminar, tuvo que salir a trabajar desde chico, y entonces siempre me dice que él me puede dar todo lo que quiero, que siga estudiando, que mientras pueda me va a ayudar.

(GF, Mujeres, Tandil, Centro)

E: ¿Y ustedes cómo ven eso de que ustedes están estudiando y que sienten la escuela como la responsabilidad más grande y esto de que sea una herramienta para el futuro?

-Ellos te dan el ejemplo. Mi viejo siempre me dice “Andá al colegio, no dejes de ir al colegio, no quiero que te pase lo que me pasó a mí”. A mi viejo lo mandaban al colegio, pero llegaba a la puerta del colegio y se iba para otro lado con los compañeros, los amigos. Siempre me dice “No hagas lo que yo hice así tenés un futuro mejor más adelante”.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

Uno de los aspectos más destacados de este imaginario escolar es el que vincula a la escuela y al título secundario con la posibilidad de conseguir, y fundamentalmente mantener, un “trabajo digno” y esto es lo que complejiza la idea meramente instrumental del sentido anterior. A diferencia del trabajo propio del imaginario instrumental, este trabajo, tiene componentes fuertemente fordistas: trabajo estable, empleo en blanco, a largo plazo, que están marcando una fuerte distancia con el trabajo precarizado que suelen tener cuando trabajan a esta edad. Es un trabajo que se asocia a la identidad: “trabajar en lo que te gusta”, “poder decir: yo me dedico a trabajar en esto” y a la estabilidad: es la posibilidad de tener un “trabajo en blanco”, lo que brinda seguridad en el presente (por las cargas sociales) y a futuro (“que no te echen a la primera de cambio”).

*-Porque es... qué sé yo. Mi mamá trabajó mucho tiempo en negro y te pagan lo que quieren, hacen lo que quieren con vos. En blanco te respetan más.
(GF, Mujeres, La Plata, Centro)*

E: ¿Qué es para ustedes la escuela?

-Un lugar de enseñanza.

E: ¿Para qué sirve?

-Tener un trabajo digno.

-Para tener un título, para poder decir “Yo me dedico a trabajar de esto”.

-De lo que a vos te gusta.

-Y no trabajás de lo que encontrás y que lo hacés porque no te queda otra.

(GF, Mujeres, Tigre, Periferia)

E: ¿Qué actividades hacen durante el día? ¿Qué es lo que consideran más importante de lo que hacen durante el día?

-Venir al colegio.

-Venir al colegio y trabajar después del colegio.

E: ¿Es más importante venir al colegio que trabajar para ustedes?

-Sí.

E: ¿Por qué?

-Porque el día de mañana yo voy a tener algo que sé que terminé la escuela y si necesitan para computación puedo ir y me van a tomar, en vez de cagarme de frío con mi papá agarrando la pala.

-Hasta para barrer te piden estudios.

-Tenés que tener un poco de inglés y computación.

-Cuesta conseguir trabajo igual, porque siempre te piden experiencia y ni bien salís de la escuela, ¿dónde vas a tener experiencia?

- Vos laburás siete años, diez años en blanco. Si laburás en negro y no tenés estudios, podés laburar quince, veinte, treinta, cuarenta, cincuenta años y no vas a conseguir nada.

(GF, Varones, Moreno, Periferia)

E: ¿El tema del futuro laboral de tus hijos, cómo te lo imaginás? ¿Cómo te los imaginás cuando tengan veinticinco, treinta años?

-No sé. Supongo que van a tener un buen trabajo. Yo siempre les digo “No te vas a morir en una verdulería”, al otro le digo “No vas a estar toda tu vida arreglando paquetes de fideos”. Yo

*quisiera que ellos fueran algo más, pero eso depende de ellos.
(El, Madres, La Plata, Centro)*

La cuestión de la movilidad social transmitida de padres a hijos parece ser una contante tal cual se desprende de los testimonios de los chicos y de sus padres.

Por otro lado, se pudo ver en varias entrevistas una conexión entre el imaginario de movilidad social y la territorialidad. En varios casos, la elección de la escuela “del centro” frente a la “escuela del barrio” se conecta con el imaginario de movilidad social que provee la escuela. La percepción de la escuela del centro frente a la del barrio (marginal, pobre, lindante a la villa) es la de una institución que por sus características de gozar de un mayor prestigio (una historia, que aunque en ciertos casos esté devaluada se mantiene) y por estar en el centro, visto desde atributos culturales y cosmopolitas (“*estar con gente más educada*”, “*aprender a hablar*”), actúa como vía de escape de la marginalidad del barrio y como vía de ascenso social. La escuela del centro, generalmente una escuela con mayores recursos materiales y simbólicos se construye simbólicamente desde el imaginario de una escuela con cierta historia: “*fueron mis padres*”, o “*siempre fue una buena escuela*”, “*es la escuela de La Plata*”, con mejores docentes, con mejores recursos materiales y edificios, con mejores posibilidades de llevar adelante un plan de clase. También el imaginario se sostiene en un mejor panorama o contexto social dentro y fuera de la escuela (un mejor barrio, un mejor perfil social), lo que repercute en un imaginario escolar de mejores condiciones de aprendizaje y de sociabilidad. Es decir que ese aspecto, cumple los sentidos de movilidad social de modo mucho más efectivo que la escuela periférica que se imagina como para los que no les importa salir del barrio, como un modo de distinción entre quienes tienen expectativas de movilidad social ascendente y quienes están desinteresados y “*no quieren salir de donde están*”. Al mismo tiempo, estos atributos culturales de la escuela del centro, plasmados en su historia, su plantel de profesores, su alumnado, los vecinos, promueven un sentido que funciona muy articuladamente con el imaginario de movilidad social y que identificamos como la escuela que otorga subjetividad a quien la transita.

• **Escuela Dadora de Subjetividad:** A diferencia de los sentidos anteriores que ponían el acento en el título, en este imaginario el sentido se construye por el hecho de haber transitado la escuela. El estar en la escuela, el haber transitado por ella, configura una subjetividad que si bien otorga un plus extra a la idea de Movilidad social, lo trasciende. Podríamos decir que la idea de la escuela como vía para la movilidad social está orientada a lo externo y la escuela dadora de subjetividad está focalizada en los atributos personales, subjetivos, en la huellas que deja en la identidad o en las marcas de subjetividad que deja su tránsito, su transcurrir en la

escuela más allá de que luego sean también un aspecto que juegue a favor en la movilidad social. Lo que subyace es que la escuela otorga una identidad, “*ser alguien la vida*” repitiendo una frase que emergió repetidas veces en el estudio que encaramos en el 2005 y que volvió a repetirse en este trabajo de campo.

E: ¿Qué es para ustedes la escuela, qué valor tiene?

-Te permite tener un mejor trabajo.

-Sirve para ser una persona culta. Es horrible que vayas a otro lugar, ponele que vas a otro país, y no sabés nada. Te sentís como una estúpida.

E: ¿Ustedes por qué vienen a la escuela?

-Para aprender.

-Para aprender, para saber más de lo que te pueden enseñar tus padres.

-Yo creo que la escuela es como una formación que nos van dando desde chicos para cuando seamos más grandes.

(GF, Mujeres, Tandil, Centro)

-Por un lado te prepara para que quieras seguir estudiando, para eso tenés las materias que tenés. Pero por otro lado te enseñan valores, esas cosas que aprendés en la vida y en la escuela. Hay chicos que no van a la escuela y no tienen la misma manera de comunicarse con nosotros, cómo hablamos, cómo uno se puede expresar. En la escuela te enseñan a hablar, esas a dirigirte a una persona.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

E: ¿Qué es lo bueno de venir al colegio?

-Que te enseñan un poco de todo. Aprendés cómo llevarte con otras personas. Tengo parientes que no terminaron el colegio, que hicieron hasta tercero o cuarto año de primaria y se llevan mal con todas las personas. Al venir al colegio te enseñan cómo hablar, a tener más respeto a los profesores, tenés tus obligaciones con el colegio, sabés que muchas faltas no podés tener.

(El, Varón Moreno, Centro)

E: ¿Qué es para vos la escuela?

-Para integrarte en la vida.

(El, Varón, Tandil, Periferia)

E: ¿Qué les parece que les da el colegio?

-Un beneficio para el futuro.

-El día de mañana es un gancho que tenés.

-Te ayuda a formarte como persona.

E: Ustedes que ya están terminando, ¿qué sienten que les dio el colegio?

-Hay muchas cosas que te da y muchas cosas que no te gustan.

-Yo siempre fui a contraturno, desde jardín hasta séptimo, muchos años. Capaz que a mi mamá le da satisfacción, que se siente orgullosa cuando ve cómo tratás a la gente, cómo te manejas, sabés ubicarte, sabés expresarte.

(GF, Varón, La Plata, Centro)

En esta misma línea aparece la idea de escuela como factor de protección. La escuela es la “no calle”. Desde esta perspectiva, la calle es el lugar del peligro de la amenaza constante a caer en “lo malo”, el vínculo con la *mala junta, la mala vida y la droga*. La droga vista como una

cuestión que *debe ser* ajena a la escuela tiene una impronta importante dentro del discurso de los alumnos. Estar dentro de la escuela, permanecer en ella supone así no solo *ser alguien* en el futuro, al salir de la escuela, al terminarla, sino la posibilidad de *ser alguien* en presente. Estar afuera de la escuela, es estar en la calle, lo que pone en peligro la misma identidad.

E: ¿Para qué piensan que sirve hoy la escuela?

-Para salir de la calle.

(GF, Varones, La Plata, periferia)

¿Por qué se deja la escuela?

Dejar la escuela no siempre es abandonarla en forma definitiva, hay trayectorias zigzagueantes de entradas y salidas, de abandonos y de vueltas que están determinadas por diversos factores pero en todos lo que sobrevuela es la vulnerabilidad de la situación escolar y de la vulnerabilidad general en la que esa escolaridad está inserta. En relación con las situaciones asociadas a la deserción, aparecen momentos críticos (muertes, accidentes, separaciones). Hay indicios para sospechar que la escolarización es muy sensible a la red afectiva que logren armar en la escuela y especialmente a la capacidad de los adultos por brindar estabilidad emocional: *“cuando falleció mi abuelo no quise ir más a la escuela” “yo a veces, cuando mis viejos se pelean así, me hago una cosa que no quiero hacer nada, no quiero vivir, no quiero hacer más nada”*. De algún modo, podemos aventurar que la permanencia en la escuela está tan sujeta a satisfacer la expectativa que los adultos pusieron sobre la escolarización de sus hijos (y en contraste, en muchos casos tan poco atada a lo que ellos quieren para sí mismos) que cuando los adultos no cumplen con su rol, el vínculo con la escuela se resiente.

E: ¿Hubo momentos en los que pensaron en abandonar?

-Sí.

-Bastante seguido.

-Pero uno no dice nada.

E: ¿Hubo algún momento puntual que recuerden ahora que decidieron abandonar?

-En un momento quise dejar todo, en el momento que se separaban mis viejos. Porque sentí como que me fallaban. Ellos me exigían a mí el colegio, y a partir de ahí me empezó a ir cada vez peor. Encima después falleció una amiga. Pero si dejás todo después te vas a arrepentir, y es así, y tenés que seguir. Encima me llevaba todas las materias, pero si dejo me iba mal.

-Yo también, hubo muchas peleas en mi casa, problemas míos, personales. Optaba por irme a trabajar a cualquier lado. Tenía ocho materias aprobadas. Hice cualquier cosa. Después los más bobos que yo se llevaban diecinueve materias y pasaban de año; yo me llevé seis, repetí y dejé.

[...]

-Yo dejé la primera vez que repetí, que falleció mi viejo y no tenía más ganas de ir al colegio, y estuve dos meses sin ir.

E: ¿Y en cuanto a momentos que pensaron en largar el colegio, hubo otro?

-No, fue ese nomás.

[...]

E: ¿Hay alguna edad que es un momento de quiebre para ver decidir si seguís o no?

-Sí, cambia. Capaz a los dieciocho, que crecés un poco más.

-Cambian las responsabilidades.

-Yo tenía dieciocho y tenía compañeros de quince y me sentía medio raro. Yo le dije a mi mamá que quería dejarlo y que lo quería hacer libre, y ella me dijo "Mientras yo esté viva, vos vas a terminar la escuela, con veinte o con cincuenta años".

(GF, Varones, La Plata, Centro)

E: Con respecto a la escuela, ¿hubo algún momento crítico en donde pensaron en abandonarla?

-No.

-Yo sí. Cuando falleció mi abuelo, que yo no quise ir más a la escuela.

E: ¿Cuántos años tenías?

-Fue el anteaño pasado.

-Yo a veces, cuando mis viejos se pelean así, me hago una cosa de que no quiero hacer nada, no quiero vivir, no quiero hacer más nada.

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

Por otro lado y de modo manifiesto a lo largo de las entrevistas, la maternidad y paternidad adolescente aparece muy asociada a la interrupción de las trayectorias escolares. Esta idea tiene un fuerte anclaje en las historias de vida de sus padres que los chicos y chicas relatan. Muchos de los adolescentes cuentan que las trayectorias educativas de sus padres, sobre todo de sus madres, se vieron interrumpidas cuando quedaron embarazadas. Al mismo tiempo, siempre hay alguna hermana, amiga, prima o vecina que quedó embarazada y abandonó la escuela. La idea de "quedarse embarazada" aparece como un destino, que se inscribe fuertemente en el fatalismo que hemos descripto como modo de comprender la realidad. Si bien en algunos casos, y dentro de las escuelas con población escolar más pobre, el tema de "ser alumna madre" apareció como parte de una condición más dentro del perfil de marginalidad, en las escuelas con población de clase baja y media baja, más alejada de los márgenes, el embarazo resulta un motivo de deserción casi indiscutible.

Esto nos hace reflexionar sobre el peso que el embarazo y la maternidad pueden estar jugando diferenciadamente en estos dos grupos. Entre los grupos más marginales no resultó difícil encontrar alumnas adolescentes que eran madres y se presentaban como "casadas". En el caso de los varones la condición de paternidad, en cambio, parecía alejarlos de la escuela ya que debían ser los encargados de "parar la olla", más allá de los sostenes que las familias

puedan aportar en cada caso. Como hallazgo podríamos decir entonces que aparecen indicios para plantear la hipótesis de que en los sectores más profundamente vulnerables, dentro de un más amplio universo de vulnerabilidad social, el embarazo aleja de la escuela más al varón padre que a la mujer madre. Esto equivale a decir que a medida que la vulnerabilidad se profundiza, la condición de alumna madre se vuelve menos conflictiva, al menos dentro del entorno escolar al naturalizarse, mientras que aleja al alumno padre de la escolaridad. De hecho, en las entrevistas cuando aparecía una alumna madre y le preguntábamos por su marido, como generalmente lo definían, nos decían que había abandonado la escuela para salir a trabajar. En otros casos, hay ciertos arreglos que permiten sostener la escuela “viniendo cada tanto”.

E: ¿Ustedes además vienen al colegio todos los días?

-Sí.

-A veces. Yo vengo a veces, un día por semana, dos. En serio, sí.

-Yo también, vengo dos o tres veces por semana.

E: ¿Por qué faltan?

-Porque tengo una nena.

(GF, Varones, La Plata, Periferia)

E: ¿Por qué un chico de su edad deja el colegio?

-Porque no le interesa.

-Hay muchos que dejan el colegio para trabajar, porque necesitan la plata.

-Porque la novia está embarazada. Hay un chico que dejó.

-Es un boludo, se está cagando la vida.

-Venía a la escuela y dejó, tuvo que salir a trabajar. Cuando por ahí siempre lo veo y está fumando un cigarrillo.

(GF, Varones, Tandil, Centro)

En las mujeres de los sectores pobres pero no marginales, esta situación parece tomar otro rumbo. El embarazo es prácticamente el causal principal para el abandono escolar femenino. El papel del padre fluctúa, es quien “se borra” o quien también se compromete con la situación pero en todo caso puede tomar dos caminos: seguir en la escuela mediante el apoyo económico que los padres puedan suplir o abandonar el secundario y salir a buscar trabajo. Esta última circunstancia aparece en estos varones como una instancia fundamental a la hora de encontrar obstáculos para continuar los estudios. Es en estos casos donde la moratoria social parece modificarse abruptamente y el paso hacia la adultez y las “grandes responsabilidades de los grandes” comienzan a ganar espacio. Es lo temido y lo que se vislumbra como una posibilidad que sino a todos, a “casi todos” les puede tocar.

E: ¿Cómo es que tenés amigas embarazadas?

-Novios que por ahí no se hicieron cargo y se fueron. Tengo una amiga que quedó

embarazada, el novio no se hizo cargo y la dejó, y entonces está viviendo con la madre, trabaja de vez en cuando.

E: ¿No viene al colegio?

-No. Estudiaba a la noche, y no va más. Nació hace poquito el bebé.

E: ¿Quiere volver?

-Nunca le pregunté si quiere volver a estudiar, pero yo pienso que por la bebé se va a recibir.

(E1, Mujer, Tandil, Centro)

Lo que resulta interesante es que el discurso de los varones frente a esta situación difiere del de las mujeres. Se podría decir que el género corta de algún modo el discurso fatalista frente al embarazo adolescente y el riesgo de abandono escolar consecuente. Si las mujeres ven el embarazo como una posibilidad que las puede sorprender a la vuelta de la esquina, los varones tienen un discurso de mayor control de la situación, de “estar alertas”, “tener cuidado”, como modos al menos discursivos de pensar en prevenir la cuestión.

E: ¿El hecho de tener un hijo a esta edad es otro tema que te puede distanciar de la escuela?

-Sí, más que nada a las mujeres.

-Yo lo hablé con mi papá y mi mamá de ese tema. Nos sentamos a hablar a ver cómo iban a ser las cosas. En un momento te parece que estaría bueno, pero después te ponés a pensar y yo tendría que trabajar, mi novia en un momento iba a tener que cortar el colegio, y muchas cosas más. Un hijo es para siempre, no podés decir que no querés más un hijo y te lo sacás, como puede ser una novia. Tenés que cambiar muchas cosas, tenés que cambiar demasiado.

-Es una de las responsabilidades más grandes.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

Desde esta perspectiva consideramos importante complejizar los factores que llevan a la desescolarización, y no centrarlo unilateralmente en el trabajo. De acuerdo a lo relevado entre nuestros entrevistados, podemos visualizar que hay múltiples causas que puedan llevar a abandonar la escuela pero que en grandes términos podemos agrupar en tres líneas:

- La ruptura de la **moratoria social** y la entrada a la adultez: en la cual el embarazo resulta un motivo primordial, dejando la escuela para cuidar al niño en el caso de la madre o “parar la olla” en el caso de muchos de los padres adolescentes. También en esta línea se encuentra el motivo de abandono por convertir en “variable de ajuste” (López, 2001) al adolescente dentro de un entramado adverso de la economía familiar que lleva a los padres a tomar la decisión de que su hijo abandone la escuela para colaborar en el sostenimiento familiar. Esta última no aparece en nuestras entrevistas como posibilidad sino que, dado que son chicos y chicas escolarizados, lo que abunda en los discursos de los adolescentes es que los padres apoyan, y en general obligan a los hijos a terminar la escolaridad. Sin embargo,

podemos ver en algunas de las entrevistas que refieren casos de amigos, vecinos o conocidos que ante una situación crítica debieron recurrir a esta salida como “variable de ajuste”.

E: ¿Qué cosas ponen en riesgo que uno siga en el colegio?

-La joda.

E: ¿Qué quieren decir con joda?

-Callejear, estar con los amigos, salir los fines de semana, salir todos los días de noche, tomar con los amigos.

-La junta.

-Las necesidades de la casa, si en una casa hace falta la plata. Ahora hay un límite de edad en cualquier trabajo de 35, 40 años; si un padre o una madre pasa ese límite de edad no pueden trabajar.

-Tienen que ayudar en la casa, y dejan el colegio y empiezan a trabajar.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

• **La cuestión afectiva:** en donde el detonante de la deserción es una problemática de vínculos familiares como peleas entre los padres, situaciones de violencia familiar o enfermedades y muertes de seres muy próximos como padres, madres y abuelos.

-Yo tuve unos problemas familiares, mi papá se peleaba con el hermano, se cagaban a palos; después mi mamá se peleaba con mi papá todos los días entre ellos. Yo decía que me iba a la escuela, pero me iba a la casa de mi tía. Estuve como dos meses viviendo en la casa de mi tía. No quería ir, no quería ir a la escuela, me había puesto en rebelde. Tres años repetí; en tercer año iba todos los días, pero vagueaba.

E: O sea que un año sí dejaste.

-Sí, repetí dos y dejé uno. Para mi mamá yo sí iba a la escuela, pero no iba.

(GF, Mujeres, Tandil, Centro)

• **La vagancia** como estilo de vida o de “ser en el mundo”. Es el que ni estudia ni trabaja, el *ni ni*. Representa la causa de deserción más deslegitimada por los adolescentes escolarizados. Es la que actúa como barrera de distinción entre “nosotros” y “ellos”. En cualquiera de las otras dos líneas causales de abandono, los adolescentes sienten que la fatalidad los puede alcanzar. Sin embargo, la vagancia supone un proceso de subjetividad que compromete de mayor modo la responsabilidad de la persona. El “vago” es aquél que de algún modo “elige serlo”, la fatalidad decae frente al lugar que va tomando el voluntarismo, o mejor la falta de voluntad, de compromiso y de interés en general. “El vago solo quiere estar en la calle” y esa vagancia es la que lo llevará a la “mala vida”, cuyos exponentes principales son la junta, la droga y la delincuencia (en una escala que va de menor a mayor, del vandalismo al robo) y que se presentan como un “combo de la vagancia”.

E: ¿Tenés amigos que no hacen nada?

-Algunos del barrio. El barrio antes era un ambiente muy feo, ahora está calmo porque se llevaron a todos, pero la mayoría de mis amigos no trabajan, vivían mantenidos, y tampoco nos

dábamos cuenta, no sabíamos de dónde sacaban plata algunos para comprarse droga.

E: ¿Cómo hacían?

-Algunos salían a robar, pero tampoco te enterabas

E: ¿Y lo de la droga lo ves?

-En el barrio antes se veía siempre. Estaban parados en una esquina y estaban todos parados fumando porro. Aparte te dabas cuenta por el olor. En el barrio antes se veía, ahora mucho no. Igual yo voy de la escuela a mi casa y en mi casa me quedo ahí y salgo a hacer mandados.

E: ¿No andás por el barrio?

-No, mucho no me gusta y menos de noche. En el barrio de enfrente (dice el nombre) son peores que en el barrio de nosotros.

(El, Mujer, Tandil, Centro)

Vale aclarar que esta causa es explicada por varones y mujeres dentro de un componente de género que la atraviesa de modo expreso: el vago generalmente es varón. Si en las otras dos causas expresadas por los adolescentes, la deserción se explica tanto en varones como en mujeres, en esta la mujer suele quedar afuera o aparece de un modo más excepcional y es el varón quien concentra la figura del vago, del *ni ni* (ni estudia, ni trabaja) por excelencia. Veremos entonces que la idea del *ni ni* en estos adolescentes encierra una idea de género. La mujer muy difícilmente es vista como “vaga”, o como una chica que no estudia ni trabaja, esto ocurre cuando hay un acercamiento a la “mala vida”, cosa que resulta más raro que en un varón. El *ni ni* es una persona que se encuentra en un proceso de desafiliación que resulta una amenaza para quien se encuentra en un estadio de inclusión superior, incluso inmediatamente superior donde la idea de amenaza se refuerza por el fantasma de que “yo puedo estar en su lugar”, si la caída es vista como cercana socialmente.

Los adolescentes entrevistados asocian al joven *ni ni* con la situación de “reviente”, la cual indefectiblemente se vincula a un consumo problemático con las drogas. Decíamos también que se asocia al varón más que a la mujer, seguramente porque la mujer está asociada al trabajo doméstico, lo cual si bien aparece como una obligación o mandato de género más que como un trabajo, supone “ocuparse de algo” y de esa manera se distancia de la figura del *ni ni* que construyen los adolescentes. Desde esta perspectiva, la “ayuda doméstica” que la mujer debe realizar para con su familia hará que se disipe la idea de ser definida como *ni ni* y vuelve más compleja la invisibilización del trabajo doméstico. Así, probablemente más que invisibilidad lo que existe es una fuerte naturalización del trabajo doméstico por parte de la adolescente mujer, que finalmente puede terminar invisibilizándolo como problema. Y así, naturalizado, el trabajo doméstico tampoco resulta problematizado en relación con su vínculo con la escuela como ocurre con otros trabajos no domésticos.

¿Qué hace la droga en la escuela?

La cuestión de la droga y la escuela sin embargo resulta mucho más compleja que el mero hecho de abandonar la escuela. La formulación de la pregunta que titula este punto, “¿qué hace la droga en la escuela?”, está intentado expresar cierta mirada crítica desde los adolescentes respecto a la escuela como espacio en donde la droga también se muestra, está visible y amenaza determinados sentidos otorgados a la institución escolar. La droga aparece como consumo problemático, asociado a adicciones (el paco, la bolsita de poxi) pero también a un consumo de tipo más recreativo o de sociabilidad entre pares. Más allá de estas instancias en donde se hace referencia a prácticas más cotidianas dentro del ámbito escolar como hablar de compañeros fumando “un porro” en el baño o en un recreo, lo que sobrevuela en las entrevistas es la idea de que la droga en la escuela está, se ve y molesta. En sus opiniones, la escuela debería ser un espacio, quizás el único o de los pocos espacios junto a la casa, en el cual la droga no debiera estar presente bajo ninguna instancia, es decir, ni como consumo problemático (el alumno que viene drogado a la escuela o el que se da con poxi en el fondo del aula) ni como consumo recreativo más allá de toda naturalización y alta tolerancia que pueda gozar el porro fuera de la escuela.

Esta demanda a la escuela como espacio libre de droga parece ser un reclamo que se asienta sobre un sentido de la escuela que los adolescentes le otorgan como espacio de resguardo frente a aquellas situaciones que los exponen cotidianamente al riesgo en su versión más inmediata (riesgo de caer en la droga, riesgo ante situaciones de violencia). Lo que estaría sobrevolando es la idea que si no se preserva este espacio, la escuela de a poco se va a transformar en *la calle* (con lo que eso representa en cuanto a posibilidad de cruzarse con episodios violentos o peligrosos) y su sentido de resguardo, que tiene un componente más inmediato y práctico que otros sentidos otorgados (como el de dar subjetividad, el “ser alguien en la vida” o incluso el instrumental de puerta de entrada a un “empleo digno”) se vería seriamente afectado. Entendemos que es por este motivo que los alumnos ven con molestia y preocupación que el profesor o preceptor que está a cargo del grupo no tome medidas, o al menos no sean medidas lo suficientemente extremas como ellos consideran al ver a un alumno en una situación de consumo de drogas en la escuela. Lo que desde otro punto de vista uno podría leer como estrategia adulta para no llevar al alumno hacia una situación de deserción escolar, para los adolescentes es un déficit en el resguardo del sentido de espacio o locus de

protección ante un más allá, un afuera, de desamparo: si acá también hay riesgo, ¿qué nos queda?

E: ¿Y qué pasa en la escuela, no se dan cuenta?

-Yo creo que se hacen los tontos. Acá a los chicos que están en el bosquecito jugando no hay que decirle "Mirá, escondete que no te vea la gente"; tenés que ir a la casa y preguntarle al papá si sabe que fuma. Porque una vez que el padre sepa que fuma, se le van a recortar muchísimas cosas y no las va a volver a hacer.

(GF, Mujeres, Tandil, Centro)

E: ¿Venir a la escuela te protege de consumir drogas?

-No, porque hay muchos compañeros que se drogan.

-Capaz que se drogan acá en el colegio.

E: ¿Saben los profesores?

-Saben, pero no hacen nada.

-Prefieren callarse la boca y no meter en problemas a los chicos.

-Pero no los protegen, porque si los quisieran proteger directamente los sacarían y los llevarían a un lugar para que no se droguen.

(GF, Mujeres, La Plata, Periferia)

En cambio, lo que sí parece ser valorado es la charla franca y abierta que surge entre un profesor o un directivo y el grupo espontáneamente en el aula ante una situación determinada. Lo que aparece allí es la figura del adulto comprometido, afectuoso y que hace el esfuerzo de comprenderlos, aquel que busca acercarse subjetivamente, escucha y habla desde el afecto más que desde el conocimiento. Aunque también es valorada la experiencia, el haber vivido algo similar, generando una sensación de cercanía, de habilitación para encarar el tema. Estas charlas surgen más ante una situación de consumo problemático puntual que ante cuestiones asociadas a lo recreativo. El disparador suele ser un alumno que está faltando por problemas de drogas o un alumno que está en el aula y expone su problema ante todos al encontrarse en una situación crítica y sentir que puede abrirse al grupo y al adulto a cargo.

E: ¿La escuela ayuda a que un pibe no caiga en la droga?

-No. Es según la clase de compañeros que tenga. Pero creo que adentro de la escuela no caen en la droga, caen afuera de la escuela, en la calle. Después vienen a la escuela y se empiezan a conectar con otros que lo hacen adentro de la escuela.

E: ¿Qué querés decir con que empiezan en la calle, que no se drogan por primera vez en el baño de la escuela?

-Claro, fuera del ámbito escolar, en la calle.

E: Pero varias veces me contaste que los chicos vienen drogados acá.

-Sí, yo mismo venía drogado.

E: ¿Vos esperarías algo de un profesor que está mirando esa situación?

-Sí, que reaccione, que le diga algo, que lo rescate, que trate de buscar la solución. Empezar desde por qué hace eso y después empezar a buscar la solución para ese problema, tratar de acompañarlo [...] Después también me enteré que el director está ayudando mucho cuando se entera de estas situaciones por situaciones que él pasó.

E: ¿Cómo es la mano?

-Él ayuda a alumnos por situaciones que él vivió.

E: ¿Pero por el tema drogas?

-Sí. Como que pasó por situaciones feas.

E: ¿Qué tipo de ayuda da?

-Vas y le comentás la situación que está viviendo alguien, y él trata de buscarte direcciones y todo. Si vos querés salir de eso y no podés, él te busca direcciones, lugares de ayuda, te habla y todo eso.

(El, Varón, Moreno, Centro)

No en todos los casos los límites entre el consumo problemático y el recreativo resultan tan claros para los adolescentes. Pareciera que según la experiencia de cada uno o de cada grupo con la droga en la escuela, los límites aparecen más claros o algo difusos. Así para los grupos que podríamos llamar “poco experimentados” el porro en el baño ocupa una significación similar a la de aspirar poxi en el último banco del aula. Esto en los grupos que muestran una experiencia de conocimiento de una práctica y otra (por estar y participar ahora o en algún momento del consumo de uno u otro tipo o por formar parte de un grupo que consume aún sin consumir él) una y otra forma de consumo adquieren características muy distintas. Esto se corresponde con lo que se vio en estudios anteriores, en donde los adolescentes más cercanos a situaciones de consumo (como consumidores o formando parte de grupos en donde hay consumidores) establecían claras diferencias entre las formas de uso, definiendo las prácticas recreativas y las abusivas y entre distintas sustancias, como bisagras de distinción entre un “nosotros” y un “ellos”, mientras que en los grupos que no han tenido contacto con grupos consumidores de ningún tipo, solo “los ven”, “los conocen” como parte de un todo convertido en otredad, no se establecen claras distinciones ni por prácticas o formas de consumo ni por tipo de sustancia: se *“pone todo en la misma bolsa”*¹⁰.

De este modo, si el *ni ni*, aquél “vago” al que hacíamos referencia que *ni estudia ni trabaja* prácticamente no se define sin un consumo de drogas (si no es ahora, lo hará en algún momento de acuerdo al imaginario del “vago”), el consumo en la escuela es algo que aparece con mucha insistencia pero estableciendo en muchos de los grupos focales y de las entrevistas diferencias por modo de consumo. Esto es aún más claro en las escuelas céntricas, el alumno problema suele ser un alumno con problemas de drogas que *“van más allá de un porro en el baño”*. En las escuelas de la periferia, en cambio, la droga es un elemento más dentro de la vida cotidiana y toma características propias de la marginalidad en la que se inserta. Es un consumo problemático que va a mano de otros problemas como *“las entradas a la cana”* y la

¹⁰ Ver estudio Consumos Culturales, OAD, Sedronar, 2009

vuelta al colegio una y otra vez. Lo territorial en este punto tiene un componente simbólico y material específico. El barrio, la junta y la mala vida van de la mano y en este contexto debe entenderse muchas de las elecciones escolares: viajar hasta la escuela del centro es una apuesta hacia mayores posibilidades de movilidad social y de resguardo frente a la marginalidad del barrio, y es en este punto que la idea de escuela que resguarda de la droga y los peligros de la vida marginal se expresa con mayor intensidad.

*-Yo desde que tengo quince años que tengo amigos que se drogan. Mi ex mejor amigo, que ya no lo veo más porque yo me alejé, estábamos en un grupo que éramos ocho, y de los ocho, siete se drogaban. Yo siempre estaba ahí parado, el boludo que los esperaba. Yo me la banqué, y llegó un punto que no me gustó más. Empecé a bancarme con otro grupo, y en ese grupo había dos que se drogaban; me junté con otro grupo de chicos de mi barrio, y había dos o tres que se drogaban. En todos lados está la droga en este momento.
(GF, Varones, La Plata, Centro)*

E: ¿Conocen chicos de su edad que no vienen a la escuela?

-Sí.

E: ¿Por qué no vienen?

-Por vagos.

-Conozco un par que les va mal, no estudian. Repitieron muchos años y dejaron.

-Eso también es por los padres. Si mi hijo tiene que ir a la escuela, va a ir a la escuela.

-Yo conozco chicos que ni trabajan ni van a la escuela, salen a robar. Tienen muchas causas y están esperando tener dieciocho, y andan mucho, mucho en las drogas.

(GF, Mujeres, Tandil, Periferia)

Al mismo tiempo también aparecen relatos de “tropiezos” con la droga y las salidas “por cuenta propia” que hablan de una percepción de la problemática como “a la vuelta de la esquina” y que más allá de la constante referencia a la voluntad y a aspectos individuales que hagan que uno caiga, tropieza y salga, dan cuenta de la importancia otorgada a la escuela como institución, como un espacio instituido que se diferencia de lo que trae *la calle*.

-(...) No me sirve de nada. Fue como un tropezón. Como que se te cae una ficha de arriba. Allá por Pacheco vive mi abuela, que es una villa que corría más rápido la droga.

E: ¿Pero vos fuiste buscando eso cuando fuiste a Pacheco?

-No, me fui de vacaciones. Un día me vine para acá y ya no era el mismo. No era lo mismo que como era antes, como que me hubiese cambiado algo en la forma de ser. Agarré, llegó un tiempo que dije que no, que no era lo mío.

(EI, Varón, Moreno, Centro)

Según los adolescentes la droga “está en todos lados” y es accesible en todos los espacios y situaciones. Todos conocen a alguien que vende o a alguien que consume: “*si yo quisiera puedo salir ahora y drogarme*”. El trabajo, en este contexto, puede ser espacio de riesgo por su asociación al acceso al dinero.

E: ¿El hecho de trabajar puede hacer que alguien esté más cerca o más lejos del consumo?

-Depende de en qué lugar trabajes.

-Más cerca porque tiene plata para comprar.

-Allá en mi barrio, yo vivo a dos cuadras de la villa. Los que trabajan en la villa no trabajan para tener, trabajan para comprarse la droga y drogarse para salir a robar, y así consiguen cosas.

No trabajan para tener algo, trabajan para comprarse la droga y con el efecto de la droga salir a robar.

-Yo me acuerdo todavía cuando fumaban al lado de la ventana nuestra, afuera de la escuela.

Es una imagen que no me la puedo olvidar. Y el día que esa persona me dijo “¿Querés?”, que yo le dije que no, es el día de hoy que parece que fuera ayer.

(GF, Mujeres, Tandil, Centro)

Los factores de protección que señalan los chicos y chicas aluden a las redes de inclusión: la familia, el apoyo de los afectos, pero también la escuela como un espacio de institucionalidad que provee un tipo de colchón social diferente al de los vínculos interpersonales de las redes sociales o del Otro no institucionalizado. Como señala Epele (2010) en su investigación sobre el consumo de drogas en barrios marginales observamos que las lógicas de “rescate” siempre operan sobre la preexistencia de una red social que se activa en tanto capital en el momento de la crisis. El factor social, el hecho de “importarle a alguien” se torna en definitorio para darle cauce al proyecto de vida.

E: ¿Qué cambió?

-Antes al colegio iba drogado, y ahora no.

E: ¿Cómo es que ibas drogado al colegio?

-Me venía caminando y me fumaba un porro. Aparte iba con unos pibes de la esquina.

E: ¿Consumías alguna otra cosa antes de ir al colegio?

-No.

E: ¿Hoy en día sentís el apoyo de tu vieja respecto del colegio?

-Sí.

E: ¿Qué apoyo es más importante, el de tu vieja o el de tu novia?

-El de mi mamá. Ella quiere darme el colegio, quiere que estudie, me quiere dar un futuro.

E: ¿Cómo fue eso de que la veías tan mal a tu vieja que volviste a estudiar?

-La veía llorando, la veía mal.

E: Vos ya estuviste en el tema del consumo y pudiste salir. ¿Qué pensás que fue lo que te hizo salir?

-Que quería salir. El que quiere salir, sale. Dicen que el que entra en la droga no sale más, pero es mentira. El quiere salir, sale.

E: ¿Qué se necesita para salir?

-Conocer gente que no esté en eso, tener ganas, hacer el esfuerzo.

(El, Varón, Moreno, Periferia)

Si el trabajo podía ser un factor de riesgo en tanto proveía de recursos, de dinero, para comprar la droga, y puede acercar a nuevos contextos sociales que resulten perjudiciales, también puede ser un factor de protección cuando se lo asocia a las responsabilidades que genera, es decir cuando se lo piensa en el marco de un proyecto de vida y da un sentido ligado

a imaginarios y prácticas de integración social. Por otro lado, el trabajo afecta las salidas y la forma de vivir y planificar la nocturnidad. En estos casos aparece una cierta moderación o percepción de límites respecto al consumo de alcohol abusivo o de otras sustancias vinculadas con un tipo de consumo recreativo. La droga aparece caracterizada, imaginada, pensada, como algo más que una sustancia. Implica una práctica y una moralidad. Cuando la droga se representa como algo que “está en todos lados”, que cualquiera puede conseguir pero también de quien cualquier puede ser víctima, como algo que se escucha, se huele, se siente, se percibe en cualquier esquina del barrio o del boliche, podemos pensar que está mostrando un aspecto intrínseco a la vulnerabilidad social. Entonces se explica el inicio en el consumo como una “presión del contexto” social, de amigos, de la junta, en una suerte de mito sobre el consumo que ya no necesita justificación porque es una verdad repetida y asumida por todos.

La escuela como institución tiene “paredes invisibles” por donde se cuele la realidad de una cotidianeidad donde la droga “está en todos lados” y “cualquiera la puede vender o consumir”, ya sea como recurso adulto para retener al adolescente en riesgo o como expresión de la falta de recursos materiales y simbólicos con que cuenta para abordar este tipo de situaciones, o las dos cosas a la vez. Esta idea de “paredes invisibles” se extiende a otros ámbitos donde lo institucional pierde peso y “deja hacer”: la policía que no frena la droga en el barrio, por ejemplo. En cambio, en tanto imaginario de movilidad social y como credencial para conseguir trabajo, es decir, la escuela pensada dentro de un proyecto de vida, es percibida en oposición a la calle, al vago, funcionando como posible factor de protección.

CAPÍTULO 4. EL TRABAJO, SU ROL FRENTE A LA ESCUELA Y SU VÍNCULO CON EL CONSUMO DE DROGAS

¿Cuál es rol que tiene el trabajo para un estudiante de los últimos años de la escuela media en tanto factor de riesgo o protección frente al consumo problemático de drogas? Vemos en nuestras entrevistas que el trabajo tiene en esta etapa diversas connotaciones según cuáles sean sus características y el compromiso subjetivo del adolescente. Esto es muy relevante para analizar las percepciones adolescentes respecto al vínculo entre trabajo y consumo problemático de drogas ya que de acuerdo a esto el trabajo se ve como un factor de riesgo para el consumo o se lo minimiza o descarta. Incluso, en algunos casos veremos que se considera el trabajo como un factor de protección al consumo problemático de drogas.

Los sentidos del trabajo para los adolescentes y su jerarquía con la escuela

Entre los adolescentes entrevistados, los trabajos que tienen son en su gran mayoría precarios: se trata de empleos en “negro”, informales, con sueldos bajos, de relativa baja carga horaria según los casos y escasa o casi nula proyección de futuro. Se trata en muchos casos de “changas”, un tipo de empleo que se hizo popular a partir de la crisis del mercado de trabajo en la Argentina. Como señalan Pérez Sosto y Romero (2007), en el caso de los jóvenes parece más apropiado analizar las “entradas al desempleo” que las situaciones de empleo, ya que en este segmento es más frecuente pasar por más situaciones de pérdida o cambio de empleos que por largos períodos de trabajo. Esto es así por diversas razones, entre las que se destacan los menores costos de despido. De esta forma “la inserción laboral tiende a adoptar formas menos estables y seguras, lo cual se manifiesta en una mayor rotación entre el empleo y el desempleo” (Íbid, p.12).

Esta precariedad del tipo de trabajo es respaldado a su vez por el lugar que muchos adolescentes le dan al mismo. En general, el trabajo ocupa un lugar secundario en relación al estudio, que ocupa el primer lugar en las prioridades. Desde ya que también nos encontramos con otros casos: situaciones de inserción laboral en emprendimientos familiares que a veces supone enmarcarse en proyectos a largo plazo, de algún modo un proyecto de vida que se

hereda y que en muchos casos traza el futuro laboral sin mayores cuestionamientos por parte del adolescente. La entrada al mundo adulto a partir de la llegada de un hijo hace que en muchos casos sea el varón el que debe salir a trabajar y abandona la escuela, como veíamos anteriormente. Otro caso se da con adolescentes con un compromiso subjetivo mayor en el trabajo que en el estudio, que se sostiene en función de cumplir con un objetivo personal de independencia o por una falta de identificación con el rol de estudiante. En otras situaciones, el abandonar la escuela y trabajar es pensado como un mal menor frente al “no hacer nada”, a la vagancia y al aparecer como “mantenido”.

*-Yo tenía un compañero el año pasado que dejó a la novia embarazada y dejó porque tuvo que hacer o la escuela o trabajar y tuvo que ir a trabajar.
(GF, Varones, Moreno, Centro)*

E: ¿Los chicos que no vienen al colegio pero trabajan, qué te parece?

*-Me parece bien, por un lado está bien pero por el otro está mal. El estudio es lo que el día de mañana te va a llevar a hacer algo; por el otro lado trabajás pero no estudiás, está bien, por lo menos no estás encerrado en tu casa mantenido por tu mamá.
(EJ, Mujer, Tandil, Centro)*

Al indagar sobre el trabajo en su vínculo con el consumo de drogas vemos que en una primera instancia hay una fuerte asociación entre “falta de trabajo” y consumo de drogas. En el imaginario de los adolescentes, al pensarlo por la negativa (*la falta de trabajo*), el trabajo opera como factor de protección cuando se abandonó la escuela. No tener trabajo se asocia a una situación de riesgo y vulnerabilidad, a una vida con mucho tiempo libre, sin rutinas, orden o disciplina, *descarriada*. Es decir, se asocia a un tipo de vida lejos del imaginario de la integración social, y es este escenario de desintegración y vulnerabilidad social donde las drogas se perciben más presentes. Este imaginario debe complejizarse desde la perspectiva de género. No se trata solo del hecho de tener o no tener trabajo sino del *ser varón* o *ser mujer* y tener o no tener trabajo. Un varón que no trabaja se asocia al imaginario del “vago”, personaje vulnerable, habitué de escenarios de riesgo (“la esquina”, “la calle”, “la junta”), dueño de prácticas peligrosas como el consumo de drogas. Una mujer que no trabaja despierta otros imaginarios, en el mejor de los casos, el de la ama de casa, la madre de familia, ocupándose de sus hijos, su marido y su hogar; y en el peor, el de la “mantenida”, ya sea por sus padres o por su pareja.

E: ¿Conocen chicos de su edad que no vienen a la escuela?

-Sí.

E: ¿Por qué no vienen?

-Por vagos.

-Conozco un par que les va mal, no estudian. Repitieron muchos años y dejaron.

-Eso también es por los padres. Si mi hijo tiene que ir a la escuela, va a ir a la escuela.

-Yo conozco chicos que ni trabajan ni van a la escuela, salen a robar.

-Tienen muchas causas y están esperando tener dieciocho, y andan mucho, mucho en las drogas.

(GF, Mujeres, Tandil, Periferia)

Pero si no tener trabajo es un factor de riesgo, ¿significa que tener trabajo es un factor de protección en el consumo problemático de drogas? Esto parece ser así sobre todo en los casos en que se abandona la escuela y desaparece así el espacio institucional de integración social. Sin embargo hay que tener en cuenta que el tipo de trabajo y de vínculo con la integración mediada por el trabajo tiene características particulares en el caso de estos adolescentes. Al analizar las características de los trabajos adolescentes y encontrarnos con experiencias donde se articulan recurrentemente breves períodos de desempleo y breves períodos de inserción en empleos precarios, nos surge la pregunta acerca de cómo conciliar ambos imaginarios, el del trabajo precario y el del trabajo como factor de protección.

El trabajo aparece en una jerarquía menor y es precedido en importancia por la escuela. Esta jerarquización de la escuela por sobre el trabajo fue la constante en aquellos chicos y chicas que entrevistamos, seguramente por su propia situación de escolaridad. La posibilidad de entrar tempranamente al mundo del trabajo es vista en estos casos como una “ayuda” a la economía familiar, un modo de conseguir recursos para “mis cosas” (que también lo entienden como forma de descomprimir los gastos familiares), una preparación para la vida adulta. En otras, el trabajo aparece como una amenaza a la escolaridad y a los imaginarios de movilidad social y subjetividad que esta encarna.

E: ¿Qué te aporta el colegio?

-Te enseña un poco de todo, te ayuda a pensar por vos, a tener un estudio. Te hacés conocido con otras personas, conocés gente de otro lado, te salen mejores oportunidades de laburo. Una vez, a través del colegio, me ofrecieron un laburo en una fábrica y yo dije que no.

E: ¿Era por medio de la escuela?

-No, tenía que dejar el colegio para ir a trabajar, y yo dije que no porque estaba yendo al colegio y me va bien. Después me ofrecieron ser chofer de la línea 440 de San Miguel, y dije que no porque estoy yendo al colegio. Prefiero terminar el secundario, que tengo posibilidades de ganar más plata que con el primario.

(El, Varón, Moreno, Centro)

Retomando los modelos propuestos por Otero y Miranda respecto del pasaje de la escuela al trabajo y repensándolos a la luz del proyecto de vida, observamos que existen distintos tipos de transición en relación con el grado de integración que se va consiguiendo, el

nivel de estabilidad laboral y el vínculo con el proyecto de vida que cada transición asume. El primer modelo que proponen es el de “adscripción familiar”, donde el trabajo y el proyecto de vida se encuentran asimilados el uno al otro, siendo el tipo de explotación familiar lo que guía las futuras elecciones de estudio o incluso las posibles ocupaciones a las que se dedica el adolescente. Este tipo de pasaje de la escuela al trabajo supone un alto grado de integración, solo amenazado por el éxito que pueda tener el emprendimiento familiar. Pero supone de antemano saber en qué contexto se hará la inserción laboral y garantizarla. En nuestras entrevistas este tipo de transición resultó más frecuente en las escuelas céntricas que en las de periferia, y especialmente en aquellas con mayor población de sectores medios.

E: ¿Qué te imaginás haciendo de acá a un par de años?

-No sé. Trabajando de lo que estoy trabajando hoy, en el taller mecánico de mi papá.

E: ¿Tu hermano estudió algo de mecánica?

-No, él también trabajó desde los doce en el taller de mi papá.

E: ¿Qué es lo que te gusta de la mecánica?

-No sé. No sé si me gusta tanto o si es que me acostumbré a estar siempre ahí, desde chiquito.

E: ¿Se te ocurre pensar en si te gustan o no otras cosas?

-No.

(E, Varón, Tandil, Centro)

-Trabajo en el taller mecánico de mi papá. Es como una carrera

E: ¿Sentís que estás empezando una carrera?

-Sí, estoy aprendiendo.

E: ¿Te paga tu papá?

-Sí.

(GF, Varones, Tandil, Centro)

Otra variante del pasaje de la escuela al trabajo es la de la “aproximación sucesiva”, donde lo característico es el ajuste continuo de las expectativas laborales en función de logros parciales. Esto supone que el proyecto de vida se va a ir consolidando y tomando forma más como una actualización realista frente al trabajo que se tenga que como un deseo construido imaginariamente. Este es el caso de aquellos adolescentes que empiezan a pensar y proyectar un futuro a partir de imaginar ascensos laborales en el organigrama del empleo actual con un futuro imaginario de independencia y consolidación del emprendimiento propio; o aquellos que entienden su trabajo como un lugar también de aprendizaje para el futuro.

E: ¿Cómo te imaginás en el futuro, de acá a diez años?

-Teniendo un lindo laburo, un lindo oficio. Tener mi casa, si se puede, tener un auto. Es todo lo que quiere uno.

E: ¿Cómo sería lo de tener un lindo oficio?

-Un lindo oficio sería... ponele, yo me anoté por el colegio en un curso de pastelería. Son dos veces por semana, durante tres meses, para ver si me puedo llevar el título de maestro

pastelero. Un maestro pastelero está ganando en promedio por día, ciento veinte, ciento cincuenta pesos. Ya en la Capital ganan ciento cincuenta, ciento ochenta. Tampoco es que me llame tanto la plata.

E: ¿Harías algo más después de eso?

-Tener el título de maestro pastelero, maestro panadero. En donde estoy ya sé lo que es todo panadería.

(El, Varón, Moreno, Centro)

E: El resto, ¿qué otros ingresos hay en la casa?

-Yo trabajé para una casa de aberturas, para una casa de construcción y herrería. Ahora no estoy haciendo nada, pero hace poco estuve trabajando para el catering del padre de él. Y ahora estoy esperando para ver si puedo entrar a otro catering.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

Sin embargo, un modelo, que no se menciona en la caracterización de Otero y Miranda, y que encontramos muy frecuente en las distintas experiencias de campo, es aquel donde se combina la “aproximación sucesiva” con un tipo de “adscripción familiar” de baja intensidad. Estos son los casos en que los primeros pasos laborales se dan a partir de la ayuda familiar recíproca, sumándose a espacios de trabajos de tíos, hermanos, padres o suegros. Es llamativo que generalmente la adscripción sea de la mano de un miembro varón de la familia. En estos casos el trabajo se describe más como una “changa”, para obtener dinero circunstancial o bien para ganar experiencia laboral en general que habilite a otros proyectos de trabajo, pero no se enuncia como parte del proyecto de vida. Sin embargo, se nos presenta como duda si este tipo de aproximación, que como dicen Otero y Miranda se caracteriza por la actualización de las expectativas en base a lo que se tiene concretamente, no terminan definiendo los proyectos en el marco de lo posible y conocido que es la experiencia laboral familiar cercana.

E: ¿Alguno más que trabaje o haya trabajado?

-Yo trabajo con mi suegro.

E: ¿Cada cuándo vas? ¿Trabajaste en el último mes trabajaste?

-Sí, una semana toda seguida y ahora no porque ya tiene gente, pero igual me llama cuando necesita.

E: ¿En qué?

-En un drugstore.

E: Como una especie de kiosco.

-Claro, vende comida y esas cosas.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

E: ¿De qué trabajabas, Cristian?

-Tuve varios trabajos. Trabajé con mi papá en Telefónica, y ahora estoy trabajando en una fábrica metalúrgica con mi tío.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

E: Y mientras hacés estos tres años tenés ganas de hacer cursos.

-Sí, porque la carrera es de uno o dos años, es cortita.

E: ¿Por qué querés estudiar eso?

-Porque me gusta. A mi tío le gustaba; es de familia. El papá de mi mamá se dedicaba a la electricidad también, mi tío se dedica a la carpintería, y es como de la familia.

E: ¿Sabés hacer algunas cosas?

-Sí, en mi casa me la paso haciendo muebles y cosas así. Tengo unas sillas y unas mesas, hago algo cuando necesito para mi cuarto o algo así.

(El, Varón, Tigre, Periferia)

E: Vos trabajas con tu papá, ¿Por qué trabajás con él?

-Porque quiero plata.

E: ¿Cómo es tu viejo en el trabajo?

-Es lo mismo. Es mi patrón y nada más.

E: ¿Te gusta trabajar con él?

-No.

E: ¿Buscaste laburo en otra cosa?

-Sí, pero no quiero porque ahí es más cómodo. Me voy con mi papá, me banca el viaje, me levanta temprano. No sé si en el otro trabajo voy a tener la misma comodidad.

(El, Varón, Moreno, Periferia)

Por último, existe un tipo de pasaje de la escuela al trabajo caracterizado por lo que señalábamos antes como “entrada al desempleo” y que Otero y Miranda caracterizan como de “itinerarios erráticos”. Transiciones signadas por situaciones cortas de empleo, largos períodos de desempleo, por una condición laboral más bien precaria, informal y circunstancial. En este modelo, el proyecto de vida parece más lejano, el adolescente puede o no tener un proyecto de vida, pero en cualquier caso parecería que este no está centrado en el empleo, sino en otras prioridades como el consumo en sí mismo de ciertos bienes (aislando el momento de consumo del momento de producción) o la formación de una familia. Desde ya, este es el modelo con mayor fragilidad respecto de la inserción social.

E: ¿Y vos?

-Yo en verano trabajo de guardavida.

E: ¿Cómo hacen para conseguir plata para sus cosas?

-Le pido a mi mamá y a mi papá.

-Con changas, cuando no le pido a mi mamá y mi papá.

E: ¿Changas como qué?

-A veces hago de árbitro, corto pasto.

E: Eso es trabajo, entonces. Es otro ingreso. ¿Cada cuánto lo hacés eso?

-Cuatro o cinco veces por mes.

E: ¿En qué momento lo hacés?

-Los fines de semana.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

E: ¿Vos trabajaste alguna vez?

-En la construcción.

E: *¿Qué hacías?*

-*Ayudante de construcción.*

E: *¿Eso fue mientras no venías a la escuela?*

-*Sí.*

E: *Entonces no estabas todo el día en la esquina.*

-*Pero no trabajaba todos los días.*

E: *¿Cuándo trabajabas?*

-*De vez en cuando, cuando mi tío necesitaba gente.*

E: *¿Es el mismo tío de la fábrica?*

-*No, otro.*

(*El, Varón, Moreno, Periferia*)

E: *¿Alguna vez trabajaron?*

-*Yo en el verano trabajé cuidando una nena.*

E: *¿Cómo lo conseguiste?*

-*Porque la mamá de la nena vive enfrente a la casa de mi abuela y ella es profesora, es maestra y me lo deja a mí. Como yo estaba de vacaciones, me llamaba a mí.*

(*GF, Mujeres, Tigre, Periferia*)

Respecto a la perspectiva de género asociada a “itinerarios erráticos” de empleo, observamos que resulta más frecuente entre las mujeres de escuelas de zonas periféricas haber tenido pocas experiencias laborales o que estas hayan sido muy aisladas y efímeras. Se ve que menos chicas han trabajado y en los casos en que se ha realizado algún trabajo este fue esporádico y a pedido de algún familiar o vecino como una ayuda o “changa” más de tipo doméstica: cuidar un niño, limpiar la casa, etc. Esto lleva a que las chicas de estas escuelas tengan menos acceso a dinero, y que no se trate de un dinero propio. Para conseguir dinero tiene que pedir a sus familiares.

E: *¿Cómo hacen para conseguir plata para sus gastos, para lo que necesiten?*

-*Le pido a mi papá.*

-*También.*

-*O a mi abuela.*

-*Yo limpio la pieza de mi hermano, y él me paga. Mis papás me dan plata y todo para lo que yo necesite, pero aparte cuando le limpio la pieza a mi hermano él me paga.*

(*GF, Mujeres, Tigre, Periferia*)

E: *¿Alguna vez trabajaron?*

-*Yo en el verano trabajé cuidando una nena.*

E: *¿Cómo lo conseguiste?*

-*Porque la mamá de la nena vive enfrente a la casa de mi abuela y ella es profesora, es maestra y me lo deja a mí. Como yo estaba de vacaciones, me llamaba a mí.*

(*GF, Mujeres, Tigre, Periferia*)

En general las chicas demuestran tener un vínculo un poco más lejano con el mundo laboral. En su mayoría, las chicas entrevistadas suelen dedicarse al trabajo doméstico de la propia familia como cuidar a un hermanito o primo y ocuparse de las cosas de la casa. Sin

embargo, esto aparece invisibilizado por ellas mismas y su entorno, resulta una práctica naturalizada como mandato de género y en ningún caso se lo toma como trabajo ni se recibe una paga.

E: ¿Qué valor le da tu papá a la secundaria?

-Si terminás podés llegar a tener un mejor futuro.

E: ¿Trabajás?

-No. No me deja, me dice que soy chica y que me tengo que dedicar al colegio, que él trabaja para nosotros.

E: Por lo que me decís, tu papá se preocupa por tu educación, pero al mismo tiempo el año pasado cuando tuviste que faltar a la escuela para cuidar a tu hermanita no te dijo nada.

¿Cómo sería eso?

-Yo iba, pero después empecé a faltar. Al colegio lo seguí siempre.

E: ¿Para vos cuidar a tu hermanita no es un trabajo?

-No, porque no me pagan. No le voy a pedir plata a mi papá por cuidar a mi hermanita. No es por el tema de la plata, es porque lo quiero hacer yo.

(E1, Mujer, Tigre, Periferia)

E: ¿Eso lo hacés martes y jueves nomás?

-Sí. Después de ahí me voy a gimnasia, cuando vengo a casa me baño y vengo para el colegio. Los demás días también me levanto a las ocho porque es una costumbre, y me pongo a limpiar toda la casa. Soy muy fanática de la limpieza.

E: ¿Lo hacés porque sos una fanática de la limpieza o lo hacés como ella, que como no está la mamá ella se ocupa de esa parte?

-No, ella es fanática.

-No puedo ver una cosa fuera de lugar.

E: ¿Y cómo es un día común tuyo?

-Me levanto, desayuno, estoy en la computadora, me baño, cocino y después viene la chica que cuida a mi hermanita. Como, y me vengo al colegio.

E: Ella cuida a tu hermanita cuando vos te vas al colegio, o sea que a la mañana la cuidás vos.

-Sí.

(GF, Mujeres, Tigre, Periferia)

¿El trabajo es un factor de riesgo o de protección? La percepción de los adolescentes escolarizados

Un aspecto a considerar respecto al trabajo adolescente es el uso del dinero que ganan. En su mayoría el dinero es utilizado en actividades de esparcimiento o en gustos personales, y solo en menor medida como forma de ayuda directa en la casa, para pagar impuestos o sostener los gastos familiares. Principalmente surge la idea de que el dinero ganado es una ayuda indirecta en tanto se utiliza para “los gatos personales” (salidas, vestimenta, etc.) que descomprimen los gastos familiares.

E: Con esos gastos que ustedes tienen, ¿a dónde van, qué hacen? ¿Qué hacen con esa plata?

-Yo juego al fútbol, y voy a entrenar.

-A mí se me va en cargarle gas a la moto, salir a bailar. A veces llevo dos o tres pesos al colegio.

-A mí se me va cuando voy a jugar un rato con mis amigos a la paleta o eso, o comprándome cosas para mí.

E: ¿La plata que ganan sirve también para ayudar en la casa?

-Yo sí.

-Más que nada la ayuda es que tengamos nuestra plata y no pidamos, esa es la ayuda.

-A veces ayudo a pagar los impuestos y eso.

E: ¿Alguno más colabora así como dice él?

-Yo no, es para mis gastos nomás.

-Yo ayudo no pidiéndoles

GF Varones La Plata Centro

E: ¿La plata que ganás, en qué se usa?

-Para mí. Me compro cosas, o cuando necesito algo.

E: Tanto para los gastos tuyos como para ayudar en tu casa. ¿Y vos, Sofía?

-No, para mí. Si necesita mi mamá, bueno; pero si no, es para mí.

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

Estos primeros pasos en el mundo laboral son percibidos por los chicos como aprendizajes, prácticas para el mundo adulto, como una forma de independencia y una manera de ejercitar cierta identidad juvenil. Es decir, la precariedad de los sueldos o los vínculos laborales no implican que no se construya independencia y autonomía respecto de las familias de origen a partir de estas experiencias. La pregunta es ¿qué tipo de independencia construyen?

El dinero se dispone para consumos culturales, consumo de marcas, consumo de estilo juvenil. Lo que ellos caracterizan como “darse gustos”, “comprarse sus cosas”: implicando que se trata de algo que está más allá de la necesidad y la reproducción material, donde resulta más relevante el plus simbólico como forma actual en que la cultura juvenil se pone en escena. En este sentido, estos primeros trabajos y los primeros accesos al dinero propio, “ganado”, son una experiencia de consolidación de cierta forma de *ser joven* para la cultura actual, centrada en cierta idea de construcción de la identidad de forma individualista y a través del consumo de bienes y signos. Posponiendo para *cuando sea adulto*, una construcción más moderna, clásica, de la identidad como adscripción a un entorno laboral o profesional.

-Gracias a dios el laburo no me falta, y es para darme algunos gustos y para no pedir nada.

-Es más para darse el gusto a uno.

-Te da más satisfacción cuando te comprás algo vos y no te lo compró tu viejo como cuando eras más chico.

-Cuando trabajé, me compré la ropa que yo me quería comprar. Sentí que era otra cosa, no era como decir "Ma, pasame quinientos pesos". Sabés que el día que lo necesités, van a hacer lo imposible para comprártelo.

-Trabajás para eso, para comprarte tus cosas.

(GF, Varones, La Plata, Centro)

E: ¿Para qué creen que alguien de la edad de ustedes trabaja?

-Para salir a bailar.

-Para tener su plata para ir a bailar o comprarse ropa.

-Para los vicios.

E: ¿Vicios como cuáles?

-Cigarrillos.

-Para mí, es como para independizarse, para no depender de tus papás.

E: ¿En tu caso concreto te pasó con algo que te compraste porque vos querías?

-Sí, ropa por ejemplo. En vez de pedirle a mi mamá o mi papá.

(GF, Mujeres, Tigre, Periferia)

Como decíamos, existe en estos grupos una primacía de la escuela por sobre el trabajo. Esto es especialmente así en las escuelas de zonas centrales, donde el trabajo aparece configurado como segundo en importancia respecto de las responsabilidades escolares. Esta jerarquía la sostienen los chicos pero refleja claramente el mandato de los padres, tal como ellos lo expresan. Esto abona cierta idea de un tipo de trabajo precario, circunstancial y errático como lo común y esperable para este ciclo vital. La prioridad es la escuela, lo que algunas veces puede llevar a que los padres no quieran que sus hijos trabajen y lo manifiesten de manera expresa. En los casos en que el trabajo es una adscripción familiar o es una necesidad para colaborar con la economía familiar se tolera más la convivencia entre ambas responsabilidades.

Esta jerarquización de la escuela frente al trabajo hace que mayoritariamente los días de trabajo se concentren cerca del fin de semana, empezando el viernes a la tarde y durante todo el fin de semana. El trabajo se ajusta a los días y momentos en que no hay clases: la prioridad parece estar puesta en la escuela. Se trabaja los fines de semana, se trabaja los días feriados o sin clase y se priorizan días de examen para faltar al trabajo. Algunos adolescentes trabajan durante la semana en contra turno con la escuela, mayormente durante la tarde (chicos que van al turno mañana). En general se trata de jornadas de pocas horas de duración.

E: No es que vas los fines de semana.

-Sí, voy también los fines de semana, pero los días que no tengo clase les digo que no tengo clase y voy.

E: Ah, vos vas el día que vos podés.

-Sí.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

E: *¿Trabajás por día, los fines de semana?*

-*Los fines de semana casi siempre. Es para poder tener una plata uno, y para poder ayudar a mi abuela.*

E: *¿Qué horario hacés?*

-*Entro a las seis de la mañana y salgo a las seis de la tarde, o a veces más tarde.*

E: *¿Los dos días del fin de semana?*

-*Sí, y los viernes también, los tres días.*

E: *¿Y el viernes en qué horario trabajás?*

-*El viernes, después de irme de la escuela, de las ocho hasta las cuatro de la mañana que entra mi tío.*

(GF, Varones, Moreno, Centro)

E: *¿Alguien más trabaja?*

-*Yo trabajo en un negocio. Antes trabajaba de lunes a viernes, pero como empecé el colegio ahora trabajo los fines de semana. Yo decidí dejar de trabajar por el colegio, a la mañana tengo gimnasia y todo.*

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

-*Yo trabajo, cuido a mi prima.*

E: *¿Tenés un horario?*

-*Sí, salgo del colegio y voy para allá. La madre sale cuatro y media y llega a las cinco a mi casa.*

E: *¿Cuántos años tiene tu prima?*

-*No, es chiquitita, tiene un año y medio.*

E: *O sea que vas todos los días.*

-*Sí.*

E: *¿Ganás plata?*

-*Sí.*

E: *¿Y desde cuándo lo hacés?*

-*Desde las vacaciones.*

E: *¿Qué días trabajás, con qué horarios?*

-*Los días de trabajo son de lunes a viernes, y el horario depende. Yo salgo, llegaré una y media, y mi tía a veces se queda a trabajar una hora más o por ahí viene más temprano.*

E: *Por lo general, ¿hasta qué hora estás?*

-*Ponele, a las seis de la tarde, cinco y media.*

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

Esta temporalidad del trabajo de fin de semana afecta los horarios y ritmos de salidas nocturnas y de allí surgen ideas que vinculan al trabajo y a las responsabilidades asumidas con un menor acceso a espacios y momentos en los que el consumo de drogas y alcohol tienen lugar, lo cual termina convirtiendo al trabajo en un factor de protección. También el trabajar después de ir a la escuela hace que se termine la semana cansado y la salida nocturna del viernes y del sábado quede muchas veces postergada. Si el factor de riesgo se construye desde la idea de contar con plata para comprar alcohol, cigarrillos y otras sustancias, el factor de protección viene dado por “*tener la cabeza ocupada en otra cosa*” en el caso de tratarse de

un chico con un consumo problemático o en “no tener tiempo” para caer en consumos problemáticos por tener el tiempo ocupado.

E: ¿Desde que trabajás cambió tu tiempo libre?

-Sí, es mejor para mí. Antes estaba todo el día en la calle, me metía en cosas que no me tenía que meter como choreos, falopa.

E: ¿A qué edad fue eso?

-Y, a los ocho años empecé. Agarré, estaba acostado y dije “Ya fue, ya está”.

E: ¿Te costó dejar?

-No. Agarraba, salía a trabajar, venía cansado y no me daban ni ganas de salir a la calle. Y ya me acostumbré. Vengo de trabajar y miro la tele o juego en la computadora. Me siento mejor así.

(El, Varón, Moreno, Periferia)

E: ¿Y el tema del trabajo les parece que es algo que los puede acercar?

-No.

E: ¿Por qué no?

-El trabajo como que te mantiene distraída también, te mantiene ocupada.

-Llegás del trabajo y estás cansada y querés dormir.

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

E: Por ejemplo, si vas el domingo a la panadería, ¿cómo hacés con la salida?

-Y bueno, si te aguantás la salida, voy sin dormir. Si voy, me duermo una o dos horas.

E: ¿Te cuidás de tomar menos, de descontrolar un poco menos?

-Sí, eso seguro. Esa es la regulación que le da cada uno. Si uno se mama porque quiere marse, ya al otro día no puede ir a laburar, porque te levantás con alcohol encima ya.

E: ¿Y salís más si no tenés que trabajar, o salís lo mismo?

-No, salgo lo mismo. Salgo, pero me regulo con el tema del alcohol. Tomo cierta cantidad y nada más.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

Más allá de esta primacía de la escuela frente al trabajo, el hecho de ir a la escuela y trabajar puede resultar problemático y puede poner en riesgo la continuidad escolar. En este sentido, fueron muchos los alumnos y alumnas que se refirieron a una escuela que debería estar más atenta a las contingencias que supone la condición de alumno trabajador. ¿Qué hace la escuela con los chicos que trabajan? ¿Qué actitud toma la escuela frente a los alumnos trabajadores? Los adolescentes creen que el colegio debería apoyarlos y darles una mano, en ningún caso desentenderse frente a su condición de trabajadores. Sin embargo, esto parece depender más de cada profesor que de la institución escolar.

E: ¿Creen que la escuela los ayuda en esto de venir a la escuela y trabajar? ¿O es lo mismo con los chicos que no trabajan?

-Es lo mismo.

-Yo trabajaba y no pude ir y al otro día tenía prueba; yo le decía a la profesora si podía tomarme otro día.

-Pero por ahí no te cree.

*-Algunos se piensan que porque tenés quince, dieciséis años, qué vas a trabajar vos.
-Depende del profesor
(GF, Varones, Moreno, Periferia)*

En algunos casos aparece la falta de comprensión de los docentes respecto al esfuerzo que hacen los chicos para estudiar y trabajar. Surge tener que hablar, que las entiendan, no aparece como algo dado, como una actitud considerada de antemano por la escuela.

E: No que los expulsen como que el colegio les dice que no pueden estar más sino qué cosas a ustedes les parece que el colegio no los retiene a ustedes. ¿Qué cosas alejan a los chicos de querer venir al colegio?

-La falta de comprensión de los profesores.

-Sí, claro, porque es difícil estar estudiando, tener dos o tres exámenes el mismo día, tener que estar trabajando y llegás a la noche y no das más.

-La semana pasada tuvimos toda la semana exámenes. Ella y yo trabajamos, y para un examen estudiamos, pero para dos o tres no podemos.

-Yo no llego. A veces me llevo las cosas allá para estudiar. A veces yo vengo a las diez y llego re dormida.

-Hay profesores que les preguntás si no te puede tomar la semana que viene y te dice que no porque esto, que por lo otro.

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

E: ¿Vos que trabajás los fines de semana, si tenés que estudiar para un examen, acá en la escuela te lo contemplan?

-No.

E: ¿Te apoya la escuela?

-Algunas veces sí y otras veces no. Nunca me pasó. Si tengo un examen muy importante, no voy a trabajar.

E: ¿Creen que podrían, que el colegio los ayudaría a que sigan estudiando?

-Sí, si hablás bien y te entienden, te pueden dar una mano, te dan una mano para seguir estudiando.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

En sintonía con lo que señalamos respecto del rol del género en el imaginario del vago, es interesante cómo en el discurso de los varones se percibe mayor permeabilidad respecto de la escuela en cómo tratan el tema del trabajo y el estudio, y la mayor tolerancia respecto de los alumnos varones que trabajan. Esta permeabilidad del varón que trabaja frente a la alumna que trabaja pensamos que está fuertemente vinculada a la diferencia respecto del peso real e imaginario que tiene el trabajo para los varones y para las mujeres. Desde esta desventajosa mirada del trabajo femenino podemos pensar que la escuela es más permeable a retener al adolescente varón que trabaja en tanto entiende que se trata de una competencia mayor con la escuela, poniendo en jaque el orden de jerarquías y en ese caso pone más en riesgo su permanencia en la escuela que en el caso de las mujeres. También si ayudar al alumno varón se hace desde la idea de que se asume como un trabajo *más en serio* que el de la mujer que

suele incluso no tomarse como trabajo en muchos casos: “cuida chicos”, “ayuda en una casa” no en todos los casos es percibido como “trabajo”.

E: ¿Qué dicen los profesores del colegio respecto a esto de los chicos que trabajan?

-Lo tienen en cuenta.

-A la profesora de biología que tengo le dije que trabajo. Yo tengo los lunes y los viernes, y yo los fines de semana laburo, no puedo hacer las cosas, y lo tiene en consideración.

E: ¿En general todos entienden?

-Sí, la mayoría sí.

(GF, Varones, Moreno, Centro)

E: ¿Con qué cosas a ustedes les parece que el colegio no los retiene? ¿Qué cosas alejan a los chicos de querer venir al colegio?

-La falta de comprensión de los profesores.

-Sí, claro, porque es difícil estar estudiando, tener dos o tres exámenes el mismo día, tener que estar trabajando y llegás a la noche y no das más.

-La semana pasada tuvimos toda la semana exámenes. Ella y yo trabajamos, y para un examen estudiamos, pero para dos o tres no podemos.

-Yo no llego. A veces me llevo las cosas allá para estudiar. A veces yo vengo a las diez y llego re dormida.

-Hay profesores que les preguntás si no te puede tomar la semana que viene y te dice que no porque esto, que por lo otro.

(GF, Mujeres, La Plata, Centro)

E: ¿Vos que trabajás los fines de semana, si tenés que estudiar para un examen, acá en la escuela te lo contemplan?

-No.

E: Y a vos, ¿te apoya la escuela?

-Algunas veces sí y otras veces no. Nunca me pasó. Si tengo un examen muy importante, no voy a trabajar.

(GF, Mujeres, Moreno, Centro)

En estos casos, donde la condición de alumno es acompañada por la de trabajador, la emergencia de medidas concretas e institucionales que busquen afianzar el vínculo de ese adolescente con la escuela debería ser una constante a nivel institucional más que depender de las características personales del docente. Un compromiso de la escuela por acompañar estos procesos que en muchos casos suponen un tipo de alumno con características particulares, supone un afianzamiento concreto de la escuela como espacio de integración y como un factor de protección significativo.

El trabajo guarda diversas connotaciones según su compromiso subjetivo y de acuerdo a esto los chicos y chicas lo perciben como factor de riesgo o no. Así el trabajo como “changa”, altamente precarizado, comparte mayores imaginarios de entrada a un mundo donde pueden aparecer ciertos riesgos, *el mundo de la calle*, en donde la droga tiene un protagonismo

indiscutido. Al revés, el trabajo entendido como una herramienta de integración social, se emparenta con imaginarios de subjetividad y movilidad social que comparte con la escuela y aparece así como un elemento que ordena, integra y da sentido.

CAPITULO 5. LA MIRADA ADULTA: PADRES Y DOCENTES

En este capítulo nos centraremos en poder situar el discurso adulto que rodea a estos chicos, tanto desde su casa como desde la escuela. Nos interesa explorar las representaciones que padres y docentes tienen acerca de la escolaridad de sus hijos y alumnos, cómo se piensa el trabajo en relación con la escuela y cómo perciben a la escuela y al trabajo en función del futuro de estos adolescentes y a su rol frente a la cuestión del consumo problemático de drogas.

Es importante señalar que sobre todo el acercamiento a los padres no resultó sencillo. En varias oportunidades los grupos focales pautados no pudieron realizarse por ausencia de los entrevistados y solo hubo presencia de madres ya que no concurrieron los padres. Más allá de estas complicaciones que por otro lado se han producido en otras ocasiones y deben considerarse como un dato a tener en cuenta, hay que recalcar que en los casos donde las entrevistas se realizaron se generó un espacio de intercambio de opiniones entre los entrevistados que resultó muy rico a los fines de la investigación y que los mismos entrevistados agradecieron como espacio de reflexión valorado. En cuanto a los docentes entrevistados, varones y mujeres, vale aclarar que tienen una antigüedad docente que va de los cuatro a los veinte años. Son profesores en los últimos años de la escuela secundaria y, en general, de varias materias a la vez en la misma escuela, o dan clases en una materia y tienen otra actividad, como ser preceptores, encargados de algún programa o jefes de departamento de un área de la escuela, lo que hace que estén mucho tiempo en la escuela.

Representaciones sobre el entorno de los adolescentes

Inicialmente nos interesa entender cómo conciben el entorno en el que viven los adultos entrevistados para comprender qué representaciones circulan en la cotidianeidad de los adolescentes. En este sentido, nos encontramos con un imaginario de inseguridad e incertidumbre que se expresa en una representación del entorno como peligroso para el desarrollo de sus hijos. Las madres entrevistadas mencionan que en el barrio hay *“mucha droga”*: en las esquinas, en la plaza, en “todos lados”, aspecto que a su vez se asocia con el delito menor pero corriente, que se explica también en función de la droga. Estas ideas están también presentes en el discurso adolescente cuando mencionan que la droga está en todas

partes, dejando en claro que la escena cotidiana contiene, entre otras cosas, aspectos de precarización como la presencia de consumidores y vendedores.

¿Qué hacen las madres frente a esto? En general, surge el discurso de la contención familiar y de la comunicación. La idea de acompañarlos, que puedan discernir entre lo malo y lo bueno, de ser los padres los marcos de referencia concretos. Las madres entrevistadas se muestran preocupadas y ocupadas en que sus hijos estén alejados del consumo de drogas que perciben como una problemática cercana al entorno cotidiano de sus hijos. En el caso de madres de hijas mujeres, se muestran como madres presentes, remarcando que no dejan solas a sus hijas, las acompañan, se fijan con quien andan - “es que son chicas, las pueden convencer”- nuevamente marcando una idea de cierta vulnerabilidad ante el consumo y otras problemáticas ligadas a “caer en la mala vida” por el hecho de falta de madurez.

A su vez, la idea de que la droga está en el barrio, muy *a mano* de los adolescentes, también es planteado por los docentes.

*-Yo tengo en segundo una chica que está en rehabilitación por consumo de cocaína. Lo primero que me dicen es, en líneas generales, me hablan de sus barrios, que hay mucha droga en los barrios de los que vienen. Vende el de al lado, el de la vuelta vende; todos saben quién vende en los barrios.
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

Por esta cuestión es que los docentes creen que los padres en algunos casos eligen escuelas alejadas del barrio donde viven: “*sacan a los chicos del barrio*”. Los docentes perciben como perfil de estos alumnos y sus familias diferencias significativas dependiendo el turno que se trate. Lo que prevalece es la idea de que a la mañana suele haber un perfil de alumnos con un nivel socioeconómico más alto que el que concurre a la tarde. Más allá de esta distinción, los docentes del turno mañana comentan trabajar con chicos con un “*perfil bastante complicado*” “*precario*”, por las problemáticas sociales con las que cargan (violencia, droga), “*son chicos carenciados*”, donde las carencias materiales hacen que los chicos no puedan llevar los útiles necesarios o acompañar los procesos de aprendizaje propuestos por ellos. Identifican como punto de inflexión el pasaje de la escuela primaria a la secundaria, siendo los primeros años del secundario los más complicados y asociados al peligro de la deserción. En este punto, deducen que muchas de las problemáticas que surgen respecto a la inserción en el mundo escolar es porque arrastran vivencias que no siempre estuvieron en sintonía con la educación.

E: ¿Tienen los primeros años de secundario?

*-Sí, los tenemos y es donde tenemos muchos más problemas de disciplina que el resto.
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

Para los docentes, un aspecto clave para determinar la precariedad o consolidación del vínculo con la institución escolar de los adolescentes es la presencia de la familia. La ausencia de los padres, y sobre todo de la figura masculina, resulta un aspecto que los docentes perciben como fundamental a la hora de comprender qué pasa con el adolescente en la escuela. Esta ausencia la ejemplifican en algunos casos en las costumbres que traen los chicos y repercuten en la escuela. En este sentido cuentan que muchos de los alumnos que van a la tarde al colegio, se levantan a media mañana o sobre la hora para ir a la escuela por lo que no comen y llegan poco predispuestos a cumplir con los requerimientos que les propone la escuela. Lo que surge en este discurso es la idea de un imaginario de familia tradicional que se desmoronó y que repercute de forma directa en el espacio escolar.

*-Lo que noto cuando hablo con los chicos, porque la materia mía da mucho para hablar de estos temas, es que el cincuenta por ciento de los padres están juntos y el otro cincuenta están separados, pero de ese cincuenta por ciento que están separados, el noventa por ciento hay ausencia del padre, no hay figura masculina, no hay contención ni económica ni emocional ni de ningún tipo. Entonces los chicos o las madres trabajan todo el día y están todo el día solos, que se da en muchos de los casos y ellos se hacen cargo de otras cosas, o la madre por ahí está todo el día, tampoco trabaja y vive con planes.
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

Los docentes, especialmente en las escuelas de barrios alejados, perciben que los adolescentes se encuentran en contacto en sus propios barrios con realidades difíciles de manejar por ellos mismos, realidades propias de entornos de precariedad, con pares que “viven de robar” como parte de su imagen cotidiana lo cual explicaría que muchos de estos adolescentes no tengan inculcada la cultura del esfuerzo y del trabajo. Los docentes sostienen como caracterización de algunos de sus alumnos la falta de modelos positivos, que “no tienen como modelo el esfuerzo”, y que entonces deben ser ellos, como docentes y guías, los que intenten mostrar otro modelo posible. Estas ideas inciden en sus representaciones sobre los factores de riesgo y protección frente a las drogas. La idea de que algunos los adolescentes están mucho tiempo solos, poco acompañados por sus familias, lleva a los docentes a pensar en esa soledad como un espacio propicio para el consumo de drogas. La falta de contención en el hogar, que los padres no quieren o no pueden ver la problemática que está viviendo el hijo, es algo que los docentes mencionan ver tanto desde el discurso de los adolescentes como en la actitud de los padres.

Respecto del vínculo de la familia con la escuela, en general los docentes no ven que exista una relación de compromiso y de lazos establecidos entre los padres y la escuela. Para ellos, en términos generales, la relación no va más allá de las cuestiones administrativas o alguna eventual queja a la escuela. Si bien hay padres que son parte de la escuela, que se acercan, no es lo común. Inclusive surge que no hay una respuesta inmediata de los padres frente a un llamado de la escuela por alguna cuestión del hijo, sino un pase de responsabilidad de un padre a otro: *“nos pasó que (alguno de los padres) nos dijera “Llamá al padre”, “Llamá a la madre, yo no me hago cargo”. Esas respuestas son muy comunes cuando llamamos a los papás”* dice una docente.

En general los docentes mencionan que citar a los padres es una tarea muy dificultosa e infructuosa: *“La gran mayoría no se preocupa. Vos hacés citación de padres y vienen siempre los chicos, los padres están durmiendo”*. Por otro lado, es interesante como surge repetidamente en el discurso de los docentes que muchos chicos van a la escuela porque no se quieren quedar solos en la casa o no quieren quedarse cuidando a los hermanos menores, así llegan antes y se quedan en la biblioteca o tomando mate.

- nos dicen *“No queremos estar en casa, profe. Acá nos distraemos, estamos un rato tranquilos, no nos hinchán”*.
(GF, Docentes, Moreno, Periferia)

Retomando la cuestión barrial, los docentes establecen una relación entre barrio y violencia. La violencia verbal es más común dentro de la escuela, mientras que la violencia física se da fuera de la escuela, aunque se pueda generar dentro de ella. Los docentes aducen la violencia a cuestiones de territorialidad, donde chicos de diferentes barrios, barrios que siempre tienen “pica”, son rivales, confluyen en la misma escuela, generando situaciones de violencia que responden a la lucha entre barrios. Las disputas barriales, se trasladan adentro de la escuela. Esto hace que la dinámica de violencia no sea una mera situación que se da en el contexto escolar, sino que es consecuencia de un entramado de violencia barrial mucho más amplio. Es muy interesante la referencia que hacen las docentes a la “cultura de la mirada”, la cual funciona como disparador de la violencia, mirarse mal, quien miró mal a quien, de forma despectiva. Hay una provocación que se genera a través de la mirada. Retomando el tema de la importancia del barrio, o la cultura del barrio, los docentes cuentan que los adolescentes, sobre todo los varones, privilegian los amigos del barrio por sobre los del colegio. Igualmente, cuando dan razones de por qué los chicos no se juntan fuera del horario escolar para hacer un

trabajo práctico, surgen cuestiones de cuidado de hermanos menores o falta de dinero para viajar.

-Yo les hago hacer un trabajo de quiénes son sus amigos y te enumeran todos los amigos, y por ahí te incorporan alguno de la escuela. Pero el resto de los que enumeran son todos del barrio.

*-Los grupos que tenés adentro son porque pertenecen al mismo lugar.
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

En esta línea, los docentes también mencionan “la mala junta”, propia del barrio, como un factor de riesgo al consumo. Inclusive son los propios chicos los que hacen hincapié, según ellos, en que son las compañías las que pueden llevar al consumo.

*-Ellos de lo que te hablan fundamentalmente como riesgo son las compañías, “En el barrio no me junto con el de la esquina, no son buenas compañías”. Cuando tienen mucho tiempo disponible, que el que trabaja no lo tiene, es cuando se da lo de juntarse con estos grupos
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

Representaciones sobre la escuela

Según las madres entrevistadas, lo que convoca a sus hijos a ir a la escuela es la conjunción de múltiples factores: la obligación (impuesta por la familia), el querer conseguir un título, el aprender, la sociabilidad con los pares y el trato con los docentes, entre otras cuestiones. Las madres mencionan que los chicos van al colegio motivados por el título, como recompensa por el esfuerzo realizado y como la posibilidad de acceder a trabajos más calificados. Desde los docentes, se plantea que muchos chicos asisten al colegio porque quieren aprender y porque están muy concientes que necesitan el título para “mejorar su situación”.

Padres y docentes, sostienen que el vínculo con la escuela y la valoración que se hace de la misma varía según el año y la trayectoria escolar. Los primeros años son de “revolución” por la adaptación inicial y los últimos años suelen ser más calmos, como si hubiera una apropiación del lugar por parte de los alumnos que repercute en la actitud frente a la escuela. En este sentido, tanto padres como docentes establecen un punto de inflexión de los adolescentes respecto de la permanencia escolar, un momento donde los chicos pasan a interesarse por el colegio de otra manera. De este modo surge la idea de que si llegaron hasta los últimos años, los alumnos se vinculan más con el colegio, se interesan por los contenidos, se muestran más comprometidos, incluso mostrando interés en mejorar a la propia escuela, por

ejemplo creando un programa de limpieza de la escuela, como nos cuenta una profesora entrevistada.

Esta distinción entre los primeros años del secundario y los últimos, mencionada anteriormente, suele definir la motivación por ir a la escuela. Algunos docentes entrevistados mencionan que los alumnos de los primeros años van a la escuela “porque no tienen nada que hacer en la casa”.

- Pero por otro lado me parece que muchos vienen porque no tienen nada que hacer, y vienen a la escuela, que me parece que es en los años más peligrosos que tenemos que son los de primero, segundo y tercero, los de trece, catorce y quince años. (...) Así como vienen a almorzar a la escuela porque en la casa no tengan quién les haga la comida o no tengan las indicaciones para hacer la comida y vienen y compran un sándwich porque viven de eso, siguen.

(GF, Docentes, La Plata, Centro)

En cuanto al consumo y el rol de la escuela, para las madres entrevistadas aparece la escuela como conteniendo al chico que se droga, dándole un lugar, ofreciéndole otras personas (compañeros, docentes) que puedan hablar con él. Por otro lado, las madres creen que la escuela ayuda a que sus hijos estén alejados del consumo en tanto funciona como espacio por fuera de la calle que propone una rutina y actividades. Este imaginario bien consolidado de la escuela como un “espacio sin drogas”, inclusivo, y como un factor de protección, contrasta con algunas ideas de los adolescentes entrevistados donde la escuela parece no tener paredes tan gruesas como para contener las problemáticas externas como el consumo de drogas. Las madres entrevistadas no refieren a la escuela como un espacio donde los adolescentes pueden estar en contacto con la droga. No aparece en su discurso el miedo por cierta circulación de sustancias dentro de los establecimientos escolares. Esta cuestión de pensar a la escuela como un “lugar sin drogas” es parte tanto del discurso de las madres como de los docentes. Los docentes, partiendo de la idea de que se trata de una población vulnerable, de chicos que vienen con “problemas desde la casa”, surge en este contexto nuevamente la escuela como un “lugar distinto” para los chicos, un lugar posible, alternativo al barrio o la calle, un lugar de contención. Un espacio institucional que puede generar un quiebre con el contexto cotidiano de los jóvenes. En este sentido, cuando la droga ingresa a la escuela a través de un alumno en problemas, puede generar reacciones contrapuestas que van desde la actitud de protección y ayuda hasta el rechazo y la discriminación como respuesta a algo que se percibe ajeno a lo que se entiende que es *la escuela*, surgiendo una evidente tensión entre el deber ser y la realidad que invade.

*- Yo he tenido alumnos que vienen drogados, que reaccionan mal, llegan a golpear a otras personas dentro de un aula. No por discriminar a un drogadicto ni nada, sino en el sentido de que la escuela es un lugar para no herirse, no lastimar; estamos hablando de sangre y de más.
(EI, Docente, Moreno, Periferia)*

Los docentes acuerdan en que el lazo que se pueda generar con los alumnos para hablar sobre temas conflictivos y que los perturban como la droga está en parte determinado por el tipo de materia que se dicte, es decir, si en la materia por sus características se puede generar un espacio de debate o reflexión sobre algún tema, por ejemplo si toma la dinámica de taller o es una materia como psicología, hay grandes posibilidades de que se entable un diálogo más profundo. Sin embargo, parece crucial la actitud del profesor más allá de cualquier asignatura: si el profesor tiene una actitud abierta, atenta a qué les pasa a sus alumnos y contenedora, cualquier materia puede transformarse en un espacio donde poder hablar, escucharse y ayudarse. Es interesante en este punto el rol de la escuela, que contiene y anima a hablar.

*-A mí me sorprendió un alumno que en la clase de inglés empezó con una actitud agresiva. Lo dejé hablar y él solo estuvo hablando de lo que le pasaba, que él se drogaba. Él primero estaba en un club de fútbol, estaba bárbaro, se empezó a drogar y desde el club se dieron cuenta y lo sacaron. Estuvo una hora hablando y no paraba, tenía una necesidad de expresar y de contar lo que le estaba pasando. Era un pedido de ayuda. Yo lo dejé que hable. Lo que me pareció bárbaro fue el mensaje que le dejó a los compañeros, que por drogarse él había perdido esa oportunidad de jugar al fútbol. Y lo contaba como algo que lo contaba realmente angustiado.
(GF, Docentes, La Plata, Centro)*

Por otro lado, así como la escuela puede aun sostener en el imaginario de algunos docentes su lugar de institución formadora, de “espacio sin drogas”, en otros casos la precariedad también llega a la experiencia del aula. En esos casos, la respuesta suele ser la inacción, la incertidumbre sobre cómo proceder. Algunos docentes relatan en sus entrevistas situaciones problemáticas donde los chicos van drogados a la escuela y están dentro del aula violentos o “perdidos”. Ante esto, el adolescente se vuelve un peligro en el sentido de la imprevisibilidad de lo que pueda pasar. En este contexto, el docente se reconoce responsable de esa situación como adulto que está al frente del aula. Pero también reconoce la falta de recursos con los que cuenta para poder accionar.

E: ¿Por qué no se les puede decir abiertamente?

*-No se puede ir al choque con el chico ese. Yo trato el tema de las drogas, pero trato, les digo qué es una droga, cuáles son las drogas, cuáles son los peligros de la droga, y uno encuentra que cuando uno empieza a tratar los temas, la mayoría de los chicos ya sabe qué es un porro, ya lo han probado, saben lo que es la merca. Ellos te terminan explicando a vos.
(GF, Docentes, Moreno, Periferia)*

La trayectoria educativa de las familias y la cuestión del abandono escolar

Respecto del entorno educativo de los adolescentes, en general las madres realizaron hasta los primeros años de la secundaria, otras hasta la primaria (sea completa o incompleta). Respecto de los padres se plantea la misma situación, por lo menos desde el discurso de las madres entrevistadas. Las mujeres consultadas mencionan como una causante del cese del estudio el haber tenido que salir a trabajar (para ayudar en la casa, porque “*mis hermanos más grandes se casaron y se fueron*”, porque “*tenía que hacerme cargo económicamente de mis padres*”) y el haberse quedado embarazadas, experiencia que las madres transmiten a sus hijas “para no repetir la historia”. También aparece como motivo de abandono la dificultad para estudiar. Así surgen relatos que mencionan que la escuela es difícil, que les costó estudiar, que repitieron, que no les “entraba”, todos aspectos que fueron decisivos para abandonar la escuela. En general lo que se escucha es que el cese en el estudio se apoya en una decisión personal pero que no tuvo una objeción por parte de los adultos que rodeaban a estas madres o padres en su infancia. Incluso se percibe que existía una cierta respuesta social a favor del trabajo por sobre el estudio.

E: ¿Cómo eran los padres respecto del colegio de ustedes?

-Yo tengo cincuenta años. En esa época era más mirar el trabajo que mirar la parte del estudio. En esa época no había tanta ayuda del Gobierno como hay ahora, que te dan asignaciones por hijo, pensiones por siete hijos, que es lo que estamos viviendo ahora.

-Mi papá quería que estudiara, pero vio que yo tenía que rendir todas las materias y me sentó y me preguntó si iba a seguir estudiando y yo le dije que no porque no me quedaba nada. “O estudiás o trabajás”; “Trabajo”. Y me puso un sellito y me mandó a Buenos Aires a vivir con una tía. Ahí empecé a trabajar hasta que conocí a mi marido a los diecisiete y ahí nos casamos. (GF, Madres, Moreno, Periferia)

Es interesante este punto en tanto desde el relato de los adolescentes como de las madres se nota que los padres se perciben cumpliendo un rol diferente, más activo, respecto del estudio de sus hijos. Podemos pensar que al ritmo en que la escuela se hace obligatoria y se instituye en la sociedad de esa manera, el compromiso de los adultos con la escolaridad de los hijos va creciendo. Incluso esto puede impactar en la escolaridad de los padres ya que algunas madres entrevistadas aseguran tener todavía la expectativa o el proyecto de retomar los estudios secundarios y algunos estudiantes confirmaron que alguno de sus padres está cursando el secundario.

Entienden que el abandono escolar actual esta asociado a problemas afectivos, familiares y a una falta de apoyo al proyecto escolar de los hijos. Por otro lado, la malas

compañías, la “mala junta”, aparece como un factor de riesgo en el abandono escolar. Aunque es de destacar que este factor de riesgo se reconoce operando más en varones, aspecto que se relaciona con el fuerte carácter masculino de la figura del “vago”, tal como hemos visto en capítulos anteriores.

*- Cuando me peleo con los varones siempre les digo que yo tengo cincuenta años y sigo mandando yo, les guste o no. A mí me pasó con el de dieciocho que a los dieciséis él quería dejar la escuela, se me rateaba, tenía amigos que no correspondían. Es como que probó, “Si mis papás no me dicen nada, bárbaro”. Lo agarramos de los pelos.
(El, Madre, La Plata, Centro)*

Desde la perspectiva de la experiencia femenina, las madres ven a la posibilidad de embarazo como el principal factor de riesgo para la continuidad de los estudios. Igualmente, como hemos dicho, no parece verse como una cuestión privativa de las chicas, sino que también los varones en esta situación pueden dejar el colegio. Esto nos remite, como venimos sosteniendo, que formar una pareja y tener un hijo se conforma como un proyecto de vida para estos adolescentes y compite muchas veces con la escolaridad. En este punto, las madres entrevistadas ven como necesario que haya una familia que sancione estas decisiones de abandono. Tanto las madres como los docentes entrevistados perciben que los 13 y 14 años son los más problemáticos y donde aparecen las mayores amenazas de abandono escolar. Relacionan el abandono con no encontrarle sentido a la escuela y con encontrar en el trabajo rápidamente una solución a sus necesidades económicas. La idea de retomar la escuela más adelante, que surge de los mismos chicos, es vista por los adultos como complicada de llevarla a cabo y así perciben que quedan fuera de la escolaridad definitivamente. Para los docentes, los estudiantes que abandonan son los que no se pueden comprometer ni entusiasmarse con el colegio después de pasados los primeros años, los que terminan actuando de “filtro”, es decir que los que pasan el filtro de estos primeros años tienen más probabilidades de terminar la secundaria. La repitencia y el conseguir un trabajo se ven como factores asociados al abandono.

En general, los docentes no establecen una diferencia de género respecto del trabajo y el abandono del colegio. Los casos de abandono pueden estar relacionados con cuestiones familiares como *“cuidar a los hermanitos”* o *“ayudar a la familia”*. Sin embargo, como ya mencionamos, el trabajo doméstico resulta invisibilizado por la naturalización que existe respecto al tema sobre todo cuando son las mujeres adolescentes las que deben hacerse cargo de este tipo de obligaciones.

El impacto del trabajo en la escuela y su vínculo con el consumo de drogas

En el discurso docente surgen dos posturas respecto del trabajo de los adolescentes en edad escolar. Por un lado se entiende y se representa como una necesidad de las familias para “tapar los baches” de los ingresos de los adultos. Por otro, entienden que hay casos en los que los chicos trabajan para darse sus propios gustos, tener acceso a los bienes simbólicos de la juventud. Estas dos posturas frente al trabajo pueden superponerse en la práctica y por otro lado, como muchos chicos comentaron, el mismo hecho de trabajar para “comprarme mis cosas” representa en algunos casos una ayuda en la casa.

E: ¿Cómo es que empiezan a trabajar estos chicos?

-Por la necesidad en la familia. O el padre no trabaja o trabaja poco, o el padre está ausente en la casa y tienen que salir los chicos a trabajar.

-La semana pasada estábamos hablando con él con respecto a un chico que vino de otra escuela que nos contaba que viernes, sábado, domingo y martes va a Capital y vende en la rotonda de lo que es la universidad de derecho en la UBA y vende flores y limpia vidrios. Él nos contaba que este fin de semana había hecho doscientos noventa pesos, le dio doscientos a la mamá y con esos noventa había comprado una tarjeta de veinte para el teléfono. Le sobró plata, de la cual se gastó veinticinco y la demás plata la ahorra. Yo le preguntaba para qué la ahorra, y él me dijo “No sé para qué. La voy a ahorrar” y no sabía para qué.

-Ese tema de que tiene que dejar doscientos pesos a la madre es porque si no, cobra.

-Sí, él me decía “Si no, mamá me pega”.

-Doscientos pesos le tiene que llevar a la madre, tiene que quedarse hasta que haga doscientos pesos. El resto, si hace más, son para él.

-Hasta ahora el chico va bien, viene temprano, viene a la escuela. Pero nuestra pregunta era hasta cuándo iba a seguir con este ritmo dentro de todo limpio.

(GF, Docentes, Moreno, Periferia)

Al mismo tiempo, los docentes entienden que el trabajo y la escuela pueden entrar en competencia. En este sentido, surge que en general los adolescentes que trabajan toman la escuela “más como lugar de esparcimiento que como lugar de estudio. Muy pocos chicos trabajan y toman esto como un futuro para el día de mañana”. Los docentes plantean posiciones divididas: algunos posicionan más a los chicos en el trabajo, y desde ahí creen que la motivación de los chicos hacia la escuela tiene que ver con tener un título que les permita conseguir un mejor trabajo en el futuro. Otros creen que los chicos trabajan por necesidad pero asisten a la escuela por un montón de otras cosas además del título, ligadas a la sociabilidad, al desarrollo personal y a imaginarios de movilidad social.

En algunas escuelas los docentes comentan que suelen hacer consideraciones con los alumnos que trabajan para que puedan cumplir con ambas obligaciones. Sobre todo la consideración es por el tiempo de viaje de un lugar a otro. Aunque también, como

contrapartida, otros docentes consideran que en algunos casos se tiene una “*excesiva consideración, que implica la ausencia de límites*”. Es interesante cómo esta situación de competencia entre escuela y trabajo genera esta línea delgada entre tener consideración y no marcar las obligaciones escolares. Se percibe que este aspecto se refuerza por la falta de una política clara institucional desde las escuelas y desde las instancias reguladoras de la educación media respecto a la problemática del trabajo y la escuela.

A su vez, los docentes establecen dos perfiles de alumnos trabajadores, los que realizan las dos actividades sin mayores inconvenientes, pudiendo sostener una actitud activa en la escuela, y los chicos que se duermen en clase, se nota su cansancio en el desempeño escolar y piden muchas consideraciones. Reconocen que en estos casos suelen ser chicos que trabajan hasta tarde y duermen poco. “*Haciendo delivery hay bastantes chicos, y entonces se acuestan tarde. Matías sale como a las cuatro de la mañana*”. Respecto a la competencia entre trabajo y escuela, surge en el discurso docente la mención acerca de la cantidad de alumnas que cuidan a sus hermanos, poniendo esta actividad también en competencia con la escuela, aunque no se la considere como un trabajo. Los docentes cuentan que en algunos casos los chicos se cambian de colegio a partir del trabajo, buscan una escuela que les queda más cerca de la casa o el trabajo, porque sino no pueden cumplir con las obligaciones por el tema de la distancia. Otros cambian de turno como intento de sostener las dos actividades.

Para los docentes entrevistados el trabajo pareciera más bien poner un límite al consumo de alcohol y drogas, en tanto este queda más asociado al tiempo libre, la soledad, el barrio, la junta. En este sentido, el tiempo se torna un factor de riesgo más importante que el dinero. Pareciera que los docentes creen que los chicos que trabajan tienen otros intereses que no tienen que ver con usar ese dinero para el consumo de sustancias.

Respecto del trabajo y su vinculación con el consumo de alcohol y drogas, los docentes creen que el principal factor de riesgo que facilita el consumo es el tiempo libre, cuestión de la que carecen los chicos que estudian y trabajan. Sin embargo, su visión está basada en los varones solamente, no tomando en cuenta qué ocurre con las adolescentes que usan su tiempo en cuidar a sus hermanos o hacer los quehaceres de la casa.

Sobre la idea de proyecto de vida

¿Cómo piensan los adultos la idea de proyecto de vida para los adolescentes y cuál es la vinculación que pueden establecer con el consumo de sustancias? Cuando las madres hablan sobre cómo se maneja la economía del hogar aparece la figura del varón proveedor. En general, se trata de trabajos por cuenta propia, como changas, con un alto grado de informalidad (albañil, colocadores de pisos o mozo). Las madres si trabajaron lo hicieron de chicas, para ayudar en la casa paterna o para poder ir a la escuela (por ejemplo cuidando chicos), y una vez en pareja dejaron de trabajar, en tanto *“mi marido me dijo que no hacía falta”*. Quienes no están en pareja sí mencionan trabajar siendo en muchos casos sostén del hogar. Así vemos, por un lado, como el discurso materno replica lo mencionado por los chicos sobre cómo se organiza la economía del hogar, y por otro lado, cómo la presencia o ausencia del varón en la casa (marido, padre) establece la diferencia. Los docentes mencionan que escuchan en muchas adolescentes mujeres que su proyecto de vida pasa por la constitución de una familia propia, tal cual hicieron sus madres, y entienden que esto muchas veces funciona como suplencia de la propia familia nuclear que ven como desmembrada y disfuncional.

Los docentes nos cuentan que la albañilería aparece como una opción firme entre los varones, porque suele ser una posibilidad de empezar a trabajar de la mano de un familiar. Al mismo tiempo, los adolescentes cuentan que este trabajo no está dentro de sus ideales, que esperan tener un trabajo mejor.

Por otro lado, en las entrevistas con las madres surge un discurso centrado en la idea de movilidad social y que busca apartar al hijo o hija de una historia familiar con alta vulnerabilidad social. Aparece reiteradamente la idea de *“que no le pase como a mí” “que tenga un trabajo mejor”*. De este modo, si bien los docentes sitúan a los modelos familiares como referencia ineludible, o inevitable en muchos casos, para sus alumnos, por el contrario, en las madres lo que sobrevuela es la idea de movilidad social ascendente.

En estos discursos emerge la escuela fuertemente relacionada con el futuro y proveedora de subjetividad: *“la escuela tienen que hacerla sí o sí”, “tienen que ir a la escuela, no hay otra”*. *“Lo mires por donde lo mires, la escuela es el eje, es lo principal”, “si no tenés un estudio no sos nadie en la vida”; “es así, hoy por hoy tenés que saber”,* dicen las madres. Podemos pensar

que esta subjetividad que provee la escuela es la que permite tener un futuro, aprender a vivir en sociedad, vincularse con otros, tener herramientas. Es por esto que respecto del futuro y de la idea de progreso, de proyecto, para las madres la escuela se posiciona como más importante que el trabajo, porque brinda las herramientas necesarias para poder manejarse en cualquier trabajo, mientras que un oficio o un trabajo de bajísima calificación limita posibilidades. Vemos en esto un discurso que apela a la historia misma de quienes hablan, cómo fue su experiencia y qué quieren para sus hijos. Por otro lado, los docentes se preguntan qué querrán decir los alumnos con “ser alguien en la vida”, aludiendo a la brecha, o “desfasaje”, de significados para adultos y adolescentes.

-La definición de ser alguien en la vida cambió. Para nosotras es algo; para los chicos, ser alguien en la vida tal vez sea formarse como personas o darle determinados ejemplos que en la casa no están teniendo. Hay como un desfasaje en qué significa ser alguien en la vida, y no sé si en algún punto llegamos a entender lo que quieren los chicos. Para mí sigue siendo darles contenido, porque la formación personal debería seguir estando en la casa.

(GF, Docentes, La Plata, Centro)

Padres y docentes acuerdan que la escuela otorga un determinado estatus social, ligado a la idea de movilidad social y de distinción social, sobre todo cuando se logra llegar a los últimos años: los chicos que pudieron seguir estudiando se diferencian de otros del barrio que no pudieron, marcando una distinción social significativa. Se puede pensar que este idea se vincula con el proyecto de vida como factor de protección ante el consumo: las marcas institucionales que hacen al “ser” lo delinear, lo forman, permiten un armado subjetivo que hace que cuente con herramientas que le permiten pensar, elegir, decidir en diversos órdenes de la vida.

Otro punto que es interesante respecto del proyecto de vida es lo mencionado por los docentes respecto de que a muchos chicos les cuesta relacionar los contenidos de las materias que estudian con su aplicación en el futuro.

E: ¿En ningún momento te dicen que piensan que tu materia, inglés, puede servirles en un futuro?

-No, para ellos no. No lo necesitan para la música, no lo ven para el trabajo. Entonces uno tiene que presentarles esas posibilidades a ver qué pasa si sé y si no sé, si un chico de otro colegio sabe más que yo y a quién van a elegir para un trabajo. Eso no lo ven.

(GF, Docentes, La Plata, Centro)

-Claro. Él trabaja en un taller mecánico, y cree que ahí se termina todo; por eso te decía lo del proyecto de vida. Le decía “Mirá si se te da de conocer a otra chica que tenga otras

condiciones, y que te exija otra cosa. Sos un chico de buen aspecto; quién te dice que la vida mañana no te puede cambiar y te encuentre así de desarmado". Los otros que estaban escuchando después siguieron hablando. Pero claro, es como que no ven, están limitados.

-Es el hoy por hoy.

(GF, Docentes, La Plata, Centro)

Esta situación lleva a los docentes a cuestionar su rol, sintiendo que deberían abrir mas espacios de reflexión al respecto. Inclusive, demandan que sea un objetivo del perfeccionamiento docente. E hoy aparece como más fácil de aprehender para estos chicos que el mañana, que se percibe amenazante e incierto. Como dice una docente: *"... no creen mucho en el futuro por el presente que tienen. Es tan hacia el filo lo que tienen, tan incierto, que les cuesta"*.

Como ya lo dijimos, tercer y cuarto año surgen como los años donde se empieza a perfilar otra relación con la escuela asociada a una proyección a futuro, según cuentan los docentes y los padres. Esto coincide con el inicio en muchos casos de transitar por el mundo del trabajo.

- Es como que en cuarto año le encuentran otro sentido a la vida misma, porque muchos ya trabajan, y empiezan a ver la vida de otra manera. Le encuentran otro sentido y saben que si no terminan la secundaria ni siquiera para ir a un supermercado pueden ir a trabajar

(GF, Docente, Moreno, Periferia)

Los docentes claramente entienden que los chicos que pueden atravesar la etapa crítica de los primeros años y continuar el colegio son los que tienen más oportunidades, pero en el camino quedan muchos chicos que a partir de no identificarse con el rol de estudiantes deciden abandonar el colegio, trabajen o no. Esto remite a una idea temida por docentes y padres, la del tiempo libre como la de un tiempo vacío, que la torna peligrosa y que se asocia a la idea de una falta de sociabilidad como la que la escuela propone y a la ausencia de sentido, de un proyecto futuro. Estos aspectos están fuertemente asociadas en el discurso adulto con el abandono del colegio, con el imaginario del vago analizado anteriormente, y se constituye para padres y profesores como uno de los principales factores de riesgo ante el consumo problemático de drogas.

CONCLUSIONES

Acerca del Proyecto de vida y la entrada al mundo adulto para pensar la problemática del consumo de drogas en los adolescentes

¿Qué representaciones emergen respecto a la idea de “proyecto de vida” en estos adolescentes?, ¿cómo se imaginan y se proyectan en el futuro “adulto”?, ¿qué expectativas de movilidad social existen y de qué dependen?, ¿cuáles son los facilitadores y los obstáculos que perciben para llevar adelante sus proyectos?, ¿qué rol cumple la droga en este imaginario de entrada al mundo adulto?

Para los adolescentes hablar de proyecto de vida implica referirse a tener un plan para el futuro, la idea de proponerse metas. Esto no aparece como algo que viene dado sino que se consigue a partir del esfuerzo y la constancia. Este esfuerzo y la constancia que lo sostiene comienza por el primer eslabón necesario, imprescindible para alcanzar un proyecto de vida: terminar el secundario. El título secundario funda la idea de que empieza a trazarse el camino y habilita el pensar en un acceso al mundo adulto satisfactorio. Este pensamiento está íntimamente vinculado a la idea de que terminar el secundario da la posibilidad de trabajar, de trabajar dignamente, lo cual suele resultar un eslabón significativo en la proyección a futuro. También porque el terminar el secundario supone cumplir con un mandato familiar. Este mandato familiar se inscribe dentro de un contexto en el que el adolescente al graduarse se transforma en “el primero de la familia en tener el secundario”, un título que impacta en el adolescente y en sus familias con una carga simbólica poderosa. Las expectativas que emergen suelen centrarse en conseguir un “buen trabajo”, un “trabajo digno”, que implica sobre todo valores centrados en la estabilidad y donde cobra una fuerza inusitada la demanda de un “trabajo en blanco”. En muchos casos, aparece también la posibilidad de seguir estudiando, de llevar adelante una carrera universitaria, terciaria o hacer cursos que sirvan a un oficio en particular. Esta proyección aparece marcando una brecha entre alumnos y alumnas con disímiles grados de integración social. La posibilidad de pensar en estudiar en la universidad, incluso de hacer cursos para formarse en algún oficio, solo aparece en aquellos casos donde ciertas garantías parecen estar cubiertas. Si el secundario abre la llave de un trabajo “digno”, no garantiza en todos la posibilidad de pensar en seguir estudiando. Por otro lado, en las mujeres la posibilidad que brinda el título secundario de trabajar y de estudiar puede verse amenazada por modelos femeninos y mandatos de género ligados al cuidado de la casa y los

hijos que llevan a un presentimiento de que “es lo que me toca ser”. En los varones, en cambio, los mandatos respecto al futuro suelen estar más ligados a continuar un oficio familiar: “heredar el trabajo” en algunos casos aparece como el equivalente del mandato de género de ama de casa, aunque con una imagen social más positiva.

Desde otra perspectiva, otros adolescentes entienden que el terminar la escuela te “da opciones”. La escuela, el título secundario, acerca a la idea de “poder elegir que ser”. En esta línea de pensamiento, la escuela aparece como la gran vía de oportunidades, la posibilidad de encauzar la idea de proyecto de vida desde un panorama abierto a elecciones de vida. Cuando este es el planteo, lo que emerge es un imaginario diferente, más complejo, más elaborado, menos instrumental, que el que se sostiene en cuestiones más concretas referidas a “conseguir un buen trabajo”, “ganar plata”.

E: ¿Tienen alguna expectativa en relación a la escuela, además del título?

-No.

-Después podés tener un trabajo o seguir una carrera.

-Tener opciones.

E: ¿Todos van a terminar la escuela?

-Sí.

E: ¿Alguno tiene pensado seguir estudiando?

-No.

-No sé todavía.

-Educación física.

-Ingeniería en sistemas.

-De mi parte no sé todavía, tengo muchas cosas en la cabeza que me gustaría estudiar, pero no sé qué.

E: ¿Ustedes saben dónde estudiar?

-Sí.

-Lo que yo quiero estudiar se estudia acá en la ciudad.

-Yo quiero estudiar eso porque me gusta.

(GF, Varones, Tandí, I Periferia)

¿Qué expectativas hay respecto a la idea de movilidad social? En la mayoría de los casos está la idea de que la escuela garantizará el acceso a mejores condiciones de vida que la de sus padres. El dejar atrás el modelo de “romperse el lomo” por un trabajo que no satisface expectativas de movilidad social está fuertemente asociado al esfuerzo que demanda el estudio. Como contracara de este trabajo de “romperse el lomo” ligado a los trabajos paternos, como tambero, albañil, y otros oficios que requieren un esfuerzo corporal importante, aparecen dentro del imaginario de movilidad social trabajos ligados a una imagen de “trabajador de cuello blanco”: oficinista, sin mayores esfuerzos corporales, sin estar trabajando a la intemperie, “con frío”, “cargando bolsas de cal”.

E: ¿Cómo se imaginan de acá a cinco años?

-Arruinado, hecho percha.

-No, te acostumbrás al trabajo, a levantarte temprano y todo eso.

-Para venir acá me levanto a las seis, y levantarte más temprano te cansa.

-Vamos a estar hecho mierda pero vamos a estar acostumbrados.

-Si trabajás en la construcción vas a estar hecho mierda. Tenés que cargar cemento, arena, tenés que usar la pala. No es como un trabajo de oficina.

-A todos les gustaría estar sentados en una oficina.

(GF, Varones, Moreno, Periferia)

Un punto a considerar es el que cumple el territorio dentro del imaginario de movilidad social. La escuela “del centro” aparece como una vía que garantiza mejores condiciones para “salir de la mala”. En este aspecto, 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. No es solo aprender matemáticas, sino “aprender a comunicarte con otras personas”, ganar competencias sociales y simbólicas. De algún modo habilita aprender a moverse en círculos sociales, no solo más amplios que los que provee el barrio, sino más considerados socialmente en cuanto a las habilidades sociales y las redes que suponen. Que en muchos casos los adolescentes digan que el modo en que se ven de acá a cinco años depende en gran parte de lo que ocurra con su trayectoria escolar no parece ser un dato menor. Si bien los planteos fatalistas no dejan de ocupar cierto espacio, lo que prima es un discurso que coloca a la escuela como vía para lograr el trabajo que proyectan y como cierto reaseguro para no caer en conductas riesgosas. Dentro de estas conductas de riesgo aparece fuertemente el discurso de la amenaza del consumo problemático de drogas y sus imaginarios asociados: delito, vagancia, perdición.

En el caso de las mujeres, la posibilidad de quedar embarazadas y que eso interrumpa lo proyectado -terminar el colegio, el continuar los estudios, conseguir un buen trabajo-, resulta uno de los obstáculos más comunes para el proyecto de vida. Si en los varones, la idea de abandono del proyecto trazado se inscribe fundamentalmente en imaginarios ligados a “la perdición”, contruidos a partir del tándem *vagancia, junta, droga, delito*, en la mujer el alejamiento del proyecto de vida resulta más complejo. El embarazo adolescente aparece tanto como proyecto así como amenaza al proyecto trazado. Esta situación también se mostró repetida en varones en condiciones de alta vulnerabilidad social. En estos casos, la adolescente madre nos relataba en la escuela que su “marido” había abandonado la escuela para salir a trabajar cuando nació el hijo que quedaba al cuidado de un familiar mientras ella estaba en la escuela. La permanencia en la escuela, sin embargo, estaba fuertemente amenazada por las precarias condiciones de existencia.

Respecto al trabajo y su convivencia con la escolaridad, los datos estadísticos indican que el trabajo tensiona la continuidad escolar y es un factor de riesgo en el consumo problemático de drogas. Sin embargo, los datos cualitativos que hemos recabado y analizado nos brindan la posibilidad de problematizar la relación entre escuela, trabajo y drogas. El trabajo regula la actividad nocturna, ordena la vida cotidiana. Sostiene. En este sentido, es un factor de protección frente al consumo abusivo. Pero también facilita a través de la disponibilidad de dinero el consumo y, dado el poder que se le otorga a la sustancia, opera como factor de riesgo. El trabajo ante todo afecta y tensiona la relación la escuela. Cuando la tensión está dada por la cantidad de tiempo que se dedica a las tareas laborales, trabajo remunerado y no remunerado traccionan en forma indistinta hacia la deserción. Cuando la tensión se da en el plano subjetivo la escuela visibiliza al trabajo remunerado y en ese sentido, permite que los varones sostengan la escolarización en mayor medida que las mujeres.

Los adolescentes entrevistados provienen de la parte más vulnerable de la estructura social. Se trata de jóvenes que en su mayoría serán la primera generación en terminar la escuela secundaria y salir con un título a buscar trabajo. Dentro de su entorno, muchas veces son parte de “los pocos” que han logrado llegar a esta instancia. Sin embargo, dentro de esta homogeneidad en la vulnerabilidad, es visible en sus historias de vida que las configuraciones de cohesión social, en el sentido de Castel, forman parte de un proceso en el cual se alinean gradientes de integración y desintegración social. Como decíamos al comenzar el trabajo, Robert Castel apela a la idea de un proceso en el cual diversas configuraciones dibujan distintas “zonas de cohesión social”, que están mostrando condiciones desiguales dentro del entramado de integración y desintegración social. Estas configuraciones no son mecánicas, ni están dadas una vez y para siempre. Se trata más bien de un modelo que formaliza una situación inestable y cambiante. El modelo es procesual: da cuenta de un *continuum* entre formas de cohesión social sólidas o de alta densidad hacia formas extremas de desafiliación de dichas redes sociales. Se trata así de “retratar un recorrido” (Castel 1997, p.17). En el extremo de la integración plena se conjugan la posesión de un trabajo estable con la participación en redes sociales sólidas; en el extremo opuesto, el de la desafiliación, se conjugan la ausencia de participación en alguna actividad productiva y la exclusión de redes de sociabilidad; por último menciona una zona de vulnerabilidad que oscila entre ambos extremos en condiciones inestables y donde se conjugan un acceso precario al trabajo y la fragilidad de los lazos sociales de protección (Castel, 1997, p.15). Así, por “desafiliación” entendemos un entramado de cohesión social del que el sujeto se ha ido desprendiendo pero que como tal existió o existe,

y quizás incluso es parte de las referencias actuales del sujeto, de sus expectativas, de sus ilusiones a futuro, de sus representaciones sobre el presente. En el contexto latinoamericano y frente a las crisis sociales acontecidas, Robles (1999) observa que la desafiliación en contextos de vulnerabilidad social es acompañada por una búsqueda dependiente del Otro. La desafiliación de las instituciones sociales tradicionales arroja al sujeto a la búsqueda necesaria de redes de solidaridad para sostener la vida cotidiana. Esto genera una fractura al interior de contextos de exclusión entre aquellos sujetos que logran incluirse en estas redes y quienes no lo hacen. Es así que identifica *clusters* con diversas configuraciones en torno a la inclusión y la exclusión de acuerdo a las trayectorias y a la posición en la estructura social: la inclusión en la inclusión, la exclusión en la inclusión, la inclusión en la exclusión y la exclusión en la exclusión. En nuestro grupo de adolescentes entrevistados, esta graduación de la desafiliación de Castel y los clusters de la vulnerabilidad de Robles resultaron en muchos casos evidentes. Podemos decir que nos hemos encontrado con adolescentes que viven en contextos de alta vulnerabilidad, donde la desafiliación llega a sus grados más altos y con adolescentes que dentro de su contexto de vulnerabilidad, experimentan instancias de una relativa integración social. Sin embargo, lo que se desataca es que más allá de las redes que estos adolescentes puedan armar en sus vidas cotidianas (su familia, su grupo de pares, la vecindad, los compañeros de trabajo), hay una demanda de institucionalidad, que se expresa sobre todo en el modo de referirse y definir a la escuela, que permite pensar otros entramados posibles para las configuraciones de integración-desintegración, inclusión-exclusión. Para los que se encuentran en lo alto de la pirámide de la desafiliación, la escuela, más allá de todas sus debilidades, aparece como el único resorte del “colchón” institucional de lazo social que queda en pie. La caída hacia la exclusión total (la exclusión en la exclusión que menciona Robles) 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.

En estos escenarios de alta vulnerabilidad, el trabajo les otorga en muchos casos un sentido que la escuela, una escuela sobrepasada y agotada por las mismas circunstancias de vulnerabilidad que sus escolarizados, no alcanza a darles. El trabajo en este contexto, cualquiera sea su forma y partiendo del supuesto de que siempre es un trabajo precarizado, provee instancias de integración social a corto y mediano plazo que la escuela más vulnerable suele verse impedida de dar. En este contexto, la capacidad de proyección a futuro se vuelve compleja. No se trata de una idea de proyecto de vida a largo plazo como sí puede verse en

entrevistas a alumnos de escuelas que están en la base de la pirámide de la desafiliación y en donde la escuela adquiere un claro sentido para el proyecto de vida y la construcción del yo. Una escuela que es base de la posibilidad de ganar en recursos simbólicos y un capital social para “ser alguien la vida”, para encarnar una movilidad social sostenida y tener el día de mañana un “trabajo digno”, que es un trabajo en blanco y estable, con muchas características de trabajo fordista “para toda la vida”. Así el trabajo adolescente resulta una dimensión compleja con significados diferentes entre los diversos universos adolescentes. Esto es sumamente significativo para tener en cuenta en el análisis de la relación entre escuela, trabajo y consumo de drogas. El tener trabajo habilita una mayor disponibilidad de dinero y un vínculo con el mundo del trabajo, el mundo adulto, que puede repercutir como lo muestran los datos de las encuestas a escolarizados en una mayor accesibilidad al consumo de drogas. Pero lo que nuestros entrevistados nos están mostrando es que es la vulnerabilidad social y la progresiva cercanía a la cúspide de la pirámide de desafiliación lo que lleva a un adolescente a conductas altamente peligrosas y abusivas en el consumo de sustancias. En este contexto, la idea de que “todos estamos expuestos a caer en la droga” traduce la idea de que “todos estamos expuestos a correr para el lado más vulnerable de la pirámide”. Estar en una u otra mitad de la pirámide no es algo que se viva como estable, todos podemos caer. Y en la caída la droga es como una mancha más al tigre. El consumo de drogas como interferencia al proyecto de vida debe ser leído en esa clave, surge de la vulnerabilidad social, de un proceso de desintegración social y no al revés.

El enojo que muestran los adolescentes al hablar de que “la droga está en la escuela” está íntimamente relacionado con esto. Se funda en un discurso del miedo y del enojo: ya no hay espacios de protección, “la droga está en todos lados”. Pero también muestra dos caras de una situación altamente conflictiva: la de los profesores y preceptores que “se hacen los distraídos” frente a un alumno que se droga en la escuela - en la mayoría de los casos parece tratarse de una respuesta adulta para contenerlos en la escuela como mal menor (mantener cierto margen de inclusión en la exclusión) - y la de los alumnos que se enojan ante esta situación, “los profesores no hacen nada” (ese “no hacen nada” refiere a un no cuidar el espacio de la escuela al margen de la exclusión, no “hacer nada” para mantener los espacios de inclusión *salvados* de la exclusión). Este enojo emerge como respuesta a la amenaza que perciben los alumnos al dejar entrar a la escuela aquello que entienden como patrimonio de *la calle*. Estos patrimonios de la calle encarnados fundamentalmente en la droga, la violencia y el delito y que se etiquetan en la figura de “*el vago*”, el que no estudia ni trabaja, el *ni ni*, son los

que ellos perciben que ponen en riesgo su permanencia en las redes de inclusión que la escuela provee. Emerge así la exclusión metida en los espacios de inclusión. Desde este punto de vista, donde la calle es sinónimo de droga, delito, violencia y se entiende a la escuela como la “no calle”, si los mecanismos de protección de esa “no calle” se resienten, si dejan de ser lo que son llamados a ser, se pone de manifiesto con la intensidad de la evidencia que ya no hay institución posible que provea los lineamientos entre los que están de un lado y los que están del otro. Quién se cae y quién no se cae dependerá solo de uno mismo, no como una reacción a un ethos individualista posmoderno sino como una exacerbación del esfuerzo personal entendido como una expresión desesperada de la desafiliación, donde todo “está en uno”, con toda la debilidad que eso supone dentro de un contexto de vulnerabilidad social.

El consumo de sustancias aparece en dos niveles que en el discurso muchas veces está confuso, pero en la práctica tienen consecuencias muy diferentes: el consumo que no necesariamente implica adicción; el consumo abusivo que define el estilo de vida. La droga como consumo está presente en todos lados. Está naturalizada pero no por eso pierde su carácter amenazante. En este sentido, los cambios en torno a la accesibilidad se perciben como una amenaza difícil de contrarrestar. El acceso a la sustancia aparece como un aspecto problemático en tanto se magnifica el poder que tiene sobre el sujeto. La droga como consumo se filtra en el “tiempo vacío”. Este ciertamente pareciera ser el gran factor de riesgo. En la adolescencia el “tiempo mal llenado” parece ser menos peligroso (al menos frente al consumo de drogas) que el “tiempo vacío”. La droga aparece allí donde no hay nada (en los agujeros de la red). En este sentido, el proyecto de vida se instaura como factor de protección en tanto organiza las prácticas en el presente. Desde esta perspectiva, la viabilidad del proyecto no es necesariamente un aspecto crítico si tiene la capacidad de organizar el presente. En síntesis, la escuela y el trabajo e incluso la maternidad y paternidad en la adolescencia constituyen factores de protección frente al consumo abusivo de sustancias cuando traccionan hacia la organización del tiempo, llenándolo de sentido (actual y proyectado).

La recurrencia en el discurso adolescente de ideas que apuntan al fatalismo y al esfuerzo individual, “*todos estamos expuestos*” y “*depende de cada uno*”, forman así dos caras del mismo imaginario en que confluyen las imágenes que le muestra a diario el contexto de vulnerabilidad donde unos se sostienen y otros caen a veces sin entender bien porqué, dando espacio al discurso del fatalismo. El discurso del esfuerzo, por el contrario, se sostiene si y solo si se cuenta con institucionalidad. Debe haber instituciones -la escuela, la familia, el trabajo-, que le den cuerpo a ese esfuerzo. En ese sentido es que no se trata acá de un individualismo

posmoderno, con valores postmateriales y estilos de vida posfordistas propio de los sectores con alta integración social (los incluidos en la inclusión) que privilegian capitales volátiles y flexibles antes que una institucionalidad fuerte. Siguiendo a Castel desde su distanciamiento con las miradas celebratorias hacia los procesos de individualización, en este entramado de vulnerabilidad, resulta *imposible “...la cohesión social sin protección social”* (Castel, 1996, p. 478).

Los adolescentes entrevistados demandan institucionalidad para que la percepción fatalista se debilite y el esfuerzo personal, con altos componentes fordistas más que valoraciones postmateriales, posmodernas y posfordistas, cobre sentido y se actualice. En este contexto, la escuela está instalada como una prioridad indiscutible. El desafío de instalar el imaginario como práctica, si bien es un proceso, en este grupo de adolescentes escolarizados, parece ser algo encaminado. La primaria está consolidada como práctica y la secundaria se perfila cada vez más como mandato familiar: los chicos recurrentemente cuentan que sus padres les dicen “tenés que ir a la escuela”, “tenés que recibirte”. No es menor este punto. La escuela media logró avanzar sobre sectores que antes estaban excluidos de ella. Al considerar el nivel de instrucción de los padres se ve que la mayoría de estos adolescentes será la primera generación en tener un título secundario. El desafío es comprender el modo en que la escuela secundaria se instituyó como prioridad. Pareciera que no es el discurso de las políticas educativas (“igualdad de oportunidades” “derechos y expansión de ciudadanía” “participar activamente de la sociedad demanda educación”, incluso discursos como aquellos relacionados con la transformación del mercado laboral “el mercado laboral fragmentado, selectivo que exige mano de obra calificada”) sino que es el ingreso al mercado laboral lo que en este sector social logró “valorizar” a la escuela media. ¿De qué modo? A través del credencialismo, como muestra el testimonio de los adolescentes que entrevistamos: “...secundario y primario te piden en todos lados” dicen todos, “...la secundaria no la terminó y en Monarca (un supermercado) le piden el secundario”, cuenta un alumno sobre un amigo que abandonó la escuela.

Nos estaríamos equivocando si pensamos que el credencialismo solo nos habla de un sentido instrumental que la escuela tiene para estos chicos y chicas próximos a salir con el título bajo el brazo. El sentido instrumental de la escuela puede darse puro o articulado con sentidos de movilidad social y construcción de subjetividad. Tener en cuenta estas diversas configuraciones de sentido puede ayudar a complejizar las relaciones entre permanencia, abandono, trabajo y factores de riesgo y protección en el consumo problemático de drogas.

Cuando la escuela es un mero instrumento para conseguir un mejor trabajo, o al menos un trabajo, y esa funcionalidad no cubre las expectativas todo parece indicar que se está más expuesto a dejar el colegio y caer en situaciones de desafiliación creciente. A medida que la escuela va sumando sentidos, de movilidad social y de construcción de subjetividad, los resortes en los que se afianza la integración se muestran más sólidos y consistentes a partir de una visión de proyecto a más largo plazo que se presenta como posibilidad. 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.

¿Qué supone ir más allá del sentido instrumental de la escuela? Por empezar, no supone abandonar o replegar lo instrumental sino expandir sentidos y que este se vuelva complementario con aquellos que afianzan los modos de integración que en forma más precaria se perfilan desde la mera instrumentalidad. La socialización (*“están mis amigos” “me gusta porque me encuentro con mis amigos”*) es una de las referencias más frecuentes entre aquellas valoraciones positivas. Cuando los adolescentes dicen que aprenden ¿qué aprenden? En prácticamente ningún caso se mencionan habilidades o destrezas que pueden servir como preparatoria del trabajo. Estas habilidades o destrezas (que no aparecen claramente en estos adolescentes y que habría que ver si aparecen en el caso de estudiantes de escuelas técnicas) parecen esperar adquirirse en los estudios superiores. Las referencias a aprendizajes en la escuela aluden mayoritariamente a los valores, a los vínculos interpersonales, a negociar, a no pelear, a la capacidad de expresarse adecuadamente. A *“aprender lo básico que hay que saber”*, en el sentido de habilidades para la vida. Desde esta perspectiva ampliada de sentidos, *“estudiar “te da opciones”*, lo que puede relacionarse con la idea de “libertad” de Amartya Sen (1995). Poder elegir. Brindar oportunidades de vida. Te permite no estar atado a un trabajo, *“...si te echan, puedes conseguir otro”*. Puedes conseguir un “buen trabajo”: *“...por un lado te prepara para que quieras seguir estudiando, para eso tenés las materias que tenés. Pero por otro lado te enseñan valores, esas cosas que aprendes en la vida y en la escuela. Hay chicos que no van a la escuela y no tienen la misma manera de comunicarse con nosotros, cómo hablamos, como uno se puede expresar, En la escuela te enseñan a hablar, a dirigirte a una persona”*. Sirve para armar red, capital social. *“...te haces conocido con otras personas”*. La escuela sirve para no estar en la calle: *“...para salir de la calle”*.

De lo que hemos observado y escuchado, tenemos indicios para pensar que el rol de los docentes y de la escuela como institución, cada escuela como institución y la escuela desde el

Estado, se presenta clave en esta construcción diferenciada de sentidos que provoca diferenciados grados y modelos de integración social. La brecha entre alumnos y docentes que se vislumbra en las entrevistas deberá ser considerada, discutida y trabajada a fin de reconstruir un espacio de diálogo que los encuentre finalmente: la idea de que los docentes esperan a un adolescente que no es el que llega debiera ser tomada como el desafío para abrir un diálogo más que clausurarlo. Los profesores claramente son quienes más inciden en la percepción negativa o positiva que tengan los chicos y chicas sobre la escuela. Los atributos mencionados con mayor frecuencia se relacionan con la capacidad de los docentes de “ayudar”, estar cerca, comprenderlos: *“...un profesor que te entienda, que se ponga a tu altura” “que no piense solamente en cagarte” “...que piense en ayudarte” “...en realidad no me aburren las materias, me aburre el profesor. Si el profesor es gauchito me va re bien”*.

¿Qué supone el abandono de la escuela y qué vínculos se establecen entre abandono, proyecto de vida y consumo de drogas? Además del credencialismo, otro aspecto que se vincula con la permanencia de los adolescentes en la escuela es que esta se opone a “no hacer nada”. La escuela es una alternativa a “ser vago”, etiqueta que se levanta como la amenaza a la *exclusión en la exclusión* que menciona Robles. Hay una conciencia clara de que más allá de la escuela y el trabajo, no hay nada. No solo no hay proyecto posible, sino que hay peligro. Y es un peligro que toma dimensiones totalizadoras, que se convierte en peligro de vida y se apoya en experiencias concretas a partir de lo que ven en el barrio. Es el vecino con el que hasta no hace mucho compartían juegos y mundos de vida similares hasta que “algo” lo movió de lugar, marcando una incontrastable y definitiva distancia simbólica, incluso muchas veces notoriamente simbólica aunque se siga manteniendo un contacto social. Este aspecto separa tajantemente a los “vagos”, aquellos que no estudian ni trabajan, *“...que están en la calle vagueando todo el día”* con los modelos que consideran positivos encarnados “desde arriba” por padres, tíos o hermanos mayores. En estos casos, no aparece con frecuencia el exitismo, sino una valoración del esfuerzo incluso más allá de los resultados. Admiran a sus padres, por el hecho de haber progresado *“...como que empiezan con algo chiquito y terminan con algo grande”*.

En este aspecto, la brecha de género se vuelve manifiesta: en general, los padres son los que trabajan, los que dejaron la escuela para salir a trabajar y siguen peleándola. Las madres abandonaron la escuela para tenerlos a ellos o a sus hermanos y su trabajo dentro de la casa está invisibilizado por la naturalización. Cuando trabajan fuera de la casa, el trabajo femenino tampoco suele cobrar las mismas dimensiones que el trabajo masculino. Esto se continúa en la

percepción que las adolescentes tienen respecto al alumno trabajador y a la alumna trabajadora y repercute en la colaboración diferenciada que la escuela y los profesores en especial pueden tener con los alumnos varones y mujeres.

Al mismo tiempo, el que no estudia ni trabaja, *el ni ni*, y se etiqueta como “el vago”, suele ser el varón. La mujer, por su abandono ligado a cuestiones más domésticas como cuidar a hermanos menores o quedar embarazada, se aleja del estatus del vago y del *ni ni*. Son pocos los casos en los que aparece en nuestras entrevistas la mujer ligada al imaginario del *ni ni*, no porque no abandone la escuela sino porque no la definen como tal los mismos adolescentes. Cuando esto ocurre, la etiqueta del vago se reemplaza por el imaginario de la mujer de *mala vida*, habilitando aspectos propios de género. El *ni ni*, sobre todo el varón que no estudia ni trabaja, es la contraposición al esfuerzo de continuar en el colegio y del esfuerzo de salir a trabajar. Es “el vago” y es depositario y expresión de todos los males ya que la vagancia viene asociada a la calle, la junta, la droga, el robo, y en definitiva a la ruptura de lazos familiares, sociales y claramente, al abandono escolar. La “vagancia” es la manifestación cotidiana de la desafiliación y aparece como una gripe virulenta que puede tomarte desprevenido y hacerte “perder el camino”: “...está en la época de la vagancia total”, dice un chico refiriéndose a un ex compañero de colegio, “...tengo un amigo que lo agarró la joda”, comenta otro. Muchos chicos que concurren a la escuela hablan de momentos en los que “les agarró la vagancia” como una instancia que tuvieron que superar, lo que habla de una situación dinámica que posibilita, hasta un cierto punto, instancias de “rescate”.

La escuela en este marco se vuelve un rescate pero también abre la posibilidad de “ser alguien” en contextos donde el riesgo es la norma. “Ser alguien” en este panorama se liga a imaginarios de “dignidad”: una dignidad social fuertemente transmitida por los mayores, un reconocimiento a “ser mejor que lo que fui yo” y una vía que los adolescentes perciben para proyectarse a futuro. Lo que aparece claramente en las entrevistas realizadas a estos adolescentes es que si bien es difícil pensar en términos de proyecto de vida, sin la escuela es prácticamente imposible. Y esto aparece como idea fuertemente transmitida desde la casa. Por detrás de lo que se ve hay un entramado invisible que sostiene esto y que tiene que ver con la integración social poniéndose en acto y consolidándose como factor de protección.

En este sentido, la escuela no siempre parece estar considerando esta demanda en los mismos términos. La idea de un adolescente sin motivaciones, desganado, aburrido y problemático no se condice con este imaginario de la escuela habilitando nuevas subjetividades

y nuevas formas de sociabilidad. Tampoco la imagen de padres despreocupados por sus hijos y su escolaridad está en sintonía con lo que los chicos y chicas dicen acerca de sus padres y su vínculo comprometido con la permanencia en la escuela. ¿Qué imaginarios deberían ser considerados para superar las brechas que emergen entre alumnos, padres y la escuela?, ¿qué demandas se están haciendo desde la escuela a los padres y a los alumnos y qué posibilidades hay de poder concretarlas? Comenzar a plantearnos si las demandas de la escuela están a tono con lo que los demandados, padres y alumnos, están en condiciones de aportar puede ser un modo invertido de reflexionar sobre las demandas hacia la escuela y de repensar las nuevas formas de ser padre, alumno y docente. ¿La escuela está esperando otros adolescentes y otros padres de estos adolescentes?, ¿tiene en consideración los cambios sociales producidos en estos adolescentes y adultos padres? Plantearnos estas cuestiones nos habilita a sugerir que probablemente no se ajuste a la realidad el hecho de “que los chicos no se interesan por nada” sino que no se interesan por lo que la escuela les está dando y que los padres más que ausentes están en situaciones que hacen que la presencia se cubra desde otras formas a las que se pensaban tradicionalmente. Nuevos roles y nuevas configuraciones entre padres y alumnos demandarán así nuevas configuraciones y nuevos modos de ser de parte de la escuela.

Considerando estas reflexiones surgidas del estudio que se presenta, la escuela y el trabajo por sí mismos no parecen resultar elementos suficientes para determinar bisagras de protección y de riesgo. Lo que marca la diferencia es el proyecto de vida entendido como espacio para proyectarse subjetivamente, generar expectativas en el marco de las posibilidades que se perciben y en este contexto es la escuela la que abre esta llave. Sin embargo, no es cualquier imaginario escolar el que se vincula con el proyecto de vida sino aquel que se articula en torno a la idea de “ser alguien en la vida”, lo cual requiere generar lazos subjetivos que comprometan dando muestras reales del reconocimiento personal, de que “le importas a alguien”, que hay expectativas puestas y compromisos asumidos de uno y otro lado. Es allí donde cobra sentido el rol de la escuela como factor de protección.

RECOMENDACIONES

Pensar la relación entre la escuela, el trabajo y la idea de proyecto de vida en su vínculo con el consumo problemático de drogas supone asumir la práctica pedagógica e institucional asociada a los contextos de pertenencia de estos adolescentes y orientada a la conformación de lazos de pertenencia entre la escuela, las familias y los adolescentes. Esto implica acercar simbólicamente la escuela a los adolescentes focalizando en sus potencialidades diferenciadas y no en sus carencias o en aquellos aspectos que los distancian del estudiantado desde el cual fue pensado el pacto educativo. Asumir que las políticas educativas inclusivas implican una revolución radical en sus objetivos, y que la inclusión de estos adolescentes justamente constituye el nuevo indicador de logro –programático y ético-. En este sentido, es vital la erradicación de los mecanismos cotidianos de discriminación vigentes en las prácticas educativas. En línea con esto, se sugieren las siguientes recomendaciones:

Un aspecto sobresaliente en el estudio refiere a la brecha entre el adolescente alumno y el adulto docente. Esta brecha se manifiesta por lo menos a dos puntas: por un lado, emergen dos lógicas desfasadas, dos modos de comprender y de experimentar la situación escolar que resulta escindida de la vida cotidiana del adolescente. Por otro lado, una escuela que espera otro alumno con características muy diferentes al que recibe en el aula. Frente a este contexto de desencuentros, se observa en primera instancia la necesidad de encarar acciones tendientes a la capacitación y actualización docente. Esta capacitación debería operar al menos en los siguientes sentidos:

1. Brindar herramientas conceptuales orientadas a acciones específicas que colaboren en la formulación de líneas de comprensión de una nueva subjetividad adolescente. Este enfoque debería buscar la valoración de aquellos aspectos de la subjetividad adolescente que pueden ser aprovechados por la escuela.
2. Desde un enfoque más instrumental, ofrecer herramientas concretas para la resolución de conflictos en el aula asociados a la vulnerabilidad social (consumo de drogas, violencia, desinterés, problemas familiares, que deben entenderse de modo articulado). Este tipo de capacitación estaría especialmente orientada a una intervención y resolución de estas problemáticas lo cual impactaría no solo en los adolescentes sino en los propios docentes, promoviendo políticas que acompañen el hacer en el aula y los libere de una resolución reactiva e individual, personalista, desprovista de un marco institucional.

Otra brecha que se vislumbra con intensidad es la que aparece entre la escuela y las familias. En este sentido, se recomienda generar canales de participación y reflexión que tengan en consideración las nuevas características de la familia en condiciones de vulnerabilidad social. Tener en cuenta la condición de “primera generación” de egresados secundarios de sus hijos, debería implicar considerar a los padres con un habitus por fuera de la escuela, sin las competencias simbólicas y de experiencias efectivas de vínculo propio con la escuela.

Acerca de la cuestión de género y la respuesta institucional diferenciada respecto a los alumnos que trabajan según sean varones o mujeres, se observa la necesidad de buscar acciones tendientes a evitar un trato diferenciado entre los alumnos trabajadores y las alumnas en la misma condición. Entendemos que esto se resuelve en primera instancia haciendo visible el trabajo doméstico que se asume como naturalizado, como mandato de género. Por otro lado, la formulación de líneas de intervención institucional ayudarían a minimizar las respuestas particulares y los componentes de prejuicio y discriminación que pueden emerger.

Situar la reflexión del proyecto de vida en la escuela promovería el desarrollo de expectativas a futuro fundadas en experiencias y capacidades concretas que se vislumbren como posibles al emerger de reflexiones sobre las propias potencialidades y posibilidades. Para esto, se sugiere la promoción de talleres de orientación vocacional en los últimos años de secundaria así como la inclusión dentro del aula de la reflexión respecto a proyectos de vida, expectativas de movilidad social considerando sus facilitadores y obstáculos.

Por último, resulta importante promover espacios extra escolares dentro de la escuela, promoviendola como un lugar de encuentro fuera del horario escolar, sobre todo en aquellas zonas donde hay una marcada ausencia de estos espacios.

BIBLIOGRAFÍA

Agis, E.; Cañete, C. y Panigo, D. (2010). *El Impacto de la Asignación Universal por Hijo en la Argentina*, CEIL- PIETTE – Conicet. Disponible en http://www.ceil-piette.gov.ar/docpub/documentos/AUH_en_Argentina.pdf

Aisenson, D., Legaspi, L., Monedero, F., Batlle, S. (2001). *Trayectorias Educativas y Laborales de jóvenes en transición de la escuela al estudio y/o el trabajo.* ", (Versión electrónica). 5º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.

Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires, Editorial Gedisa.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Editorial Fondo de la Cultura.

Binstock, G., Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas: El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. UNICEF, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1980). *La distinción*. Buenos Aires, Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI. Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: Deudas pendientes y nuevos desafíos*, DINIECE, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/boletin/Serie4FINAL.pdf>

Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

Climent, G. "La construcción de la subjetividad y los proyectos de la vida en las mujeres de sectores populares: rol de las políticas sociales y educativas", Instituto de Investigaciones "Gino Germani", Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Buenos Aires. n.d.

D'Alessandre, V. (2010). *Adolescentes que no estudian ni trabajan en América Latina*, SITEAL – IPE – OEI. Disponible en <http://www.siteal.org/boletin/detalle.asp?BoletinID=29>

D'Angelo, O. (2000). "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social" en *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, nº 3

Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Ehremberg, A. (1999). *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Epele, M. (2010). *Sujetar por la herida (Una etnografía sobre droga)*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Espíndola, E., León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Biblioteca digital de la OEI.

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

Kornblit, A. L. (1989). *Estudios sobre drogadicción en Argentina. Investigación y prevención*. Buenos Aires, Editorial Nueva visión.

Kornblit, A. L. (1995): "Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo", en *Estudios del Trabajo*, núm. 8/9.

Kornblit, A. L. (2007). *Juventud y vida cotidiana*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Madrid, Ediciones Bellaterra.

Lahire, B. (2009). "Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos", en Tiramonti, G y Montes, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial.

Lewkowicz, I., Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Editorial Paidós Educador.

López, N. (2001) *Variable ajuste. El lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. UNICEF Argentina.

López, N. (2004). *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. IIPE-Buenos Aires. Buenos Aires, 2004

Margulis, M. (1994). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Messing, C. (2007). *Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes*. Buenos Aires, Noveduc.

Minujín, A., Kessler, G. (1995). *La nueva pobreza en la Argentina, Temas de hoy.*, Buenos Aires, Editorial Planeta.

Montes, N. (2009). "Trayectorias educativas y laborales: un cruce desde la percepción de estudiantes de nivel medio", en Tiramonti, G y Montes, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial.

Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Unsam Edita. Buenos Aires.

Observatorio Argentino de Drogas, Sedronar (2006) *Imaginario sociales y prácticas de consumo de alcohol en adolescentes de escuelas de nivel medio*, Buenos Aires. Disponible en: www.observatorio.gov.ar

Observatorio Argentino de Drogas, Sedronar (2009) *El consumo de drogas como consumo cultural. La problemática del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes desde la cultura del consumo*, Buenos Aires. Disponible en: www.observatorio.gov.ar

Otero, A., Miranda, A. (2007). *La condición joven, aproximaciones desde el tránsito entre la educación y el empleo en la Argentina contemporánea*, presentado en el XXVI International Congress Latin American Studies Association (LASA), Montreal, Canada.

Otero, A., Miranda, A. (2009). "La posibilidad de un plan" en Tiramonti, G., Montes, N. *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Editorial Manantial.

Pérez Sosto, G. Romero, M. (2007). "La cuestión social de los jóvenes", artículo del estudio "Trabajo decente para los jóvenes en Argentina" realizado por los autores para la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Rascován, S. (2004) "La elecciones vocacionales de los jóvenes al finalizar sus estudios" en *Juventud, educación y trabajo. Escuela media y trayectos futuros*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Rifkin, J. (1995). *El fin del trabajo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Robles, F. (1999). *Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Inclusión, exclusión y construcción de la identidad. El caso de las mujeres jefas de hogar en Chile*. Chile, Ediciones Sociedad Hoy.

Rosanvallon, P. (1995). *La Nueva Cuestión Social*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Rosanvallon, P., Fitousini, J-P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.

Saintout, F. (2007). *Jóvenes e incertidumbres: percepciones de un tiempo de cambios. Familia, escuela, trabajo y política*. Tesis de Doctorado. FLACSO. Sede Académica Argentina. Buenos Aires.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, Editorial Alianza.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. (8va. Ed.) Buenos Aires, Editorial Anagrama.

SITEAL (2009). *Informe sobre Tendencias sociales y educativas en América Latina*, SITEAL - IPE – OEI, Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://www.siteal.org/informetendencias/informetendencias2009.asp>

Svampa, M. (2000) “Identidades astilladas. De la patria metalúrgica al Heavy Metal” en Svampa, M. *Desde Abajo. LA transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Tedesco, JC. (2000). *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. IPE-BUENOS AIRES. BUENOS AIRES.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. IPE-BUENOS AIRES. BUENOS AIRES.