



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

Maestría en Políticas Públicas de Prevención Integral de Drogas

TÍTULO DE LA TESIS:

EL DESAMPARO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA:
Un estudio de los imaginarios sociales sobre el uso de drogas

Autora: Jenny Guadalupe López Mayorga

Directora: Tatiana A. C. Bichara, Phd.

Quito, 17 de abril de 2019



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Jenny Guadalupe López Mayorga, máster, con CC 1802162386, declaro que las ideas, juicios, valoraciones, interpretaciones, consultas bibliográficas, definiciones y conceptualizaciones expuestas en el presente trabajo de investigación, así como los procedimientos y herramientas utilizadas, son de absoluta responsabilidad del suscrito en calidad de autor del trabajo de titulación. Así mismo, me acojo a los reglamentos internos de la universidad, correspondientes a los temas de honestidad académica.

Firma

CC: 1802162386



INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS NACIONALES
LA UNIVERSIDAD DE POSGRADO DEL ESTADO

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Yo, Jenny Guadalupe López Mayorga, autorizo al IAEN, la publicación de la presente obra por un plazo máximo de cinco años como artículo en publicaciones para lectura seleccionada o fuente de investigación, siempre dando a conocer el nombre del autor y respetando la propiedad intelectual del mismo, sin que deba haber un reconocimiento económico por este concepto. Declaro, además, que el texto del presente trabajo de titulación no podrá ser cedido a ninguna empresa editorial para su publicación u otros fines durante el mismo periodo referido, sin contar previamente con la autorización escrita de la universidad y el autor.

Quito, 17 de abril de 2019

FIRMA DE LA EGRESADA

JENNY GUADALUPE LÓPEZ MAYORGA

NOMBRE DE LA EGRESADA

CC: 1802162386

DEDICATORIA

A *Jorge*, quien acompaña a mi corazón solitario.

En los vaivenes de la vida, siempre es bueno tener a Alguien que te respalde, ese otro que te complementa en la diferencia.

AGRADECIMIENTO

Al Instituto de Altos Estudios Nacionales, en cuyas aulas se transforma el pensamiento del servidor público ecuatoriano.

A Silvia Corella, porque el fruto de su sueño que se plasmó en una maestría me permitió acceder a un ciclo formativo, presencial y de calidad.

A cada uno de los docentes del IAEN, que en su momento entregó su conocimiento y su punto de vista para una formación plural.

Y de todos ellos, mi reconocimiento profundo para Tatiana Bichara, mi tutora, quien en cada uno de mis intentos por darme por vencida respondió con un abrazo, una sonrisa y una palabra que me reconfortaron. Valoro su dedicación y el tiempo de cada sesión de trabajo, su diálogo siempre fructífero para este proceso investigativo, pero sobre todo, su pasión por una praxis educativa humanista y ética, lo cual considero que ya está transformando la vida de mis estudiantes.

A todos quienes participaron de este estudio, porque vencieron sus temores y hablaron de un tema del que mucho se dice pero poco se reflexiona, la escuela que queremos la construimos en comunidad.

A mis padres y a mi familia, por su apoyo incondicional y el aliento incesante, aun a pesar del tiempo dedicado a este y otros afanes.

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es comprender como los imaginarios escolares producen discursos y acciones frente al uso de drogas de los estudiantes en una escuela. Este estudio se inserta en el campo de las políticas públicas de salud, educación y prevención del uso de drogas. Dialoga con pensadores de la epistemología materialista dialéctica. Castoriadis (2013), Freire (1975), Campos (2010) y otros contribuyen al entendimiento crítico del accionar educativo como un constructo social e histórico que instituye a sus miembros. En los Grupos Operativos, de Pichón-Rivière (1978), se produjeron procesos de resignificación que, con la metodología de Pintos (2004), se identificaron dentro de un imaginario escolar cuyo código de *opacidad* se define en términos de abandono y prohibición que se vincula a una percepción de desamparo por la falta de saber, por el riesgo de sanción y por el silencio de una realidad que no se corresponde con el discurso.

Palabras claves: Imaginarios sociales; Escuela; Drogas; Exclusión social; Políticas públicas de educación; Políticas públicas de salud

ABSTRACT

The objective of this paper is to understand how school imaginary produces speeches and actions against the use of drugs by students in a school. This study is inserted in the field of public health, education and drug use prevention policies. Dialogue with thinkers of dialectical materialist epistemology. Castoriadis (2013), Freire (1975), Campos (2010) and others contribute to the critical understanding of educational action as a social and historical construct that institutes its members. In the Operational Groups of Pichón-Rivière (1978) there were re-significance processes that, with the methodology of Pintos (2004), were identified within a school imaginary whose opacity code is defined in terms of abandonment and prohibition it links to a perception of helplessness due to the lack of knowledge, the risk of sanction and the silence of a reality that does not correspond to the discourse.

Keywords: Social imaginaries; School; Drugs; Social exclusion; Public education policies; Public health policies

Índice de contenido

Introducción.....	12
1. Los imaginarios sociales	15
1.1 Hacia los imaginarios: la institucionalidad de la sociedad y del individuo.....	15
1.2 El imaginario social.....	19
1.3 Imaginarios de la política pública y la escuela	21
2. Las concepciones respecto de la salud	24
2.1 La salud, tesoropreciado	24
2.2 La propuesta libertaria de la Salud Colectiva.....	26
2.3 El proceso dialéctico salud-enfermedad.....	31
2.4 Intervenciones sociales del Estado para el control de la salud.....	34
2.5 Las adicciones, un problema de salud pública.....	35
3. La educación	38
3.1 La escuela: espacio de encuentros y desencuentros	38
3.3 Una escuela sin drogas ¿por qué es tan difícil lograrlo?.....	44
3.4 Una educación transformadora en la interfaz salud-educación.....	46
3.5 La escuela y sus acciones de cuidado frente al uso de drogas.....	48
4. Marco metodológico	52
4.1 Enfoque de la investigación.....	54
4.2 Diseño metodológico.....	55
4.2.1 Etapa 1: Indagación inicial.....	55
4.2.2 Etapa 2: Grupos operativos para la investigación de los imaginarios	57
4.2.3 Etapa 3: Análisis de los imaginarios escolares.....	61
4.3 Caracterización y descripción de la población.....	64
5. Análisis de los imaginarios escolares del uso de drogas.....	67
5.1 Imaginario de los estudiantes sobre el uso de drogas.....	68
5.1.1 Grupo 1: el imaginario que deja de lado a la droga	68
5.1.2 Grupo 2: el imaginario de la droga que está presente, que alegra y hace daño	73
5.1.3 Unificando los imaginarios de los estudiantes	77

5.2 Imaginario de los docentes sobre el uso de drogas	79
5.2.1 El imaginario de la desesperanza	79
5.2.2 El imaginario de cómo proteger a la escuela.....	83
5.2.3 Unificando los imaginarios de los docentes	86
5.3 El imaginario de los representantes de familia sobre el uso de drogas en la escuela	87
5.4 Un intento por sintetizar el imaginario escolar	91
5.5 El desamparo y el miedo como imaginario de la comunidad educativa	96
Conclusiones.....	98
Fuentes bibliográficas.....	101
Glosario	107
Anexos.....	109
Nube de etiquetas sobre el uso de drogas	109
Matemática para el análisis de fenómenos sociales	110

Índice de gráficos

Gráfico 1: Etapas del proceso investigativo	55
Gráfico 2: Esquema base para la representación de los imaginarios sociales	62
Gráfico 3: Imaginario sobre el uso de las drogas del primer grupo de estudiantes.....	72
Gráfico 4: Imaginario sobre el uso de las drogas del segundo grupo de estudiantes	76
Gráfico 5: Distinciones para el imaginario de los adolescentes	78
Gráfico 6: Campos de significados para el imaginario de los adolescentes	78
Gráfico 7: Imaginario sobre el uso de las drogas del grupo de los docentes	82
Gráfico 8: Imaginario sobre el uso de las drogas del docente – inspector	85
Gráfico 9: Imaginario sobre el uso de las drogas de los representantes de familia.....	91
Gráfico 10: Imaginario escolar sobre el uso de las drogas.....	92
Gráfico 11: Nube de etiquetas	109
Gráfico 12: Cinta de Moebius	110
Gráfico 13: Modelo operativo de un imaginario social.....	111

SIGLAS

BGU: Bachillerato General Unificado

Cicad: Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas

DECE: Departamento de Consejería Estudiantil

EGB: Educación General Básica

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

Ineval: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

LOEI: Ley Orgánica de Educación Intercultural

OMS: Organización Mundial de la Salud

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OPS: Organización Panamericana de la Salud

Introducción

Las preguntas son inherentes al ser humano, quienes tenemos hijos siempre recordamos los interminables ¿por qué? de los niños pequeños, obviamente llega el momento en que esto nos agobia y comenzamos a domesticar esa curiosidad. Es así que, conforme van creciendo e incorporándose al sistema educativo, los niños son más pasivos, no menos curiosos sino más dispuestos a escuchar y acatar lo que dicen los adultos ya sean de la familia, de la escuela, de los medios de comunicación. Y creo que esa misma postura acrítica en la que se desenvuelve la escuela primaria y secundaria, continúa en la universidad, por lo menos la que me acompañó en la formación y en el desempeño profesional por muchos años.

La sola idea de especializarme en la prevención del uso de drogas hizo que surjan muchas inquietudes e hipótesis sobre cuestiones de las que tenía un criterio y otras de las que había leído en documentos de organismos internacionales. Un poco para contextualizar, explicaré que antes de octubre del 2016, en que ingresé a la maestría, me había desempeñado como vicerrectora de una institución educativa¹. En ese entonces, esta maestría me parecía que era la mejor opción para encontrar esa fórmula mágica que me permitiría erradicar *de una vez por todas, este mal, que aqueja a mi establecimiento*. Así llegó la hora de conocer las políticas públicas que me permitirían cumplir el anhelo de tener una institución *libre de drogas*. Sin embargo, en las clases comencé a escuchar posturas argumentadas y académicamente sólidas, que eran totalmente opuestas al discurso que manejamos en la escuela², siempre conforme a lo prescrito por el Ministerio de Educación a través de su normativa legal, alineada a los instrumentos internacionales de los cuales Ecuador es signatario.

Varias veces rondaron por mi mente, las rutinas que habíamos implementado institucionalmente, y comencé a encontrar inconsistencias en la coordinación con otras instancias fuera del ámbito educativo, en las estrategias de prevención -informativas y

¹ La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), en su artículo 53, establece que las instituciones educativas cumplen una función social, son espacios articulados a sus respectivas comunidades y, tanto las públicas como las privadas y fisco-misionales, se articulan entre sí como parte del Sistema Nacional de Educación, debiendo cumplir los fines, principios y disposiciones de la presente Ley.

² En el presente trabajo, el término escuela se usa como genérico de las instituciones educativas que forman parte del Sistema Nacional regido por el Ministerio de Educación. La escuela, como institución social ampliada en el sentido comunitario, en la que se instituyen y se reproducen sus subjetividades que pueden forjar ámbitos de libertad y autonomía o de discriminación y exclusión.

masificadas- y, en el poco e ineficiente trabajo individual con los estudiantes que se relacionan con las sustancias psicoactivas. Aspiraba, con estas reflexiones, tener el inicio del ovillo que me permitiese encontrar la *clave* de la problemática de las drogas en la escuela.

De los temas de género y de prevención primaria, pasé a acoger a la promoción de salud (Campos, 2000; Breilh, 2010) como la estrategia que abre un abanico de posibilidades para que la escuela se empodere de su rol en el cuidado de la salud de sus estudiantes -niñas, niños y adolescentes- para quienes se deben implementar acciones encaminadas a la prevención contra el uso de estupefacientes o psicotrópicos y el consumo de bebidas alcohólicas y otras sustancias nocivas para su salud y desarrollo, según se establece en el artículo 46 de la Constitución de la República.

De lo siguiente que me despojé es de la ilusión de una escuela *cero drogas*, la utópica meta destinada al fracaso, por el simple hecho de querer romper la milenaria relación del hombre con sustancias que alteren su sistema nervioso y que siempre han sido aliadas en situaciones de alegría y tristeza, para festejar, para curar o simplemente para olvidar. Y no es que planté pregonar la inocuidad inexistente en el uso de drogas, pero la reflexión sobre las consecuencias en las vidas de los estudiantes que, directa o indirectamente excluí, me hizo comprender que cuando la escuela deja fuera, pierde su sentido de ser. Ahora el debate personal buscaba respuestas, tal vez justificativos para el dolor que sentía.

De a poco me fui dando cuenta que mucho de lo que hacíamos responde a las concepciones que compartimos en la comunidad educativa, a veces de forma explícita como cuando nos escandalizamos por un caso de drogas y exigimos la sanción, a veces muy íntima pero unánime, como cuando en una reunión usamos alcohol y nadie siente el menor remordimiento si los estudiantes nos observan; y otras, cuando nos desvinculamos, asumiendo que todo aquello es cuestión del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)³, de las autoridades y la familia. La pregunta había surgido como un imperativo

³ El Ministerio de Educación define al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) como la instancia responsable de la atención integral de las y los estudiantes. Su propósito es brindar apoyo y acompañamiento psicológico, psicoeducativo, emocional y social, en concordancia con el marco legal vigente.

de conocimiento ¿cómo los imaginarios de la comunidad educativa sobre el uso de drogas hienden la vida de los estudiantes?

La hipótesis es que los imaginarios escolares sobre el uso de drogas reproducen lógicas prohibicionistas, mantienen la política de *Guerra a las drogas* y niegan el derecho a los estudiantes de recibir cuidados preventivos y de promoción de la salud.

En este trabajo se expone el proceso investigativo realizado para reconocer esos imaginarios, y en ellos encontrar el sentido de las acciones y los discursos con respecto al uso de drogas de los estudiantes en un marco teórico desarrollado en la interfaz salud-educación, considerándole como una relación vital que necesita impulso en el país. Con este propósito, se abordan concepciones como la de Berlinguer (1994) quien entiende el concepto de *salud-enfermedad*, como la interrelación de dos elementos integrantes de un continuo proceso de producción de salud del sujeto durante el transcurso de su vida. El *otro*, aquí es comprendido por el diálogo con Rolnik (1994), como el diferente, el drogadicto y todo aquel que evoca, en nuestra subjetividad, la percepción de caos y de peligro que nos hace frágiles ante la diversidad y singularidad, y debe ser, por lo tanto, eliminado a través de la reclusión, el internamiento u otra estrategia para olvidarlos. Y, al *fracaso escolar* como sinónimo de ineficacia del sistema educativo (Patto, 1992).

En contraposición a las políticas de guerra contra las drogas y de cero drogas, se acoge, como alternativa para el cuidado, al paradigma de la reducción de daños que disminuye los efectos negativos que la población sufre por su clase social, condición de salud, etnia, género y estilo de vida en el que se incluye el uso de drogas.

La lectura de la realidad social estudiada ha sido posible gracias a las ideas de Freire (1975), Castoriadis (2013), Berlinguer (1994), Campos (2000) y Breilh (2010). Desde la concepción materialista dialéctica, se entiende la realidad como un constructo social e histórico, que se instituye en los grupos sociales. Esta visión permite construir una comprensión crítica del accionar educativo en dirección de la autonomía y de la salud universal en su complejidad, como derechos fundamentales del ser humano. Por lo tanto, este estudio tiene como objetivo comprender los imaginarios sociales respecto al uso de drogas de los estudiantes de una escuela y lanza mano de la técnica de los Grupos Operativos de Pichón-Rivière (1978) para analizar cómo estos imaginarios atraviesan las acciones explícitas o implícitas de la comunidad educativa y qué desdoblamientos se imponen en la vida de los sujetos investigados.

1. Los imaginarios sociales

Incursionar en el estudio de construcciones colectivas creadas en espacios de incesante interacción de individualidades, que a la vez, influyen y son influidas desde otros contextos, necesita de un enfoque para una lectura estructurada de la complejidad social. Para esta tarea se recurre a la teoría de los imaginarios sociales desarrollada por dos autores: Cornelius Castoriadis y José Luis Pintos.

Castoriadis (2013), filósofo y psicoanalista greco-francés, considerado como uno de los grandes pensadores del siglo XX. En su libro *La Institución Imaginaria de la Sociedad*, sienta las bases teóricas para entender al ser humano, único en cuanto ser histórico y social, que busca dar respuestas a sus inquietudes vitales.

Pintos (1995), catedrático español, con una praxis metodológica concreta, grafica el contexto histórico social con elementos geométricos. Su trabajo propone un análisis con el que, mediante la denominada observación de segundo orden, busca comprender las operaciones complejas de las realidades sociales diferenciadas.

1.1 Hacia los imaginarios: la institucionalidad de la sociedad y del individuo.

La vida en sociedad se configura a través de acuerdos explícitos e implícitos que van aglutinándose en productos colectivamente aceptados, aunque los individuos que los crean no lo hagan de forma consciente. Para Castoriadis (2013: 178) “lo social⁴ es lo que somos todos y lo que no es nadie [...] Es lo que se da como estructura -forma y contenido indisociables- de los conjuntos humanos, pero que supera toda estructura dada”, una unidad definida, en constante cambio, que relaciona lo interior y exterior y que, por lo tanto, siempre es otro. Su identidad y sus interacciones son imágenes simbólicas que representan los vínculos entre lo comunitario y lo anónimo, entre la participación y la exclusión, entre las necesidades funcionales de la sociedad⁵ y los rasgos de la institución

⁴ El modo de ser histórico que contiene lo no causal, comportamientos imprevisibles y creadores de los grupos o de las sociedades, como un momento esencial para la institución nuevas reglas sociales.

⁵ Estas necesidades funcionales se refieren a aquellas indispensables para la existencia social, en donde las necesidades económicas y las contingencias van transcurriendo de forma sucesiva haciendo fundamental la atribución de funciones a determinadas instituciones que pueden ser creadas para tal fin o en otros casos se adaptan a los requerimientos, pero que siempre van más allá, a inventar y definir nuevas necesidades y distintas formas de enfrentarlas.

que es, por sí misma, una red simbólica⁶, socialmente sancionada, en la que se liga “a símbolos (a significantes) unos significados (representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias –unas significaciones)... y hace este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado” (Castoriadis, 2013: 187).

La pluralidad intrínseca a la naturaleza humana, definida y cambiante, también sostiene la unidad de la sociedad como estructura y permite entenderla como un conjunto en el que coexisten elementos -términos o entidades- bien determinados que interactúan en relaciones también definidas a priori. Cada sociedad, como entidad diferenciada existe en un tiempo y espacio histórico, y solo puede ser vista de forma articulada a las instituciones y a su red simbólica, y es, por lo tanto,

una nueva forma ontológica -un nuevo eidos- y de un nuevo nivel y modo de ser. Es una cuasi totalidad cohesionada por las instituciones (lenguaje, normas, familia, modos de producción) y por las significaciones que estas instituciones encarnan (tótems, tabúes, dioses, Dios, polis, mercancía, riqueza, patria, etc.). (Castoriadis, 1997: 5)

El autor entiende que para el sujeto actuante, los otros sujetos, los objetos, las instituciones y el mundo, no existen ni tienen sentido por sí mismos, sino por la institucionalización histórico-social, así, la psique⁷ de cada sujeto es

una historia de la psique a lo largo de la cual ésta se altera y se abre al mundo histórico-social también a través de su propio trabajo y su propia creatividad; y una historia de imposición de un modo de ser que la sociedad realiza sobre la psique y que esta última jamás podría hacer surgir a partir de sí misma y que fabrica-crea el individuo social (Castoriadis, 2013: 469)

Los individuos que, como creación social, “son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir que encarnan -en parte efectivamente, en parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad” (Castoriadis, 1997: 3,4) con las que se establecen las formas de concebir o representar la realidad, la institución de reglas y la regulación de los

⁶ No se quiere decir que las instituciones se reducen a lo simbólico, sino que los símbolos y sus significados son el punto de partida de los procesos de institucionalización de un imaginario social que existe por las significaciones construidas.

⁷ La psique es en donde reside el imaginario radical del individuo, en donde emerge las representaciones o el flujo que representa la no causalidad (lo no determinado) (Castoriadis, 2013).

comportamientos sociales para un contexto específico en situaciones de libertad o dominación.

A partir de estos planteamientos, se entiende que todo pensamiento sobre la sociedad y la historia es una forma de ser y hacer instituida y que, por lo tanto, no puede existir fuera ni antes de ellas, pero además hace necesaria la presencia de dos instituciones: el *legein*, como el componente que se refiere al lenguaje a través del cual se dice o representa lo social, y el *teukhein*, que es la dimensión funcional de la acción social (Castoriadis, 2013).

En esta interacción social no se exige a los sujetos actuantes un exhaustivo trabajo de pensar en lo que hacen ni saber lo que piensan (elucidación), es más bien un movimiento que no fija las significaciones como invariantes⁸ de los sucesos, porque éstas irán evolucionando y modificándose con el tiempo; pero es, sin lugar a dudas, un mecanismo de transformación social. Al respecto, Castoriadis explica que “en la estructura lógica del conjunto que forman, la actividad precede la elucidación, pues, para la praxis, la instancia última no es la elucidación, sino la transformación de lo dado” (Castoriadis, 2013: 122). El actuar reflexivo es, por lo tanto, una tarea que requiere una clara intencionalidad, una jerarquización de las necesidades ante realidades diferenciadas.

Un limitado conocimiento es reemplazado por creencias que entregan el reconocimiento social y la obediencia a estratos que tienen el poder, situación sociológica que no necesariamente tiene relación ni con el ejercicio de la violencia ni con la estructura económica. En la actualidad existe una crisis de estos reconocimientos por la que las instituciones ya no son capaces de definir una única realidad inmutable para todo un conglomerado, reduciendo su autoridad a determinados ámbitos en los que logran posicionarse como representativas de la complejidad situacional.

Pintos (2005) hace una lectura de estos nuevos tiempos de incertidumbre tanto para las nuevas generaciones que buscan esquemas a través de los cuales consolidar su identidad, como para las pasadas generaciones formadas con otros referentes:

⁸ Esquemas organizadores de la significación imaginaria de la sociedad, que no existen a manera de representación, sino como condición de posibilidad para las imágenes. Son infinitamente más vastas que una imagen, que no tienen un lugar de existencia preciso, mantienen unido lo real, racional y simbólico de cada espacio social y necesitan de significantes colectivamente disponibles. Suelen confundirse con sus símbolos. Su papel es dar respuesta, como sentido encarnado del hacer colectivo, a preguntas fundamentales que no son explícitas. (Castoriadis, 2013: 230-233).

No es cierto que nos hayamos quedado sin referencias, sin valores, sin ideales. Lo que sucede es que han desaparecido los absolutos que les daban a una u otra la categoría de única. Vivimos en unas sociedades en las que las formas de entrelazarse las experiencias y las ideas, los tiempos y los espacios, las historias y los proyectos no sólo presentan diferentes tramas y figuras, sino que el primer derecho que reclama el individuo es el derecho a la diferencia. (Pintos, 2003: 9)

En la búsqueda de esta legitimación de los preceptos, de cada grupo surgen pugnas entre instancias que pueden ser del estado, el mercado, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación y otros que intentan validar sus discursos como evidencias de una realidad creíble.

“La noción de verdad propia del sujeto es en sí misma más un problema que una solución” dirá Castoriadis (2013: 165), porque es indiscutible que en lo más recóndito del ser humano siempre habrá la predisposición para oponerse a la socialización, como un intento de reorganizar su realidad social, que nunca será total ni de absoluta autoría porque en cada producción surgirán los contenidos y los discursos contruidos mutuamente con otros sujetos que existen para sí y en otras relaciones vedadas. “La autonomía no es eliminación pura y simple del discurso del otro, sino elaboración de este discurso” (Castoriadis, 2013: 170) en una constante acción de reajustar los contenidos a las demandas condicionadas por otras ideas y necesidades. Un sujeto autónomo, por lo tanto, es aquel que puede afirmar con fundamentos “esto es efectivamente verdad y esto es efectivamente mi deseo” (Castoriadis, 2013: 166) como una indeterminación que lo libera y lo revela como mirada, pensamiento, actividad y cuerpo que actúa.

La acción intersubjetiva en el mundo histórico-social -como lo colectivo anónimo- es posible porque la verdad propia del sujeto es una imposibilidad superada por aquella verdad que le arraiga a la sociedad y su historia. Esta relación estrecha entre la capacidad creadora del individuo y de lo comunitario nos lleva al ámbito político y social por el que resulta vano pensar en la autonomía individual sin autonomía colectiva.

También la alienación encuentra sus condiciones en el mundo social, cuando predomina el momento imaginario de la institución y se asume lo vivido de una forma más real de lo que es, circunscrito en un principio de des-realidad en el que se impone “la ley de algunos como la ley sin más... [Porque ninguna autonomía individual puede] anular los efectos en nuestra vida de la estructura opresiva de la sociedad en que vivimos” (Castoriadis, 2013: 173). Se establece así, que son en las relaciones de la institución con

la sociedad en donde se instituye la alienación. De un “conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones” (Castoriadis, 2013: 176), al ser automatizadas en su lógica e inercia dejando de lado los fines para los que fueron creadas y con un discurso anónimo que toma al sujeto por algo que no es.

Con lo planteado hasta el momento queda establecido que la lectura de problemas reales no puede entenderse a través de una voluntad colectiva que pase por fuera de lo simbólico⁹ o desconociendo la relación de inherencia entre lo social y lo histórico en la que residen la libertad y la alienación. El siguiente paso es la comprensión de los imaginarios que explican la realidad social desde esquemas elaborados en grandes sectores de la economía, el derecho, el poder o la religión.

1.2 El imaginario social

Retomando la premisa de que las instituciones -con sus componentes funcionales e imaginarios- se relacionan con la sociedad -aunque ésta actúe como si no fuera partícipe de su construcción- se reafirma que lo imaginario existe en ellas -institución y sociedad- y se expresa a través de lo simbólico con su capacidad de evocar una imagen¹⁰ que, a su vez, necesita del imaginario para que se pueda ver una cosa y una relación que no son. Es por aquello que las instituciones “no pueden ser descritas, ni comprendidas *en su funcionalidad* misma sino en relación a puntos de vista, orientaciones, cadenas de significaciones que no solamente escapan a la funcionalidad, sino a las que la funcionalidad se encuentra en buena parte sometida” (Castoriadis, 2013: 219), también es importante señalar que, dentro de estas significaciones, se pueden distinguir las globales que contienen significantes y significados organizados en diferentes niveles.

Estas significaciones que proporcionan representaciones, finalidades y afectos a los individuos constituyen el imaginario colectivo que es anónimo, radical -efectivo en su contenido y productor de necesidades- e instituyente porque se deriva de condiciones

⁹ Lo simbólico es el elemento estructurante de una institución, que orienta su funcionalidad, las conexiones de las redes simbólicas y su particular manera de vivir, de ver y de hacer su propia existencia. Es lo imaginario de la sociedad o de una época (Castoriadis, 2013: 234).

¹⁰ La imagen es el símbolo que representa a una cosa que no está presente pero que está encarnada y operante en el sujeto (significación imaginaria individual), captación y constitución que separa y une el interior con el exterior (Castoriadis, 2013: 229) pero que no puede producir instituciones.

reales y cumple una función esencial para la sociedad. La automatización del simbolismo en la vida social es un imaginario derivado que compensa la no satisfacción de las necesidades. En esta línea de entendimiento, Pintos (2004) define a los imaginarios sociales como esquemas socialmente construidos¹¹ que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad. Como tal, los imaginarios no son construcciones tangibles que se puedan observar, sino referencias presentes en los supuestos que se naturalizan y, por lo tanto, no se cuestionan, más allá de las evidencias y de los análisis de lo inmediato o lo particular que puedan presentarse.

Esto tiene aplicación directa en lo que se considera como un problema social, Castoriadis (2013) sostiene que el problema es real al ser un acontecimiento y es imaginario en cuanto punto de vista problemático de cada sociedad, porque

fuera de los casos límites, un acontecimiento no es traumático más porque es «vivido como tal» por el individuo, y esta frase quiere decir aquí: porque el individuo le imputa una significación dada, que no es su significación «canónica», o en todo caso que no se impone ineluctablemente como tal. (Castoriadis, 2013: 216)

Pintos (2004) lo complementa al considerar que los imaginarios sociales “operan como un meta-código en los sistemas socialmente diferenciados, en el interior de un «medio» específico (dinero, creencia, poder, etc.) propio de cada sistema, a través del código relevancia/opacidad y generan formas y modos que funcionan como realidades” (21).

Este autor propone cuatro funciones para los imaginarios sociales: la primera es producir una imagen de estabilidad en las relaciones sociales cambiantes, contrarrestando así la incertidumbre de las generaciones acostumbradas a las certezas y proporcionando espacios provisionales de identidad a los más jóvenes; aquí destacan los imaginarios de éxito y seguridad. La segunda, es generar percepciones de continuidad en experiencias discontinuas propias de cada contexto del que participamos, por ejemplo, el imaginario de la culpa busca establecer las responsabilidades de quien trasgrede la norma a pesar de la variedad de referencias disímiles que existen en la sociedad. Tres, en esta búsqueda del sentido¹² de esta realidad con ideologías inoperantes y pluralidad de referencias, los

¹¹ Los imaginarios como referencias secuenciadas, priorizadas y jerarquizadas a la luz de un código de distinción de relevancia/opacidad.

¹² Para Pintos, el sentido es una combinación de elementos que no son por sí mismos significantes... el sentido es siempre reducible... detrás de todo sentido hay un sinsentido, y el contrario no es cierto... la significación siempre es fenoménica.

imaginarios proporcionan explicaciones globales de fenómenos fragmentados, mediante esquemas que vinculan lo cotidiano con lo global sin perder de vista su complejidad. Y por último, los imaginarios permiten intervenir en los procesos construidos desde perspectivas diferenciadas preparadas para las propuestas contingentes -no necesarias pero posibles- para la construcción de un orden social amigable.

Los imaginarios sociales construyen y desconstruyen sus esquemas de percepción de realidades en ámbitos de contingencia diferenciados, así:

1. En el del sistema específico diferenciado (política, derecho, religión, ciencia, etc.), 2. En el de las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema (gobiernos, bancos, Iglesias, Academias, etc.), y, 3. En el de las interacciones que se producen entre los individuos en el entorno del sistema. (Pintos, 2004: 26,27)

El no disponer de una realidad única produce una percepción de caos que incomoda, a tal punto de buscar un sentido de fácil y generalizado acceso, basado en referencias fijas y de tiempos pasados.

1.3 Imaginarios de la política pública y la escuela

Los imaginarios sociales -sistemas simbólicos que focalizan la atención en unos fenómenos y desechan otros- proporcionan la percepción de que algo es real dentro de un contexto a través de mecanismos que viabilizan estas referencias interpretativas de aceptación o indiferencia y proporcionan poder normativo a las instituciones.

El ejercicio del poder se asienta en el nivel político, con los significados y significaciones en los que se puede advertir la orientación de una propuesta para un determinado periodo. La definición de sus ámbitos de acción y su ejercicio va siendo cada vez más problemático por la complejidad social y las nuevas formas de comunicación. Al analizar críticamente los imaginarios sociales se pueden develar estos mecanismos de construcción, las referencias temporales, las convicciones y acciones que los generan, lo que a su vez, dejará al descubierto las formas que movilizan los códigos que distinguen un campo y naturalizan la construcción de una realidad (Castoriadis, 2013).

Consideremos en primer lugar que al depositar significaciones sobre una imagen o una figura que encabece un grupo social se establece una diferencia abismal entre lo natural y cultural, lo que hace que este poder instituido se tome como absoluto en el

imaginario. Además, la ley como institución “lleva una significación, símbolo, mito y enunciado de regla que remite a un sentido organizador de una infinidad de actos humanos, que hace levantar en medio del campo de lo posible la muralla que separa lo lícito de lo ilícito, que crea un valor, y vuelve a disponer todo el sistema de las significaciones” (Castoriadis, 2013: 224).

En el caso de las acciones públicas articuladas en políticas, éstas deben responder a las demandas colectivas para garantizar el goce de los derechos sociales de la población, como un todo se declaran en la búsqueda del equilibrio social. En particular, en la política pública educativa, la mejora en el uso de recursos y en el aprendizaje pasa por involucrar a sus actores en las decisiones de su diseño y ejecución (Hofling, 2001). Lo social en la escuela lo constituye la comunicación y cooperación de los miembros de la denominada comunidad educativa¹³, en un medio simbólico creado y transformado por el lenguaje, en el que se producen nuevos significados y significantes que constituyen el sentido de un discurso pensado o imaginado en el día a día. Como en cualquier proceso social, el fenómeno simbólico de la educación es variable en su ritmo e importancia, a la vez que indeterminado porque varios significados pueden ser vinculados al mismo significante o varios significantes estar contenidos en un significado.

De lo propuesto por Pintos (2005) se puede colegir que en la escuela es posible identificar imaginarios que se construyen y desconstruyen en dos niveles de abstracción: el primero, mucho más dinámico, es el ámbito de la escuela como organización, en donde se concreta la institucionalización, “la orientación básica de este nivel tiene que ver con las estrategias de modificación de conductas y la creación de hábitos” (49) que automatizan las respuestas de los individuos. Y dentro de ella, en un segundo nivel, se encuentran las interacciones que se producen entre sus miembros. “En la construcción de este imaginario van a tener una importancia decisiva nuestras experiencias en las distintas y distantes comunicaciones que establezcamos a través de nuestros roles” (Pintos, 2004: 49) de estudiante, docente o padre de familia, las expectativas que motivan o desalientan la acción y un grado de confianza, producto de la relación con el otro, que nos define.

¹³ El artículo 15 de la LOEI establece que la comunidad educativa es el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo y de servicio.

En este ámbito particular deben considerarse: las relaciones intergeneracionales que suelen ser álgidas y jerárquicas, la construcción de una escuela que educa y para ello necesita de un diálogo abierto a las circunstancias particulares de cada grupo - expectativas, frustraciones, responsabilidades- que cambian constantemente y que no pueden unificarse bajo un marco referencial único, y, la pérdida de espacio de la familia en las decisiones con respecto al proyecto de vida del individuo, y que en un curso diferente, se enfoca en brindar las oportunidades que los padres consideran que no tuvieron.

Estos son tiempos en que un imaginario como el del pecado ya no marca las vidas, pero que ha sido reemplazado por el de la culpa que legitima los mecanismos de control social. La incursión de otras significaciones también hace operativas otras distinciones como inclusión/exclusión, ajustado/no ajustado al derecho, que están manifiestas explícitamente en una normativa legal aplicada a nivel institucional pero sancionada conforme los imaginarios construidos en procesos no estructurados y con una amplia desinformación sobre otras realidades (Pintos, 2005).

En conclusión, para entender la dinámica del uso de drogas en una escuela, es necesario construir un marco interpretativo del pensamiento de los individuos, de los grupos y de las instituciones, en relación a los discursos del sujeto y del otro, y de los significantes y de las significaciones sociales, en constante transformación, producidos en este contexto para comprender como están funcionando los procesos instituidos e instituyentes alrededor del imaginario escolar.

2. Las concepciones respecto de la salud

Entre las preocupaciones humanas esenciales de individuos y colectivos están la salud y, en su aparente extremo opuesto, la enfermedad. Definirlas no resulta sencillo, su abordaje ha ido evolucionando en tanto las nociones se han ido generando en los organismos internacionales, en los sectores profesionales y en los movimientos sociales.

2.1 La salud, tesoro preciado

¿Quién no quiere estar saludable? Si cómo dicen, con salud todo se puede. Pero, exactamente ¿qué es salud? y ¿qué factores contribuyen a estar saludable más allá de lo orgánico?

En el ámbito mundial, la constitución de entidades que coordinan el accionar de los estados en sus mutuas relaciones ha ido evolucionando hasta conformar una compleja estructura que hoy en día regula globalmente diversos ámbitos. En el tema específico de la salud, en 1902 se creó la Organización Panamericana de la Salud (OPS, 2007), como organismo regional, que declara apoyar a sus miembros en el desarrollo de estrategias, planes y programas que contribuyen a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, y en 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS) para garantizar la seguridad sanitaria mundial.

En el acta de Constitución de la OMS se define a la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2006: 1). Esta afirmación es cuestionada porque al sostener que la salud es un estado (fijo) de bienestar, implícitamente se está negando la dinámica de los fenómenos de la salud, por lo que se propugna, a pesar de la certeza de que no hay verdades absolutas ni conceptos acabados, por la construcción de una propuesta que integre la complejidad de las interrelaciones entre los signos y síntomas biológicos, las subjetivas manifestaciones psicológicas y los determinantes sociales¹⁴. El paradigma del modelo biomédico, con prácticas que distan de responder al interés colectivo, se ocupa

¹⁴ La Comisión de Determinantes Sociales de la Salud de la OMS, en la declaración de Río (2011) reconoce que la calidad de los servicios sanitarios que recibe cada grupo poblacional están determinados por las condiciones sociales en las que las personas viven, por lo tanto, insta a los gobiernos para que en forma individual y global, busquen los mecanismos para establecer las circunstancias específicas que afectan a su población e implementar políticas públicas para emprender en acciones que contrarresten sus efectos (OMS, 2011).

de la enfermedad -daño biológico que puede estar acompañado de malestar psicológico y/o pérdida de actividad- y de la terapia individual “ligada a la práctica privada e industrias de medicamentos e insumos” (Breilh, 2010: 3) generalizando la mercantilización de la salud. Ante esta necesidad sentida, Jaime Breilh puntualiza que

la salud es un proceso complejo, multidimensional, que exige enfocar los procesos sociales que generan o determinan las condiciones de salud. Este giro no sólo es importante para revolucionar el sistema de salud y romper el cerco de un asistencialismo pasivo, sino que es un requisito *sine qua non* para ampliar y profundizar la cobertura del derecho. (Breilh, 2010: 3)

Efectivamente, al estar incorporada en la Declaración Universal de Derechos Humanos, la salud es un derecho fundamental que los Estados deben garantizar para el bien común¹⁵. El que la política pública de salud permanezca vinculada a criterios como el nivel de productividad y del desarrollo, impacta en las condiciones de vida y trabajo de la población, ejemplo de ello constituye Latinoamérica (en la década de los sesenta) en donde el modelo económico desarrollista -que aseguraba que el progreso económico traería consigo el mejoramiento en el servicio de salud- generó contradicciones: si bien los indicadores macro económicos se incrementaron también aumentaron las enfermedades crónicas y degenerativas y los accidentes de trabajo, es decir, el mayor gasto en salud visibilizó las enfermedades de la pobreza y la inequidad en el acceso a los servicios sanitarios (Iriart, Waitzkin, Breilh, Estrada, y Merhy, 2002).

Los Estados actúan a través de la denominada salud pública que marca su énfasis en la población y en los elementos del medio en pos de identificar los problemas de salud, programar acciones para enfrentarlos y evaluar los resultados. Dentro de la salud pública se combinan distintos enfoques que la han ido asociando a la atención primaria -en una primera vertiente- y a la promoción de salud -impulsada por países industrializados- como estrategia para lograr cambios en los “estilos de vida” de los ciudadanos afectados por enfermedades crónicas y degenerativas, cada vez más frecuentes que las enfermedades infecciosas de antaño.

¹⁵ Durante la sesión 2008-2009 de la Asamblea General de las Naciones Unidas se presenta la noción del “Bien Común de la Humanidad” para enfrentar las crisis provocadas por la generación de riqueza que no mitiga los daños ecológicos y profundiza las desigualdades sociales (Houtart, 2011).

La principal crítica a la salud pública y a la epidemiología clásica es el carácter estático con el que enfrentan a la salud-enfermedad, esto puede verse en cuanto tienen “como unidad de análisis a la población, a la que define como una suma de individuos que pueden ser clasificados en grupos según ciertas características (sexo, edad, educación, ingreso, raza o etnia)” (Iriart, et. al., 2002: 130), las cifras de sus estadísticas están desligadas de las construcciones e interacciones históricas de cada conglomerado.

En respuesta, la epidemiología crítica “comprendió que si bien existen los fenómenos individuales de salud, que se observan, explican y atienden en las personas y familias, la determinación fundamental de las condiciones y tendencias masivas de la salud se dan en el orden colectivo” (Breilh, 2010: 4). Es así como, con el apoyo de la OPS en la década de los setenta, surge la corriente de pensamiento denominado medicina social, en el que cooperan organizaciones latinoamericanas que consolidaron una red de intercambio de investigaciones, docencia y publicación de revistas especializadas.

La medicina social define los problemas y desarrolla sus investigaciones a través de unidades de análisis sociales e individuales, pero con un encuadre teórico-metodológico colectivo. [...], las principales categorías analíticas son la reproducción social, la clase social, la producción económica, la cultura, la etnia y el género, entre otras. Es a partir de estas categorías que las especificidades individuales, tales como el sexo, edad, educación, ingreso o raza, encuentran su determinación explicativa. (Iriart et al., 2002: 130)

El intercambio entre la salud pública y la medicina social latinoamericana -con sus teorías, métodos y técnicas- puede apoyarse en la comprensión de la complejidad social en la que interactúan los modos de organización, la cultura, los patrones de trabajo, consumo e incluso de las dolencias que les afectan como determinantes en la atención del proceso salud-enfermedad.

2.2 La propuesta libertaria de la Salud Colectiva

De la concepción del cuidado individual de la salud, planteado por el modelo biomédico, se pasó al empoderamiento individual y colectivo, que entrega el poder a los ciudadanos, para que asuman la responsabilidad de su cuidado. Aquello, pese a las buenas intenciones con las que pudo haber sido construido, se fue vinculando con políticas que propenden hacia la disminución de la prestación de servicios sociales a los ciudadanos, entre ellos los de salud y educación (Resende, 2008).

El movimiento sanitario surgido en Brasil adopta el nombre de Salud Colectiva - un proceso construido o transformado colectivamente- para dejar en claro que la atención de la salud no gira en torno a la enfermedad y su tratamiento (Iriart et al., 2002). Los aportes a la discusión sobre los determinantes que influyen en el proceso salud-enfermedad hacen que Jaime Breilh identifique al movimiento de la Salud Colectiva como una construcción emancipadora,

expresión del pensamiento crítico que se había apoderado del movimiento latinoamericano de medicina social [...]; a cuyo origen convergieron las inquietudes de colectivos movilizados, el desarrollo de nuevos instrumentos de análisis y la presencia de un proyecto expreso de transformación del paradigma obsoleto de la vieja salud pública empírico-funcionalista de los años 70. (Breilh, 2013: 15)

Esta crítica al positivismo y a la salud pública es una nueva concepción de salud porque “la subjetividad aquí admitida es aquella que surge de la necesidad colectiva y que se organiza en sujetos colectivos” (Campos, 2000: 222) capaces de participar y decidir en todas las fases del proceso salud-enfermedad.

Para Berlinguer (1994: 128) “este movimiento colectivo por la salud puede ser uno de los estímulos más fuertes para el cambio de aquellos factores que son no solo morbígenos, sino también alienantes u obstaculizantes del desarrollo de la sociedad”. En su faz positiva, el empoderamiento social es “un proceso de validación de la experiencia de terceros y de legitimación de su voz y, al mismo tiempo, de remoción de las barreras que limitan la vida en sociedad” (Resende, 2008: 342). Lo que se busca es ampliar la concepción de ciudadanía y de Estado a lo largo de un progresivo proceso de reformas para la construcción de los derechos democráticos que permiten conquistar nuevos espacios en la esfera pública y en la democratización de las relaciones sociales (Coutinho, 2005).

Resende (2008: 343-344) explica que la “reflexión crítica y la capacidad de intervención y de co-gestión de los problemas sociales por parte de los individuos y colectivos [...] aumentan la posibilidad de acciones sociales que incidan positivamente sobre los múltiples determinantes y condicionantes del proceso salud/enfermedad”, en clara referencia al abandono del modelo de gestión institucional a la que Campos (2010: 2338) ha denominado “de la racionalidad gerencial hegemónica”, en la que priman los procedimientos de control como la supervisión y la evaluación de resultados limitando la

autonomía del trabajador al ejecutar las tareas, lo que implica a su vez, desconocer su subjetividad¹⁶, valores y su experiencia previa.

Pero, ¿es posible la co-gestión en espacios de intersubjetividad¹⁷? Comencemos por analizar brevemente dos procesos psicodinámicos en los que se intercala la individualidad con lo colectivo en los espacios de la organización, allí el sujeto es consciente de que tiene responsabilidades establecidas por la norma a las que responde desde su ética y experiencia de vida.

En primer lugar, la vivencia del saber humano teórico y práctico en el ambiente laboral proporciona satisfacciones y/o preocupaciones en diferentes niveles y determina las relaciones con los otros. El éxito técnico -sobre el saber qué hacer y la norma- no implica necesariamente un proceso de reflexión, en tanto, que el logro en la praxis -en el cómo hacer- la lleva implícita, al considerar los sujetos y su contexto; en este último es en donde se considera que el trabajo en salud encaja sin ser excluyente de la técnica (Ayres, 2002; Campos, 2010). Segundo, la consideración de que el lugar de trabajo es un espacio de realización personal a través del nada fácil reconocimiento del otro. Lo prescrito (Dejours, 1998) nunca se aplica estrictamente, siempre existen márgenes para la creatividad; cuando esto ocurre, o la falta es tolerada con una ganancia visible en el cumplimiento de la tarea o es interpretado como desobediencia o fraude que causa sufrimiento¹⁸ en el trabajador.

Estas acciones defensivas -individuales o colectivas- que salen de la normativa, constituyen el trabajo real y son la oposición activa a las restricciones organizativas además de una forma de precautelar la salud mental. Ajustar lo prescrito al trabajo real comienza por entender que “el trabajo no puede reducirse a las relaciones sociales que lo encuadran, ni a la relación asalariada, ni a las relaciones de poder. Lo prescrito nunca es suficiente” (Dejours, 1998: 38) por lo que es necesario una administración innovadora e ingeniosa que esté dispuesta a abandonar las prácticas del poder sobre los otros para dar

¹⁶ Subjetividad como el medio interno según el cual el hombre interactúa con el medio externo, se construye por las formas en que el sujeto representa el medio cultural en el cual se desenvuelve, por los procesos de construcción de significados y la elaboración de medios simbólicos. (Hernández, 2008: 152)

¹⁷ Momento en que los interlocutores comparten una cantidad de conocimiento de base, que proporciona fundamentos comunes y además, se inscribe dentro del ámbito comunicativo. ... la categoría de sentido involucrará tanto la construcción histórica y singular de cada sujeto frente a un contexto cultural particular, como su esfera afectiva y su articulación frente al mismo (152).

¹⁸ Dejours explica al sufrimiento como el efecto nocivo sobre la salud mental del trabajador producto de las restricciones técnicas impuestas por la organización para la ejecución de su tarea.

paso a espacios donde se ejerza el poder con los otros, sean estos sujetos o colectivos (Resende, 2008). Una democratización en el acceso a bienes y servicios que lleva a pensar en relaciones en el campo de la salud de tipo oblicuo que diste de la posición jerárquica vertical que prioriza lo técnico a la singularidad de cada caso, y de la total horizontalidad que convierte al profesional de salud en un cuidador familiar (Campos, 2010).

En la segunda mitad de los setenta, frente a la grave crisis en el sector de la salud se “organizó un movimiento social con miras a democratizar la salud en Brasil, compuesto por segmentos populares, estudiantes, investigadores y profesionales de la salud y académicos que proponen la reforma sanitaria y la implementación de un Sistema Único de Salud” (Bichara, 2014a: 7) con cuatro principios doctrinarios: universalidad, igualdad, integralidad e intersectorialidad que garanticen el acceso sin discriminación y la atención diferenciada de acuerdo a las necesidades individuales. Coincidiendo así con el requerimiento de una nueva racionalidad organizativa que parta de otro paradigma de gestión, de aquel que reconoce y equilibra el control con la autonomía de los trabajadores sin perder de vista la perspectiva de los usuarios y el saber estructurado sobre salud.

Un actuar administrativo en el que “la construcción de directrices, protocolos y campos de cuidado obedece a las estratégicas dialógicas de búsqueda de consenso e implicación de los equipos (actuar comunicativo y cogestión)” (Campos, 2010: .2343). Los Consejos de Salud de cada nivel de gestión están integrados por “50% de representantes de los usuarios, 25% de trabajadores y 25% de gestores del gobierno y prestadores de servicios” (Bichara, 2014b: 5). Para este propósito, Campos ha desarrollado la metodología Apoyo Paidéia¹⁹ para la cogestión como un “coconstruir capacidad de análisis / comprensión sobre sí mismo (salud y enfermedad) y sobre relaciones con el mundo de la vida” (Campos, 2010: 2343) a través de la entrega de información sanitaria conforme a los intereses y valores del usuario, la construcción dialógica del proyecto terapéutico y la construcción de un proyecto de atención que resulte significativo para el sujeto y el colectivo.

¹⁹ Paidéia es una red conceptual y metodológica que da soporte a la cogestión de la atención, la asistencia y del cuidado de un colectivo. Con tres ejes de aplicación: 1) Apoyo institucional entre servicios, gestores y trabajadores; 2) Apoyo matricial: trabajo en red, con una concepción ampliada del proceso salud-enfermedad, la interdisciplinariedad, el diálogo y la interacción entre equipos, redes y sistemas de salud; 3) Clínica ampliada: en la que el Proyecto Terapéutico es compartido entre usuario y profesionales (Campos, 2010).

Se puede apreciar aquí la oposición a la cultura de masas -que normaliza, jerarquiza y somete a los individuos- para

construir modos de sensibilidad, modos de relación con el otro, modos de producción, modos de creatividad que produzcan una subjetividad singular. Una singularización existencial que coincida con un deseo, con un determinado gusto por vivir, con una voluntad de construir el mundo en el cual nos encontramos, con la instauración de dispositivos para cambiar los tipos de sociedad, los tipos de valores que no son nuestros. (Guattari y Rolnik, 2006: 29)

De esta manera, Guattari y Rolnik plantean que a través de la micropolítica²⁰ -que nutre y se nutre de nuevos modos de referencias y de praxis- se logra modificar la subjetividad de los individuos que se reconocen como parte de un colectivo, requisito previo para intervenir en un campo y en su contexto con una experiencia alternativa producto de un proceso. Las transformaciones sociales pueden ser mínimas pero son la base en que se generarán otras mayores, por eso, estas experiencias pueden ser replicadas a nivel macropolítico y macrosocial.

Pensar en la salud como un encuentro en el que se fortalecen “las potencialidades del sujeto como fuerzas para actuar en el mundo, al tiempo que resisten (y entran en contacto) con las fuerzas opresoras que los potencian para la soledad, la pasividad y la tristeza” (Bichara, 2014b: 7), sustenta el pensamiento de que un paciente autónomo no será presa de la medicalización, el consumismo y la dependencia acrítica.

Más, nuestra sociedad convencida de estar en crisis -económica, de valores, de ideas, de líderes- enferma y por tanto causa sufrimiento. ¿Acaso la concepción dicotómica de salud-enfermedad, en donde esta última es el polo indeseable definido por concepciones reales e imaginarias que no permiten aceptarla como parte de un proceso continuo, saludable y sostenible, es un instrumento de poder usado para el sometimiento de los pueblos?

²⁰ La micropolítica “tiene que ver con la posibilidad de que los agenciamientos sociales tomen en consideración las producciones de subjetividad en el capitalismo” (Guattari y Rolnik, 2006: 202), es decir, es la gestión individual o colectiva de los procesos de singularización en el nivel en que se producen para resistir al poder macro en pos de satisfacer sus necesidades y lograr sus objetivos.

2.3 El proceso dialéctico salud-enfermedad

La concepción de la salud-enfermedad como proceso planteada en el presente trabajo, hace referencia a las interacciones que transitan indistintamente en las relaciones sociedad-individuo influidas por las relaciones de poder que instituyen modos de vida, que a su vez determinan las condiciones de vida de la población. Salud y enfermedad no se consideran como situaciones dicotómicas extremas, limitadas y estáticas, son por el contrario, momentos de un mismo fenómeno dinámico, diferentes grados con los que el organismo responde a la influencia del medio (Iriart et al., 2002).

Acogiendo en planteamiento de Berlinguer (1994: 66), se aboga por no “catalogar la salud como ideal y lo patológico como desviación... porque la enfermedad, que se constituye sobre la base biológica o psíquica, es revestida de un juicio social por las consecuencias que provoca en la vida cotidiana”, que puede conducir a que la muerte social de un individuo preceda a la muerte física del organismo. La enfermedad concebida como la daño de la salud, en la que se conjugan alteraciones orgánicas, la conciencia del mal y el juicio de valor propio de la época, está vinculada al sufrimiento que no encaja en lo deseable porque altera el equilibrio del organismo y de la sociedad.

Al parecer el terror a las enfermedades hace que se manifiesten reacciones irracionales y actos discriminatorios, así, en épocas de competencia despiadada los espacios están destinados para los aptos, los que están fuera de la norma -rebeldes e inaptos- son cercados sin más opciones que la exclusión laboral (no idóneo, premios financieros o ascensos solo para los más productivos), la internación forzosa y/o el abandono (Berlinguer, 1994; Campos, 2010). Cuando los problemas sociales son tratados como biológicos –individuales- se los descomplejiza y se invisibiliza su diversidad, lo que permite que las instancias generadoras de desigualdades se deslinden de sus responsabilidades y se deconstruyan los derechos humanos.

Alejar a los afectados, segregar a los enfermos o marcarlos como peligrosos para la colectividad, impide atender aquello que es uno de los aspectos más interesantes de la enfermedad: la señal, el hecho de que el sufrimiento individual es con frecuencia el aviso de un fenómeno colectivo. (Affonso y Azevedo, 2013: 86).

Lo que es aceptable en una cultura puede ser totalmente inaceptable para otra, son las negociaciones sociales, económicas y de poder las que determinan aquello que está

dentro o fuera de la norma constituyéndose en factor de inclusión o de exclusión. Así también, en cada época se pueden encontrar enfermedades o comportamientos que son calificados socialmente como peligrosos, la incomodidad que generan llevan a encasillarlos como de alto riesgo para sí mismo y para la comunidad y, es en nombre de la seguridad, que se establecen medidas para controlar a las personas. La sexualidad y las drogas son ejemplos de este cambio de percepción, se las ha catalogado como rareza, desviación moral o enfermedad, sobre todo cuando se las asocia a clases sociales bajas para las cuales y “con frecuencia la sociedad agiganta los aspectos negativos y convierte el sufrimiento en culpa, la diferencia en segregación” (Berlinguer, 1994: 111). En el caso de las drogas se conjugan además intereses de las instancias del poder político, de la seguridad nacional e internacional, de la salud y de la educación.

La prisa y el dogmatismo al diagnosticar una enfermedad -juzgamiento y condena en base a criterios y etiquetas- acrecienta el poder de los médicos sobre los enfermos pero lo disminuye frente a los males, con la consecuente ineficacia en la acción sanitaria que ha transformado en enfermedad los problemas de la vida. Así “cerebros disfuncionales son la causa de violencia. Cerebros disléxicos y bajo QI justifican el fracaso en la escuela. Alteraciones genéticas explican los miedos de vivir en medio de la violencia. Frustraciones en la infancia provocan inestabilidad emocional” (Affonso y Azevedo, 2013: 12).

Mientras se mantenga la utopía del conocimiento-control de las dolencias, desde el convencimiento de las supuestas objetividad y neutralidad de la ciencia, los diagnósticos no serán fruto de una evaluación congruente sino de criterios escindidos por pruebas estandarizadas y miradas prejuiciosas que pueden destruir vidas. El no pensar en las consecuencias para el otro dificulta el diálogo por fuera de los patrones jerárquicos, y en consecuencia, el fracaso de la intervención inexorablemente terminará depositada en aquel que no lleva un estilo de vida saludable y/o que no se adhirió a las propuestas profesionales, aunque en estas no se hayan considerado los determinantes que no dejan opciones (Ayres, 2002; Affonso y Azevedo, 2013).

Para aceptar a la enfermedad como un fenómeno vital -un camino de adaptación a diferentes condiciones de vida o incluso hacia la muerte- se necesita trabajar la subjetividad como factor primigenio de la consolidación de la individualidad por la presencia del otro, es a través de explicaciones claras que la persona comprende su

proceso para posteriormente lograr el cambio de su conducta y la adhesión al tratamiento. Es el reconocimiento de las diferentes subjetividades socialmente construidas –mujeres, adolescente, minoría étnicas, homosexuales, entre otros– lo que permite escapar de la clasificación en los extremos de lo normal o lo patológico y es así como se puede “lidiar positivamente con la alteridad revelada en el desencuentro” (Ayes, 2002: 9).

La deontología médica prescribe que la cura debe ser proporcionada en igual forma para todos los seres humanos, sin embargo en la realidad la atención es diferenciada según el status social -asociado a un nivel de productividad-, pudiendo percibirse la preponderancia del interés económico. De esto surge la inquietud ¿es posible que se diagnostiquen y se curen a individuos sanos?

Affonso y Azevedo (2013) afirman que sí y se muestran preocupadas por el abrupto crecimiento desde 1980 del número de diagnósticos en niños y adolescentes de trastornos como la dislexia, el déficit de atención e hiperactividad o los del espectro autista y su consecuente medicalización para controlar el no aprendizaje y los comportamientos considerados disruptivos. Berlinguer (1994: 48), por su parte afirma que existen “estadísticas demostrativas según las cuales el número de pacientes catalogados como mentales es directamente proporcional al número de psiquiatras existentes en cada territorio; y así sucede también respecto a los cirujanos y otros especialistas”. Lo que permitiría intuir sobre un abuso en el número de tratamientos que responden a intereses de las personas vinculadas con los servicios sanitarios, de la industria de los medicamentos e incluso de los padres o parientes quienes se dejan llevar por modas como el suministro de vitaminas o el someterse a todo tipo de exámenes.

Como se ha constatado, según uno se encuentre dentro o fuera de la norma social la enfermedad puede fácilmente constituirse en un factor de exclusión. La percepción de la salud como el completo bienestar y de la enfermedad como el polo negativo e indeseable en nuestras vidas tiene varias consecuencias a nivel individual y colectivo, una de las principales es el anhelo constante de pertenecer al grupo de los sanos y aptos socialmente. Por su parte el estado impulsa intervenciones sociales para que las personas sean informadas sobre su responsabilidad en el cuidado de la salud y del ambiente en que se desenvuelve.

2.4 Intervenciones sociales del Estado para el control de la salud

La promoción de la salud se constituyó en un campo destacado a mediados de la década de los ochenta con manifiestos a favor de "proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer control sobre la misma" (Carta de Ottawa, 1986). Esto implica una concepción socio-ecológica de la salud en la que toman relevancia las interacciones de los individuos con su entorno, por lo tanto, "el carácter subjetivo y la relatividad del concepto de salud, así como el hecho de que las experiencias personales sobre la enfermedad y la salud están muy influenciadas por el contexto cultural en que tienen lugar" (OPS, 1996: 384).

Los planes de acción intersectorial, el derecho de los ciudadanos a la participación en la toma de decisiones y la reducción de las inequidades se incorporan en sus cinco líneas estratégicas: la construcción de políticas públicas saludables; la creación de espacios y entornos saludables y protectores; el fortalecimiento de la participación comunitaria y el empoderamiento de la sociedad civil; el desarrollo de habilidades personales, capacidades y competencias; y la reorientación de los servicios de salud (OPS, 2007).

En el Ecuador, luego de los debates en la Asamblea Constituyente se incorporó una visión ampliada del derecho a la salud que "abarca fundamentalmente al derecho a una *vida saludable*, lo cual depende directamente de la vigencia de otros derechos fundamentales del buen vivir y cuya viabilidad depende de la capacidad del país para organizarse como una sociedad sustentable y solidaria" (Breilh, 2010: 3). El objetivo uno del Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021 señala que "la salud se constituye como un componente primordial de una vida digna, pues esta repercute tanto en el plano individual como en el colectivo. La ausencia de la misma puede traer efectos inter-generacionales" (Consejo Nacional de Planificación, 2017: 54).

El Ministerio de Salud Pública (MSP), ente rector de este sector, asume el modelo de la Comisión de Determinantes Sociales de la OMS. Estos determinantes son el "conjunto de procesos que tienen el potencial para generar protección o daño, para la salud individual y colectiva" (Ministerio de Salud Pública, 2013: 40). Los factores ambientales, biológicos, conductuales y sociales están incluidos y se consideran para "conseguir el mejoramiento de la salud individual, familiar y de la comunidad, posibilitando el acceso a servicios integrales de salud, con énfasis en la promoción de

salud, prevención de riesgos y daños, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno, rehabilitación y cuidados paliativos” (Ministerio de Salud Pública, 2013: 17). El modelo que insta al cambio de comportamientos para mejorar el estilo de vida no es el único ni el más efectivo. Existen propuestas que se enfocan en la concepción de ciudades, espacios públicos y organizaciones sanas, como un nuevo imaginario de salud pública que beneficia y se fortalece con la participación comunitaria.

Aún sin agotar el tratamiento de todos los componentes de la promoción de salud, se puede apreciar que, desde la perspectiva de la Salud Colectiva (Ayres, 2002; Campos, 2010), ésta se presenta acoplada al pensamiento y lucha de los movimientos sociales y, al mismo tiempo, en tensión ante los requerimientos estatales y hegemónicos.

2.5 Las adicciones, un problema de salud pública

Hablar de drogas puede implicar disertar de todo o, a lo mejor, de nada de lo que tenemos en nuestro imaginario, pero hay un hecho innegable y es la relación de larga data de la humanidad con las drogas, asociada a roles y rituales sociales que determinaron las formas de producción y consumo, su uso se mantiene relacionado con momentos vitales de algarabía, de espiritualidad, de tristeza, de dolor o de ocio; proporcionando placer, alivio inmediato de tensiones o satisfacción de necesidades. Entre sus propiedades químicas y estos significados se han creado “subculturas” con características propias que imponen marcadores sociales que permiten identificar a los usuarios y la estigmatización de sectores de la población (Silva, 2011).

La centenaria guerra contra las drogas, inicialmente declarada por Nixon en los Estados Unidos para controlar al enemigo, sigue vigente a nivel mundial dándole vida, desde su lado, a una economía que según “las Naciones Unidas llegan a hablar de 600, 700 billones de dólares anualmente en la negociación de drogas ilícitas. El negocio de las drogas significa la producción, el comercio y el uso” (Gorgulho, 2011: 33). Estas sustancias, sujetas a control, están establecidas en las listas elaboradas en las Convenciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1961, 1971 y 1988), su inclusión se relaciona con el contexto económico y social de su producción, así, han sido introducidas plantas propias de culturas aborígenes y medicinas que aplacan dolores en

enfermedades crónicas y terminales, condenando así a poblaciones -de países de la periferia especialmente- a sufrir por la precaución de una posible adicción.

A pesar del tiempo transcurrido, estos documentos internacionales vinculantes para los países signatarios siguen siendo el instrumental con el “que continuamos lidiando con el uso y abuso de SPAs” [sustancias psicoactivas] (Gorgulho, 2011: 33). ¿Cómo se puede entender que los países acepten esto?

Cuando decimos que todos los países o la mayoría de los países signatarios de los documentos de la ONU concuerdan que esas sustancias tienen que ser prescritas, no estamos afirmando que todos los países saben lo que están haciendo. Estamos hablando de una presión política y económica que ciertos países, una pequeña minoría, provocan sobre la mayoría de los integrantes de las Naciones Unidas. (Gorgulho, 2011: 29)

En particular, en Latinoamérica la violencia estatal y de las organizaciones del narcotráfico evidencia el juego de fuerzas generado por los recursos económicos y de logística de la cooperación internacional. Las consecuencias son nefastas para los ciudadanos, especialmente de clases socioeconómicas bajas, cuyos territorios son epicentros mercantiles -para la subsistencia- y de encarcelamiento que engrosa las estadísticas de la política securitista. La estrategia de control geopolítico -estatal y global- es de innegable éxito frente al fracaso de la utópica meta de un mundo sin drogas. Mientras persiguen la producción y combaten el tráfico y la distribución, se criminaliza al usuario. Es por eso que, desde esta perspectiva del fracaso, se aboga por un cambio en el abordaje del uso de drogas que no castigue a los usuarios, quienes por el juzgamiento moral son vistos como un sector no deseable de la sociedad, “simplemente se trata de proteger al consumidor como un sujeto de derechos en el marco del ejercicio de su autonomía de la voluntad o del libre desarrollo personal” (Paladines, 2017: 13) con lo que se espera se amplíen las probabilidades de recibir información y atención integral.

En el 2018, la ONU publica su informe, en el que expone que la prohibición del uso de estas sustancias no debe ser criminalizante e indica que el tratamiento debe contemplar la reducción de daños. En esta línea, la Constitución de la República del Ecuador (2008) en el artículo 364 textualmente manifiesta que:

Las adicciones son un problema de salud pública. Al Estado le corresponderá desarrollar programas coordinados de información, prevención y control del consumo de alcohol, tabaco y sustancias estupefacientes y psicotrópicas; así como ofrecer tratamiento y

rehabilitación a los consumidores ocasionales, habituales y problemáticos. En ningún caso se permitirá su criminalización ni se vulnerarán sus derechos constitucionales.

A partir de esta declaración constitucional se han implementado en el país acciones como: la creación de los centros de acogida para adultos y adolescentes, la obligatoriedad de un plan de prevención en las empresas, la publicación de rutas de actuación en el sistema educativo, entre otras. Pero las reformas no llegan a cristalizarse en mejoras sustanciales, un ejemplo de ello puede encontrarse en las cárceles, en las que el número de privados de la libertad por delitos relacionados con el microtráfico se ha incrementado geométricamente a partir de la reforma de los umbrales o tablas de porte en el 2015, reportando ingentes montos de inversión pública para las detenciones policiales y una cuestionada tarea rehabilitadora (Paladines, 2017). Esta situación afecta desproporcionadamente a las mujeres, quienes deben abandonar a sus familias, llegando a “aumentar la probabilidad de que las personas a su cargo consuman drogas o se vinculen a las redes ilegales de tráfico” (Youngers, y Pieris, s.f.: 3), evidenciando que existen grupos poblacionales expuestos a simultáneas situaciones de vulnerabilidad.

Ha sido expuesto el panorama del uso de drogas en la perspectiva de la salud-enfermedad, en el siguiente apartado, se busca la reflexión dentro del campo educativo, para establecer su compatibilidad en un interfaz de cuidado y formación integral.

3. La educación

Las primeras experiencias educativas de los monasterios dieron paso a la construcción del campo disciplinar pedagógico y su posterior fundamentación como ciencia, para culminar, en el siglo XX, con la naturalización de la escuela como el lugar apropiado para educar. Para el presente trabajo, se parte de dos consideraciones: primero, que cada escuela, en su ejercicio de educar, va creando una identidad que no puede ser contenida en un sistema único y estático de significaciones, por lo tanto, es necesario comprenderla desde lo imaginario -fuente inagotable de significaciones- que la instituye en lo funcional y lo simbólico (Castoriadis, 2013), y en segundo lugar, que el conocimiento de estas interrelaciones radica en sus miembros.

Algunos de los apartados del ámbito educativo se desglosan a continuación para identificar a la escuela con la comunidad a la que ofrece educar integralmente y para sustentar el interfaz salud-educación como vía para abordar el uso de drogas de los estudiantes.

3.1 La escuela: espacio de encuentros y desencuentros

Si bien la Real Academia Española (s.f.) en su primera definición de escuela la reconoce como el “establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria”, en las siguientes, hace referencia a cualquier institución -conjunto de maestros y discípulos- en donde se realizan estudios generales, se comparte una doctrina o se adquiere experiencia.

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 2001: 28).

En esta exposición, el autor concibe a la escuela como un fenómeno histórico y contradictorio, en el que se entremezclan procesos sociales y culturales con un contexto. Entre los factores de su éxito se encuentra la regulación homóloga con otras escuelas, visibilizada en: la disposición de lugares diferenciados para el trabajo y el juego, la dosificación de los tiempos de trabajo y de descanso, los criterios de asistencia diaria, la

disciplina, la convivencia, la evaluación, el calendario escolar, el uso de la pizarra, los géneros discursivos en los textos escolares, entre otros.

La escuela no puede funcionar aislada, es por eso que en el nivel macro, el sistema educativo se organiza en forma horizontal y vertical en niveles de funcionamiento y de oferta educativa²¹; selecciona, recorta y ordena los saberes básicos, universalizados en el currículo mediante un proceso concreto, histórico y subjetivo de elaboración que es ajeno al docente y al alumno²². Para enseñar a muchos en una misma aula, se desarrollaron diferentes prácticas educativas de trabajo individualizado y/o colectivo; consecuentemente, las diversas formas de aprender fueron atendidas, inicialmente con un fuerte impulso a lo pedagógico y posteriormente priorizando lo curricular. Desde la modernidad hasta la actualidad, las prácticas escolares se han modificado hacia procesos democráticos en los que se aboga por el respeto de las individualidades, estos cambios se han fortalecido con la consolidación de un sistema educativo que adopta estándares de calidad y la sistematización de procesos que incluyen las reformas curriculares y los programas de profesionalización docente.

La especialización requerida por la sociedad, proporciona identidad a los maestros y hace necesaria la creación de instituciones específicas para su formación, inicialmente lo hicieron los normales o institutos pedagógicos que son reemplazados por las universidades. Ya en el escuela, la labor del docente se somete a la mirada pública, lo que en un tiempo se asumía como una especie de función redentora pasó a ser cuestionada y sujeta a sanciones laborales y malas condiciones laborales, que a finales del siglo XX condujeron a la “feminización de la profesión docente” (Pineau, 2001: 33), y en donde las relaciones docente-superiores jerárquicos todavía son asimétricas, con otros profesionales del sector educativo que tienen mejores salarios que los docentes (Patto, 1992).

²¹ El Sistema Educativo Ecuatoriano está organizado jerárquicamente: Ministerio, direcciones, coordinaciones, viceministerios, subsecretarías, zonas, distritos y circuitos. Los centros escolares, fiscales y fiscomisionales, están organizados en unidades educativas que ofertan los niveles de educación inicial, educación básica y bachillerato.

²² Se dice que si el saber es descontextualizado, es un saber que solo responde a ciertos aspectos. Para superar el currículo prescrito y aterrizarlo en territorio, el Ministerio de Educación ha ido modificando los instrumentos legales, siendo el último el Acuerdo Ministerial MINEDUC-2019-00011-A, en él se establece la construcción participativa del Plan Curricular Institucional y, en concordancia con este documento, la elaboración de su micro-planificación.

Este transitar ha ido configurando a la educación como un derecho de los ciudadanos y el educar como el fin de la escuela, esto quiere decir,

socializar, pero mediante la enseñanza de saberes legitimados públicamente, que por lo mismo implican un aprendizaje en condiciones de sujetos autónomos, capaces de comunicarse argumentativamente sus razones, de reconstruir históricamente los saberes acerca de las reglas sociales y de convivencia, y de fundamentar éticamente su pretendida legitimidad (Cullen, 1997: 211)

Para lograrlo, Pineau (2001) propone que la escuela debe educar integralmente desde tres ejes fundamentales: los cuidados, la disciplina y la instrucción, en consideración de que el paso por el proceso educativo los habilita para la adultez y su desarrollo en la vida social. Así, “los cuidados son propios de todas las especies animales, sólo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo” (41) y es primordial para brindar amparo y contención a quienes se educan. La disciplina, desde su naturaleza negativa se ubica en el lado del control para “conducir correctamente al alumno para que sea obediente y dócil propiciando la reflexión sobre su comportamiento para que él mismo sea artífice de su propia transformación” (Kaplan, Bracchi, Gabbai, Sternschein y Vásquez, 2014: 54). Y, la instrucción de los saberes que es de naturaleza positiva y va ganando preponderancia sobre los otros dos, conforme los estudiantes van creciendo.

Por su parte, Paulo Freire (1993: 12) puntualiza que “la educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo una connotación de su naturaleza”, por lo que las prácticas educativas no se limitan al ámbito escolarizado y es violenta la práctica que restringe a la ciudadanía el derecho a la educación. Entonces, la educación puede estar al servicio de la indoctrinación del educando en campo de la opresión -manteniendo la concepción bancaria con la acumulación de información depositada en personas no críticas- o responder a un proceso humanizante que la llevará a ser libertaria en cuanto “es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1975: 60).

Uno de los objetivos del Estado Ecuatoriano, para garantizar este derecho, es la universalización del acceso a la educación inicial y general básica. Así puede visualizarse en los tabulados del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, s.f.) en los que, en

el año 2017 la tasa neta de matrícula²³ en la población de 5 a 14 años fue del 97,03% en el área urbana y 94,61% en el área rural, mientras que la tasa nacional fue del 96,17%. En lo que respecta al bachillerato, para el mismo año se tiene una tasa neta de matrícula para la población de 15 a 17 años de 75,98% en el sector urbano frente al 61,79% del sector rural, la tasa del país fue del 71,02%. Al respecto, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval) manifiesta que

la brecha entre las tasas netas de matrícula de EGB y BGU²⁴ muestra la importancia de tomar acciones que garanticen la continuidad de estudios y finalización del bachillerato. A nivel nacional existen 25 puntos de diferencia, reflejando un rezago de miles de jóvenes en edad adecuada de estudio. (Ineval, 2018: 40)

Mejorar la calidad de la educación es otra de las aspiraciones a largo plazo que necesita de múltiples hilos conductores que movilicen la estructura burocrática del sistema educativo. Conocer las condiciones educativas nacionales, implica aplicar instrumentos de evaluación que pueden ser proporcionados por organismos internacionales y analizar los resultados tomando en consideración: el contexto de la escuela (urbano o rural, pública o privada), el presupuesto, la infraestructura, los tiempos dedicados a la enseñanza, el clima escolar, la conducción administrativa, la motivación de docentes y estudiantes y otros. Estos procesos apuntan hacia la rendición de cuentas que la escuela está abocada a presentar. Quien la juzga es una sociedad que genera comunicación y conocimiento a velocidades vertiginosas, en la que se concede el reconocimiento a quienes satisfacen los criterios de éxito de su entorno y exige creatividad, innovación y aprendizaje durante toda la vida.

Esta amalgama que ha posicionado a la escuela desde la modernidad como la forma educativa hegemónica asociada al progreso y al desarrollo personal y de la nación, también señala a la no escolaridad como un estigma social, lo que termina por configurar un marco, exigente y competitivo, que genera un “intercambio que lleva a que el fracaso escolar de un niño sea vivido como un terremoto que no deja nada en pie, en tanto es un golpe también para padres y maestros” (Janin, 2016: 103). Esta y otras situaciones de

²³ Relación porcentual entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo con el total de la población de esa edad, en un período de tiempo determinado.

²⁴ EGB corresponde a la Educación General Básica de primero a décimo grado y BGU al Bachillerato General Unificado.

sufrimiento están naturalizada por la creencia, afirmada desde la psicología, de que en “una sociedad de oportunidades sociales iguales y de capacidades individuales diferentes [existen]: aptos e inaptos, capaces e incapaces, superiores e inferiores -en resumen, vencedores y perdedores” (De Mello y Patto, 2008: 592) y aquello afecta en mayor proporción a los estudiantes de las clases más desfavorecidas cuyas condiciones socio-económicas juegan en su contra.

La repitencia y otras formas más sutiles, como la exclusión o la deserción escolar, suelen presentarse como descuido o decisión de los padres, librando, de cierto modo, a la escuela de su responsabilidad. Estos escenarios además engranan con las bajas expectativas familiares atravesadas por factores como: el bajo nivel de educación de los padres, el abandono, la pobreza, la violencia intrafamiliar, el trabajo infantil, las experiencias de muerte o el maltrato de las fuerzas de seguridad, lo que implica “la pérdida de la aspiración compartida a un horizonte de futuro de acceso a los derechos” (Pineau, 2008:16) inherente a las nuevas generaciones.

En el informe de resultados educativos del Ineval se aprecia que, en el año 2017, las tasas de deserción²⁵ más elevadas en EGB se ubican en las provincias de Pastaza y Morona Santiago con 4,3% y en BGU en Morona Santiago 11,6%, Pastaza 8,5% y Sucumbíos 7,8% (Ineval, 2018:60). Con relación a los no promovidos²⁶ se establece que el promedio nacional para EGB es de 1,25 %. “Las provincias de la región amazónica son las que tienen mayores tasas de no promovidos. Dos provincias de esta región, Pastaza y Morona Santiago, incluso duplican el promedio nacional” (66). En el BGU el promedio nacional es de 3,45%, “las mayores tasas se registran en las provincias de Galápagos (8,17%), Pastaza (7,94%) y Morona Santiago (7,72%)” (69).

Esta problemática nacional se profundiza por la falta de planes de recuperación para estudiantes en peligro de fracaso escolar, que considerado como punto neurálgico de la crisis coyuntural de la escuela pública, Patto (1992: 107) explica que aquello refleja “una incapacidad crónica de esa escuela de garantizar el derecho a la educación escolar a

²⁵ Tasa de deserción es el porcentaje de estudiantes que abandonaron la escuela antes de culminar el año lectivo en relación con el total de matriculados.

²⁶ Tasa de no promovidos es el porcentaje de estudiantes que repitieron el curso en relación con el total de matriculados.

todos los niños y jóvenes... independientemente de su color, de su sexo y de su clase social”.

Frente al rol de educar, contradictoriamente vemos una escuela que no escucha, que no ampara, que se cierra al mundo y a los otros para protegerse de lo que desestabiliza. “Así, el mal comportamiento de un alumno de ningún modo sería entendido –por ejemplo- desde la perspectiva de la desigualdad social, sino que termina siendo explicado por las carencias morales y de valores del sujeto o su familia” (Kaplan et al., 2014: 30). Y aquello también sucede cuando se mira en quien usa drogas sólo el potencial repitente, desertor o conflictivo que obstaculiza el desarrollo de la labor docente, porque para juzgarlo se puntualizan los “funcionamientos que se leen como patológicos” (Janin, 2016: 103).

Pensar en estos conflictos que ocurren dentro de la escuela, obliga a abordar el tema de la violencia, misma que es entendida desde diversas perspectivas, inclusive con aquellas no relacionadas con las ciencias pedagógicas. Por aquello, resulta relevante citar que

los datos estadísticos disponibles sobre los hechos de violencia en las escuelas no siempre coinciden con las opiniones y percepciones sobre las violencias, lo cual pone de manifiesto que existe una dimensión simbólica que incide en aquello que se aprecia y se vive como violencia en el espacio escolar. (Kaplan et al., 2014: 96)

Las autoras explican que la expresión "violencia escolar" no nace en la escuela ni en relación directa con sus actividades, tal como se la enfrenta en el actualidad es producto de la política de tolerancia cero de la guerra contra las drogas, para la cual los malos comportamientos son expresión de rebeldía frente a la norma social, lo que debe ser vigilado y castigado con acciones firmes de los adultos encargados de su cuidado como medida preventiva de futuros males. La perspectiva punitiva busca homogenizar a las escuelas, a las infancias y a las juventudes en torno a la declaración del bien común y, de ser necesario, se exacerbaban los miedos a enemigos públicos y se naturalizan los discursos violentos y discriminatorios. “Estos miedos, por tanto, se aprenden en el proceso de socialización y es durante el aprendizaje donde se configuran mecanismos de confianza y desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades” (Kaplan et al., 2014: 96).

Los desencuentros planteados hasta aquí, pueden asumirse como realidades inevitables de la sociedad actual o asumirlos críticamente para construir un enfoque pedagógico propio frente a las problemáticas en el campo educativo.

3.3 Una escuela sin drogas ¿por qué es tan difícil lograrlo?

La droga psicoactiva es un asunto que trae percepciones y sentimientos variables: curiosidad, temor, estigma, prejuicio. Sentimientos que movilizan el imaginario de las personas de muchas maneras, aunque éstas tengan una serie de informaciones sobre los riesgos y perjuicios. Tener información no significa necesariamente tener formación. (Silva, 2011: 35)

Si bien somos conscientes de lo explicitado en las normas sociales que debemos cumplir de acuerdo con nuestro rol, no lo somos en cuanto a los mecanismos de control e integración social que las internalizaron en nosotros. El deseo de encontrar sentido a esos porqués ante el uso de drogas conduce a indagar, en los espacios en que se desenvuelven los miembros de la comunidad educativa, aquellas causas que de una u otra forma determinan las conductas de los individuos que la conforman.

En el país no existen reportes que establezcan con claridad la relación entre el uso de drogas y la deserción escolar, por esta razón, este estudio se hace relevante en la construcción de un análisis crítico sobre esa realidad, con el fin de garantizar una formación integral y humanizada de los estudiantes. Dentro de la política pública encontramos al Plan Nacional de Prevención Integral y Control del Fenómeno Socio Económico de las Drogas 2017-2021 que declara como objetivo el evitar, retrasar y reducir las consecuencias de este fenómeno desde un abordaje individual, comunitario-familiar y social con enfoques desde la Salud Pública y los Derechos Humanos. Tiene dos ejes:

- 1) Reducción de la demanda: abarca todas las acciones e iniciativas que están relacionadas a la promoción de la salud, prevención, diagnóstico, tratamiento, rehabilitación, reducción de riesgos y daños, e inclusión social.
- 2) Reducción de la Oferta: está enfocado en reducir la disponibilidad de drogas a través de acciones e iniciativas que fortalecen los distintos mecanismos de interdicción, tendientes a regular, controlar y fiscalizar el tráfico ilícito de las drogas (Ministerio de Salud, s.f.)

Por su parte, el Ministerio de Educación, como ente rector de la política nacional educativa, promulgó el Acuerdo Ministerial MINEDUC-2018-00021-A

Artículo 1.- Declarar al Sistema Nacional de Educación como espacio libre de drogas y sustancias catalogadas sujetas a fiscalización entendidas como: todas las bebidas con contenido alcohólico, cigarrillos y otros productos derivados del tabaco, sustancias estupefacientes, psicotrópicas y medicamentos que las contengan, las de origen sintético, y sustancias de uso industrial y diverso como pegantes, colas y otros usados a modo de inhalantes.

Por lo tanto, prohíbe -a todos sus miembros y en todos los espacios de los establecimientos educativos- el ingreso, tenencia, consumo, publicidad, incentivo, distribución o comercialización sin importar la cantidad, lo que implica la no aplicabilidad de los umbrales de consumo. Responsabiliza a la comunidad educativa de aplicar las rutas de acción y de las estrategias de prevención y control aplicando la normativa legal vigente que garantice los derechos de niñas, niños y adolescentes. En el artículo 330 del Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) se establece el consumo de drogas como una falta grave y la comercialización como una falta muy grave; en el artículo 331 se fijan las acciones educativas disciplinarias.

En la normativa legal citada se deduce un avance en la construcción de una atención integral, pero la política pública sigue teniendo como eje central la idea de abstinencia, que mira al usuario de drogas como un ente pasivo, incapaz de seguir las normas sociales y, por lo tanto, predeterminado al uso problemático y a la dependencia, por lo que es necesaria la aplicación de medidas represivas o de reclusión. Además se debe considerar que “ninguna prescripción puede seguirse literalmente y que la ejecución supone siempre un trabajo de reajuste y reconcepción que dirige la actividad de trabajo real por diferencia con la tarea descriptiva” (Dejours, Dessors y Molinier, 1998: 207), es decir, entre la disposición legal y la ejecución de las acciones, la subjetividad individual o colectiva toma partido en uno u otro sentido en las decisiones y eso puede salvar o destruir vidas aún sin una predisposición consciente.

En cuanto a la enseñanza formal sobre el uso de drogas dentro del currículo obligatorio -determinado en los textos que son entregados a los estudiantes del sistema fiscal-, la información sobre drogodependencia, drogas y factores predisponentes se desarrolla en la asignatura de biología de tercer curso de bachillerato, en Educación para la Ciudadanía se menciona la palabra droga relacionada con las cárceles y las asociaciones

ilícitas en primero y segundo curso respectivamente. Estas decisiones se pueden entender desde la perspectiva de que “todo proyecto educativo de transmisión del saber está imbricado en relaciones de poder, que definen qué es lo que transmitimos y cómo lo transmitimos; en tanto relación de poder, implica un grado de violencia y de imposición sobre otro” (Dussel, 2004: 331).

Más en la práctica escolar, el conocimiento también se divulga a través de lo que se denomina como currículo oculto, que “consiste en aprendizajes (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitos y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar”, su influencia se puede establecer en todo el proceso educativo, en las políticas institucionales e inclusive en las prácticas extraescolares. Analizar el currículo no manifiesto, brinda información de la complejidad de las problemáticas escolares²⁷, explicitarlo sin embargo, no supera la retórica del “discurso explícito de la política educativa y sus imposiciones, ni la práctica cotidiana de los docentes y sus propias actitudes frente al problema” (Cullen, 1997: 134).

Ahora bien, si a pesar de las dificultades relatadas estamos convencidos de que la escuela es un espacio aventajado para el cuidado y la formación de los estudiantes, entonces el camino apunta a desmontar concepciones rígidas y a construir puentes para superar los conflictos con formas de interacción no violenta.

3. 4 Una educación transformadora en la interfaz salud-educación

El aporte teórico del segundo capítulo resulta complementario para que la escuela cumpla con su mandato social. En el momento en que se articulan acciones en un interfaz vital -salud y educación- se garantiza el cuidado de la escuela que mira la singularidad del estudiante en su relación social, considerando que todo lo que pasa en el cotidiano afecta a la salud. Así se llega a entender porque abordar salud y educación por separado es un riesgo para la formación integral de los estudiantes.

Para lograrlo, se necesita de la creación de espacios de colaboración en donde el diálogo auténtico reafirma la confianza, la escucha de las diferencias y el reconocimiento mutuo con el otro. Otridad que es todo aquello exterior al yo, igualmente imperfecto,

²⁷ En la dialéctica de los grupos operativos se evidencia el currículo oculto, su análisis se incluye en la construcción del imaginario de la escuela en estudio.

limitado e inacabado. Esta renovación del pensamiento permite el acceso a lo invisible, a los afectos, a las sensaciones y al actuar ético. Por el contrario, cerrarse a los otros es protegerse de lo que desestabiliza y crear un mundo imaginario en el que, estar siempre alerta, permite lidiar con la turbulencia del que incomoda. Una subjetividad restringida al yo, anula el poder creador y de cambio (Rolnik, 1994).

La convivencia -el estar juntos en la escuela en un acoplamiento cultural de quienes desarrollan sus actividades en un espacio y tiempo específico- requiere de acciones que acojan las particularidades de la comunidad local. Este es un camino difícil de valorar porque “se aceptan como normales en una época cuestiones que son rechazadas en otra y en cada grupo social los parámetros de ‘buena conducta’ son diferentes” (Janin, 2016: 99). Al respecto Cullen explica que

enseñar a convivir es enseñar a saber qué hacer con los saberes sobre las reglas de la convivencia; aprender a entender cómo se constituyen históricamente, cómo se transmiten, cómo se pueden cambiar. Es discutir la tesis de la socialización por la mera represión, y los criterios de legitimación desde la mera imposición. (Cullen, 1997: 211).

Esto es lo que Paulo Freire entiende como espacios reflexivos, democráticos y solidarios, “solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él” (Freire, 2008: 107). La escuela, desde una posición ética y política, enfrenta las problemáticas con acciones de amparo para enseñar a valerse por sí mismos, a ser autónomos, a expresar sus razones con argumentos y a reconstruir históricamente la convivencia. Una nueva construcción en la que: se desplaza la idea de la simple obediencia; la autoridad se consolida con la coherencia de sus acciones y el trato respetuoso que no pasa por la permisividad; las relaciones se desarrollan con un esquema comunicacional de doble vía; y, la confianza es parte de las medidas de seguridad.

De lo planteado se puede colegir la posibilidad de trabajar desde la co-gestión en la escuela, Campos (2005) plantea que es posible intervenir sin necesidad de renunciar al saber técnico, sino más bien trabajar en conjunto tanto “en el momento del diagnóstico del problema, como en la definición del proyecto de intervención” (64). Es decir, lograr que los miembros de la comunidad educativa “se apropien de un modo de pensar y de accionar que procure conocer y modificar tanto el ambiente como a los propios sujetos comprometidos” (Campos, 2005: 67) enfocados en su contexto.

Los ejes de este método aplicados al ámbito escolar serían: 1) el apoyo institucional en las relaciones entre los servicios educativos, los directivos, docentes, padres de familia y estudiantes; 2) el trabajo en red con un concepto más amplio del proceso salud-enfermedad, la interdisciplinariedad, el diálogo y la interacción entre los profesionales de salud y educación, y por último, 3) una atención ampliada en la que se comparten las acciones de cuidado entre sus miembros.

3.5 La escuela y sus acciones de cuidado frente al uso de drogas

Si en la actualidad “la revolución de las comunicaciones y sus consecuencias, como la conectividad constante, trae nuevamente la necesidad de reorganizarnos, reprogramarnos, reevaluar una serie de valores, costumbres, y verdades que teníamos considerado como aceptable hasta hace poco” (Gorgulho, 2011: 30), no queda duda de que la escuela tiene que avanzar en la construcción de una nueva cultura escolar con enfoque de derechos humanos.

Para abordar el uso de las drogas desde una perspectiva diferente a las acciones de control y sanción que no toman en consideración “los asuntos que realmente preocupan al alumnado y que están relacionados con el sentido auténtico de la educación: dar y recibir cuidado” (Vázquez y Escámez, 2010: 5), se rescatan tres planteamientos básicos. El primero se refiere a la función social asignada tradicionalmente a la escuela, por la que las autoridades y los docentes responden a los requerimientos del Estado y las familias - aunque no siempre vayan en el mismo sentido- desde su ejercicio profesional, que, como ya se ha señalado, puede ubicarse del lado de una aparente imparcialidad de la educación o de una posición ética, en la que el cuidado del otro tiene preponderancia al momento de construir relaciones de confianza mutua y las intervenciones educativas.

En segundo lugar, se ubican los espacios de escucha y de diálogo franco sobre la realidad institucional pueden permitir un abordaje de esta problemática para que aumente el bienestar y percepción de autorrealización de docentes y discentes. Gorgulho (2011) es enfática cuando dice que

las escuelas son el espacio privilegiado para la discusión no solo de los contenidos pedagógicos pragmáticos, más también para cuestiones relacionadas a la cultura, cívica y ciudadanía. Cuando ese espacio prefiere eximirse de tal debate, qué sobra para sus alumnos? La obediencia pura y simple de las reglas determinadas por algún grupo que no

participa de la vida cotidiana de aquellas personas. Hace que se pierda una gran oportunidad para que esa cuestión fuese problematizada y que la decisión, cuando tomada, pudiese realmente ser incorporada por el grupo de padres y alumnos, una vez que sería fruto de una decisión colectiva. (28)

Y el tercero se enfoca en el cuidado, que implica reconocer al ser en relación con otros seres, dentro de un contexto –instituido e instituyente- del que necesita para satisfacer sus necesidades, para recibir reconocimiento y protección en situaciones de vulnerabilidad. Naturalmente, las respuestas de los grupos potencian o limitan el accionar, y son, en estas relaciones personales concretas, en donde se aprende el autocuidado y el cuidado de los demás (Vázquez y Escámez, 2010). Sodelli (2001) lo puntualiza cuando manifiesta que

discutir sobre la prevención al riesgo de uso y dependencia de las drogas evoca mucho más que conocer solamente los aspectos farmacológicos de los psicoactivos y las nuevas estrategias/técnicas pedagógicas. Al lidiar con el fenómeno del uso de drogas somos convocados a pensar sobre nosotros mismos, sobre el ser humano y el mundo en que vivimos. (15)

Así se configura la respuesta que puede dar la escuela para empoderar a su comunidad educativa para la construcción de espacios protectores en los que se la promocióne la salud a la vez que se desarrolle habilidades personales.

La prevención del uso de drogas está declarada en el marco legal educativo como un deber del Estado y de los miembros de la comunidad educativa. Para su implementación a nivel nacional, la Cicad (2004) recomienda un monitoreo de las condiciones sociales de la población estudiantil, que sirva como termómetro para regular las acciones y su implementación inmediata, intercalando las intervenciones escolares y familiares, reforzando las normas contra el uso de drogas en todos los ambientes, realizando el monitoreo y la evaluación de los programas a corto, mediano y largo plazo, y, desarrollando los mecanismos necesarios para fortalecer las redes y recursos asistenciales existentes.

Hay que considerar que “el campo de la prevención ha pasado por una serie de modelos conceptuales (algunos de los cuales podrían ser considerados modas pasajeras) que se basan en distintos supuestos teóricos sobre cómo se supone que funciona la prevención” (Babor et.al., 2010:106) y una debilidad aún mayor es la falta de evaluación

sobre su efectividad. “La prevención primaria ofrece inevitablemente una imagen triste del consumo de drogas, hasta el punto de hacer a menudo afirmaciones engañosas, de perpetuar los estereotipos y de exagerar los peligros” (Cohen, 2004: 59).

Es por ello que la divulgación es una de las estrategias preventivas menos recomendadas por la Organización Mundial de la Salud, entregar información no garantiza el cambio de actitud y de conducta, igual sucede con la inclusión de otra asignatura al currículo, se ha establecido que “sus efectos no tienen repercusiones sobre el uso de las drogas si se los compara con las actividades normales en el aula” (Babor et.al., 2010: 111).

Los enfoques de prevención integral desarrollados desde finales de los noventa suman, a los buenos resultados obtenidos al desarrollar habilidades sociales, tácticas específicas para drogas. Actualmente estos han sido superados por otros basados en teorías de la psicología social y del desarrollo. Una experiencia positiva son los programas que buscan mejorar la disciplina, el clima escolar y la gestión de aula por parte de los maestros, incluso sin contener discusiones sobre drogas, estos han “reducido el uso indebido de drogas en toda la vida en hasta 50% en los varones 14 años después de la exposición al programa”; los autores concluyen que los factores que llevan a las drogas también influyen en el “fracaso académico, el aislamiento social, la agresividad y otros problemas” (Babor et.al., 2010: 115).

Otra alternativa es la reducción de daños como “perspectiva teórica que concibe la existencia de diferentes formas de relación del hombre con las drogas, no siempre vinculadas a un consumo problemático” (Santos, Soares y Campos, 2010: 1007) que permite la construcción de nuevas estrategias para disminuir los daños relacionados con el uso de una sustancia. En Reino Unido se aplica como prevención secundaria con la denominación de Educación para la Reducción de Daños asociados al consumo de Drogas, en la que se busca educar al consumidor.

Para ser capaz de manipular las drogas, las formas de tomarlas y los factores contextuales, los jóvenes necesitan tener información sobre ellas, sobre sus propiedades y efectos, aprender a reducir los riesgos, conocer la ley y sus derechos legales y donde encontrar ayuda cuando se necesita... Necesitan también desarrollar una amplia serie estrategias de evaluación, comunicación, asertividad, resolución de problemas, toma de decisiones y un consumo seguro... Además de tomar decisiones sobre su propio consumo, los jóvenes juegan un papel crucial respecto de sus compañeros en la transmisión de información y

sugerencias, así como en el cuidado y la ayuda mutua... No son ideas teóricas fantasiosas. Su aplicación práctica puede salvar vidas. (Cohen, 2004: 61)

Esta iniciativa valorada favorablemente por el autor, necesita de recursos para la formación y trabajo de los adultos, conocimiento de la situación local y de las necesidades individuales y del grupo.

En el espacio de la intervención, los escolares que son ingresados a los Centros Especializados de Tratamiento de Adicciones (CETAD) están amparados por el Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria que reconoce a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, como sujetos de derechos. Lo que implica la coordinación entre estos centros y la institución educativa para

garantizar el acceso, permanencia y aprendizaje en el Sistema Educativo de los niños y adolescentes en situación de enfermedad, hospitalización / internación, tratamiento y/o reposo médico prolongado, recibiendo una atención educativa en forma colectiva y/o personalizada, integral y de calidad, mediante la continuidad de su proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto educativo hospitalario y/o domiciliario (Ministerio de Educación y Ministerio de Salud Pública, 2016: 25)

De aplicación obligatoria tiene asociada una prescripción de acciones administrativas por su incumplimiento, así, esta normativa se aplica actualmente entre el desconocimiento, la desconfianza y la molestia generada por la falta de conocimiento de los miembros de la comunidad educativa.

Las diversas propuestas buscan encajar en la escuela para convertirla en punto de encuentro, en donde prime el ser y la existencia -forjados por las interrelaciones de sus miembros que comparten la jornada- sobre el estar pasivo y la presencia diaria en la escuela (Kaplan et al., 2014). Las dificultades y los conflictos son de incidencia general en todos los niveles educativos, más el trabajo como Unidades Educativas conlleva la necesidad de mirar las problemáticas en conjunto para plantear proyectos o planes de mejora, dentro de los cuales se pueden focalizar las estrategias específicas para cada nivel.

4. Marco metodológico

El empeño por comprender los imaginarios del uso de drogas, parte de una reflexión personal acerca de las consecuencias de las acciones implícitas o explícitas que son puestas en práctica en el quehacer educativo, allí la exclusión puede parecer la solución a una de las problemáticas escolares más publicitadas en los medios de comunicación, pero tras ella se generan interrogantes en torno al incumplimiento de los fines para los que fue creada la escuela.

Estos cuestionamientos que han tomado fuerza en los últimos años en nuestro país, con la promulgación de la LOEI, su Reglamento y otra normativa, han generado reacciones contradictorias en todos los sectores, lo que abre un espacio de indagación a fin de producir conocimientos sobre la realidad de las instituciones educativas. Naturalmente, al interior de la escuela cada uno de sus partícipes pone en juego las significaciones de su imaginario individual para la institución de un imaginario colectivo que está ahí operando en automático e institucionalizando su rol social. Son estas significaciones las que se estudió para interpretar el sentido de las acciones que se ponen en práctica como respuesta al uso de drogas en el ámbito escolar.

El imaginario social, como eje de la investigación, generó información de naturaleza eminentemente subjetiva que se recopiló y analizó con metodología cualitativa, adecuada para los sucesos educativos, en cuanto considera para su estudio a los fenómenos históricos y situados en un contexto específico que no pueden ser explicados con leyes universales. Sin premisas ni resultados establecidos desde el inicio, se trabajó para obtener datos narrativos que posibilitaran la descripción de la realidad, en un marco de referencia en el contexto educativo de la ciudad de Puyo, para, a través de la vía inductiva, hacer un ejercicio de teorización posterior.

Esta forma de pensar al hombre en relación con el mundo que le rodea, es un camino de ida y vuelta que se fue enriqueciendo con el transcurrir del tiempo por la interacción con la realidad que orientó los procesos y que permitió encontrar nuevas visiones o perspectivas en los participantes, lo que al final, terminó exigiendo un mayor alcance al marco teórico. Además, el “proceso de trabajo en espiral que comienza con un problema o una pregunta y termina con un producto provisorio capaz de dar origen a nuevos interrogantes” (Minayo, 2007: 21) implica el uso de técnicas para la recopilación

de información y su análisis que comparten esta característica de flexibilidad que garantiza captar las particularidades del fenómeno. En este trabajo se recurrió a los Grupos Operativos (Pichón-Rivière, 1978) y a la observación de primer y segundo nivel (Pintos, 2004).

Los diálogos grupales centrados en la tarea de hablar sobre el uso de drogas en la escuela fueron la oportunidad para analizar esta realidad desde las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de los partícipes. Para ello, se debieron superar las inhibiciones iniciales producto del miedo a la pérdida y al ataque que podían traducirse en resistencia al cambio, lo que perturba el proceso de comunicación, de identificación y de aprendizaje (Pichón-Rivière, 1978). La tarea estuvo declarada en cuatro preguntas generadoras de espirales dialécticas, las cuales, si bien guiaron el diálogo para alcanzar el objetivo de comprender el imaginario escolar sobre el uso de drogas de los estudiantes, no fueron limitantes de la emergencia de otras aristas de la problemática. Estas preguntas fueron:

- ¿Cómo se entiende el uso de drogas en la Institución?
- En la Institución ¿Cómo se maneja el uso de drogas de los estudiantes?
- Cuando se habla de drogas ¿Qué piensa usted?
- ¿Cómo es su relación con usuarios de drogas?

La coordinación de un grupo operativo, como técnica y metodología de este estudio, incluye el registro de los comportamientos verbales y no verbales y de los elementos explícitos o implícitos que se generan en la interacción del grupo con la tarea. En lugar de establecer comparaciones entre los distintos grupos de trabajo, los esfuerzos analíticos se encaminaron a encontrar puntos de coincidencia y de inflexión en los que afloró la construcción de nuevos esquemas imaginarios en el individuo y en el colectivo.

En conclusión, el trabajo en campo fue un proceso dinámico en el que se fueron obteniendo, inicialmente hipótesis tentativas, las mismas que se fueron afinando, hasta presentar un análisis articulado y sustentado teóricamente de los hallazgos sobre las significaciones -explícitas e implícitas- compartidas por los intervinientes en lo que se ha denominado el imaginario escolar sobre el uso de drogas.

Entre las limitaciones de la investigación es preciso mencionar que, si bien la metodología permite alcanzar los objetivos propuestos, esta es una primera aproximación

a la comprensión de los imaginarios sobre el uso de drogas en una escuela, algunas otras cuestiones de interés precisarían un tratamiento complementario, así por ejemplo, plantear con mayor profundidad la investigación por grupos etarios, la inclusión de medicinas recetadas o la evaluación de las intervenciones preventivas aplicadas en la institución.

4.1 Enfoque de la investigación

La presente propuesta, encaminada a entender una parte de las interrelaciones de quienes comparten la jornada escolar, busca mirar a la escuela en su significación funcional y simbólica en pos de rescatar el conocimiento de su realidad. Identificar los imaginarios escolares sobre el uso de drogas parte, desde la propuesta filosófica de Cornelius Castoriadis, para comprender la dialéctica sistemática en diversas épocas de la historia, que desemboca en nuevos saberes, los mismos que se superan sin anular a los anteriores. “El presente comprende el pasado (como momento «superado») y por este hecho puede comprenderlo mejor que lo que este pasado se comprendía a sí mismo” (Castoriadis, 2013: 58).

El diálogo con autores que trabajan desde el materialismo dialéctico -que mira a la ciencia como un constructo histórico que se instituye en los grupos sociales y se concretan en el pensar, sentir y actuar de los intervinientes- permite enfocarnos en el saber que configura y delimita los imaginarios, para describirlos como parte constitutiva de la realidad escolar, en donde tienen un sentido que, a veces, no es evidente pero que se comparte. Así también, el reconocimiento del otro y de lo Otro²⁸ social, mediado por el lenguaje, produce un significado que busca ser interpretado por el acto investigativo, entendiendo la experiencia lingüística como un hecho fundamental en la configuración de los imaginarios sociales y del comportamiento humano.

Junto a las contribuciones teóricas de Castoriadis (2013), la lectura de la realidad estudiada ha sido posible gracias a las ideas de Freire (1975), Pichón-Rivière (1978),

²⁸ Castoriadis (2013) refiere al *otro* cuando hace alusión a todo lo que está fuera del yo (la existencia humana es una existencia de varios) que desaparece en el anonimato colectivo. En cambio, el *Otro* remite a la sociedad y a su historia (el equivalente del inconsciente de Freud), es el discurso que el individuo desconoce y sobre el que impone su discurso para conseguir su autonomía.

Berlinguer (1994), Campos (2000), Breilh (2010), Pintos (1995) y otros. Sus aportes han guiado la construcción de una comprensión crítica del accionar educativo.

4.2 Diseño metodológico

El proceso de la investigación en campo, propiamente dicho, fue configurado en tres etapas con una dinámica que permitió ir modificando los procesos para superar las dificultades y se resume en el siguiente esquema.

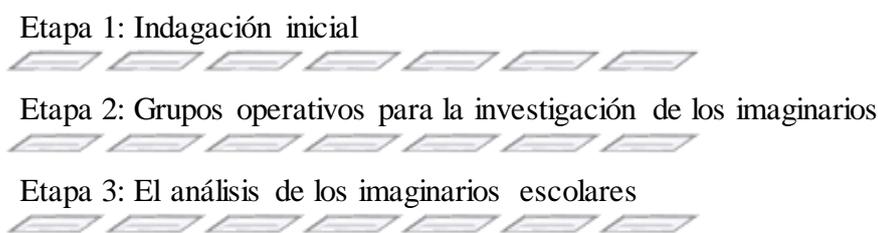


Gráfico 1: Etapas del proceso investigativo

Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Etapa 1: Indagación inicial

Todo aquello que permite soñar con nuevos caminos, impulsa a seguir buscando nuevas alternativas. Los estudios a tiempo completo en la maestría alimentaron un nuevo mirar sobre la relación que los sujetos establecen con el uso de drogas. Al reflexionar sobre el período en que estuve como vicerrectora, parecía imposible el hecho de haber estado tan cerca de la problemática y no haberme detenido a pensar en el otro, o no haber evaluado éticamente las acciones de sanción que encontraban su sentido, aparentemente compartido por todos, en el deseo de eliminar su uso en la escuela aún ante la falta de evidencias de su eficacia.

Retomar el trabajo en el aula, fue confrontar la teoría con la realidad, la readaptación pronto comenzó a manifestarse en otros niveles, en el cansancio físico y mental, que no permitían comprender lo que se leía y pensar críticamente o escribir académicamente en muchos momentos fue abrumador. Este retorno como profesora con una nueva posición, más crítica, afectaba mi estado de ánimo y desembocaba en

problemas de salud. Entonces, la enfermedad exigió revalorizar la situación. Tal vez lo más saludable que nos sucede es enfermarse para acomodar cada cosa en su sitio, concentrar las preocupaciones de tal forma que puedan ser evaluadas y encontrar estrategias de afrontamiento. La salud y la enfermedad se presentaron como otro continuo en el que se entrelazaron mi vida con el trabajo investigativo.

Emprender con el trabajo en campo para buscar las posibles respuestas a lo planteado, desde la mirada teórica, se constituyó en un reto, el deseo de aportar al sector educativo hizo que indagara para trabajar con los lineamientos de Dirección Nacional de Investigación del Ministerio de Educación. Comenzó así un tiempo de preparación de la documentación requerida, un conjunto de matrices en formato digital, con la consigna de que la información sobre el proyecto sea sencilla y concreta. Fue un tiempo en que primaron las jornadas quincenales de tutoría y las comunicaciones con el departamento de investigación educativa para mejorar y completar los sustentos teóricos. Al final, un informe desfavorable cerraba la posibilidad de realizar esta investigación en una institución educativa fiscal. En un país donde la investigación es escasa, poco benefician los trámites burocráticos e impersonales que descalifican las iniciativas con argumentos, que lejos de motivar el afán de contribuir al conocimiento, provocaron un cisma que se pudo superar con la decisión de trabajar con grupos de estudiantes, docentes y padres de familia en espacios y horarios extra-clase y ajustar la metodología a su disponibilidad de tiempo.

La fuente esencial para la comprensión de la configuración de los imaginarios escolares, de las imágenes y las significaciones que lo encarnan y le dan sentido, debía partir del relato de los estudiantes, docentes y padres de familia que viven este hecho social. Los grupos operativos de Pichón-Rivière (1978) fueron considerados para la recolección de datos, porque proporcionan la metodología para generar espacios en los que se escucha, se habla y se discute; abriendo la posibilidad de la emergencia de nuevos imaginarios, en lo que se pueden detectar otras formas de prevención y promoción de salud frente al uso de drogas.

4.2.2 Etapa 2: Grupos operativos para la investigación de los imaginarios

El campo de la psicología social se expandió gracias a las ideas que posicionan a la persona más allá de su individualidad, al observarla en el contexto de su vida cotidiana y cuestionar aquellas prácticas que, por medio de procesos culturales, tienden a naturalizarse en comportamientos. Abordar las cuestiones de la psicología social en el campo operacional de los grupos, para indagar en la interrelación existente entre lo psicosocial, en referencia al grupo interno, y lo socio-dinámico del grupo externo (Pichón-Rivière, 1978), permite sustentar la reflexión sobre los individuos como sujetos productores y a la vez producidos por un proceso de socialización dentro de las instituciones en que convergen. La escuela es el punto de atención en este trabajo justamente por su acción modeladora de los imaginarios y relaciones sociales.

La transmisión del conocimiento acumulado a las nuevas generaciones lleva consigo criterios de homogenización de creencias y sentimientos. Por la naturaleza de la interiorización, el sujeto simplemente actúa en base a este bagaje cultural, instaurado en su subjetividad; cambiarlo, aunque sea en una mínima expresión, trae consigo el surgimiento de toda una gama de ansiedades ante las cuales el sujeto responde según el rol que, de una u otra forma, le asigna el grupo. La comprensión de estas dinámicas, se apoya en la Psicología Social de Pichón-Rivière (1978) con la metodología de los grupos operativos, cuya actividad se centra

en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación provocadas por el monto de ansiedad que despierta todo cambio [...] pero en todos debe observarse una diferenciación progresiva, es decir, una heterogeneidad adquirida en la medida que aumenta la homogeneidad en la tarea. (86)

Es en el diálogo entre el hombre y su medio donde se devela lo explícito y lo latente, en un esquema de referencia que “no se estructura sólo como una organización conceptual, sino que se sustenta en un fundamento motivacional de experiencias vividas” (7). Es decir, el individuo, el grupo o la institución son el resultado de la interrelación entre seres y objetos internos o externos. Un grupo operativo tiene intrínseca en su estructura, el poder de potencializar a sus actores en el proceso sistemático de aprendizaje, en el que se permita la expresión de las aspiraciones de los sujetos participantes para que tomen conciencia y desarrollen sus capacidades.

Los esquemas previos interactúan y se redefinen en un esquema referencial operativo que permite al grupo “funcionar sobre implícitos compartidos que se reflejan en las características y formas que toman los roles, que de fijos y estereotipados se hacen funcionales, con una dinámica que sigue las leyes de complementariedad y suplementariedad²⁹” (Pichón-Rivière, 1978: 126).

La existencia del individuo se puede entender en la reciprocidad con otros individuos, con los que ha coincidido en un espacio histórico-social. Esta interrelación individuo-entorno genera vínculos, por los que el sujeto afecta a otros sujetos, pero a la vez es afectado por éstos, por lo tanto, su acción no puede explicarse sino como producto de una praxis dentro del mapa social. El vínculo es conceptualizado por el autor como:

la necesidad, que compromete al sujeto como totalidad, aparece como la condición interna del desarrollo de la vida psíquica, condición interna de la dialéctica, de la contradicción no polar entre sujeto y naturaleza, entre sujeto y mundo externo. Es en este proceso dialéctico, en esta contradicción en la que el sujeto es producido. (Pichon-Rivière y De Quiroga, 1972: 3)

Esta relación bidireccional deja atrás la incompatibilidad entre lo subjetivo y lo objetivo, entre el individuo y la sociedad, en la que se plantean los conflictos y las luchas. Lo social siempre resulta distinto y más sustancioso que la agrupación de individuos y es, en esta construcción mutua, donde se establecen los roles -conjunto de aptitudes que le permiten al sujeto desenvolverse en los distintos escenarios en los que participa- por los cuales el sujeto será recompensado o castigado conforme sus conductas sean consideradas como aceptables y adaptativas al contexto de vinculación.

Entre las premisas de la vida psíquica planteadas en la psicología social de Pichón-Rivière, se encuentra aquella que refiere a la relación jerarquizada del hombre con el mundo externo en dos dimensiones y que configuran una espiral dialéctica³⁰: la intrasubjetiva, que corresponde al grupo interno³¹ y la intersubjetiva, al grupo externo³².

²⁹ La complementariedad se relaciona a la cooperación de los diversos roles para la realización de la tarea. La suplementariedad es la competencia que dificulta la tarea, es propia de la pre-tarea.

³⁰ La espiral dialéctica es una estructura en constante movimiento que se produce por la retroalimentación de la conducta de un sujeto sobre el otro.

³¹ Grupo interno o mundo interno “se constituye por un proceso de progresiva internalización de los objetos y los vínculos. Este mundo se encuentra en permanente interacción, interna y con el mundo exterior” (Pichón-Rivière, 1978: 66) “y sufriendo la actividad de mecanismos o técnicas defensivas” (42).

³² Grupo externo, los demás con los que interrelaciona el sujeto y de quienes tiene una interpretación en su mundo interno lo que influye en su conducta. El grupo externo es tratado en su totalidad gestáltica (66).

Ello nos lleva a tomar como material de trabajo y observación permanente la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento y que llamamos vínculo. (Pichón-Rivière, 1980: 22)

El grupo, como estructura relacional compleja de comunicación y aprendizaje³³, involucra al aparato psíquico como una totalidad que equivale al postulado de las relaciones de objeto planteado en el psicoanálisis. El vínculo es la unidad básica instrumental que determina la forma de participar del sujeto con necesidades, en las que interviene la fantasía inconsciente, con el tiempo y el espacio como sus dimensiones. Por lo tanto, se puede intuir que las motivaciones subjetivas³⁴ de las conductas del sujeto con respecto al objeto, tienden a repetirse cada vez que interrelacionan y pueden explicarse desde el vínculo interno que, sin permanecer inmutable, condiciona aspectos externos y visibles de sus acciones, de su personalidad y carácter.

De la indagación y el análisis de estos procesos, Pichón-Rivière (1978) establece que la salud mental requiere del aprendizaje de la realidad mediante el enfrentamiento con la solución integradora de los conflictos. En tanto se cumple este itinerario, la red de comunicaciones es constantemente reajustada, y sólo así es posible elaborar un pensamiento capaz de un diálogo con el otro y de enfrentar el cambio. El sujeto sano, interioriza al objeto y lo transforma, se modifica por el interjuego dialéctico que resuelve el dilema para dar paso a un nuevo ciclo en espiral. Por lo tanto, un vínculo sano es una comunicación libre, de ida y vuelta, entre el sujeto y el objeto para cubrir las necesidades mediante un cambio en la conducta.

En caso contrario, cuando la interacción se estanca y no fluye en forma de espiral, se producen las alteraciones patológicas del vínculo, al ser el emergente de las tensiones internas que llevan a la pérdida del equilibrio en el grupo. La interacción entre sujetos interdependientes tiene explicación en los procesos de aprendizaje a través de una doble vía comunicativa. Por lo tanto, un vínculo irracional puede transformarse en racional, si se puede hacerlo consiente, lo que resulta relevante en el estudio de grupos sociales.

³³ El aprendizaje es “la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla”, vinculado al criterio de adaptación activa a la realidad en una relación dialéctica. “Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)” (Pichón-Rivière, 1978: 209).

³⁴ Subjetividad como la realidad psíquica que caracteriza al individuo y que depende de los vínculos que se han generado en sus relaciones significativas.

De lo planteado, se aprecia al Grupo Operativo como un proceso colectivo de aprendizaje y comunicación, al centrarse en la tarea opera como un equipo que construye el conocimiento colectivo a partir de la práctica dialéctica sobre el conflicto y su resolución. Este trabajo se desarrolló en tres momentos: la pre-tarea, la tarea y el proyecto.

La *pre-tarea*, es el momento inicial del trabajo en grupo, en el que emergen temores y ansiedades por el hecho de enfrentar el problema al que se le debe dar solución. Lo que implica un cambio, siempre genera resistencia, así se puede apreciar que existe el deseo de abrirse paso a lo desconocido y a la vez el temor por perder lo conocido. El predominio de uno de estos dos sentimientos configura una situación que puede ser creadora si está motivada por el deseo de cambio, con la curiosidad como el motor de la transformación. En contraste, se puede divagar en un círculo vicioso producto de la inoperancia grupal. Esa conducción hacia la tarea es parte del rol del coordinador del grupo, quién debe redireccionar al grupo hacia su cumplimiento, lo que lo hará productivo y organizado para el pensar y aprender. Aunque es una etapa difícil debe ser enfrentada para, a través de favorecer la comunicación entre los participantes y la contención del grupo, lograr que se expliciten los sentimientos como tristeza, desconfianza o desilusión que podrían interferir.

La *tarea*, es la etapa en la que el grupo trabaja en la producción del saber grupal. Los cambios subjetivos y colectivos surgen de las interacciones entre sus miembros, por la comunicación establecida en el grupo, que permite la elaboración de las ansiedades básicas de los participantes, las mismas que son productos de la tarea explícita de hablar sobre el uso de las drogas en la escuela, y de la tarea implícita de superar los obstáculos que no permiten abordar el tema. Las discusiones ponen en movimiento el esquema referencial individual que termina modificado y reacomodado por el esquema colectivo.

Cuando el grupo logra discernir, surge *el proyecto*, la planificación a futuro con cuatro elementos: 1) logística, que busca reconocer y controlar la resistencia al cambio mediante el descubrimiento de los datos que se van generando y la evaluación sobre su uso o modificación. 2) la estrategia, que es el plan de acción hacia los objetivos grupales, lo que incluye lo que se va a realizar, el tiempo y la meta a donde se pretende llegar. 3) La táctica, que operativiza el plan de acción estableciendo roles y responsabilidades en las tareas, y, 4) la técnica con los instrumentos, para lograr el fin propuesto en cada fase (Pichón-Rivière, 1978).

Para sostener la objetividad del proceso investigativo, *el coordinador* del grupo operativo cumple con dos funciones: uno, fomenta la creación de vínculos sujeto-objeto por “su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje” (Pichón-Rivière, 1978: 11) que se desarrollan en una espiral de reflexión operativa, capaz de enfrentar los afectos que entorpecen la existencia humana, y dos, brinda contención a sus miembros evitando ubicarse como quien más sabe o influyendo en las opiniones. Su principal recurso es la palabra para brindar devoluciones que faciliten el intercambio dialéctico y se revele lo implícito. Como apoyo a su labor, tiene la presencia del *observador*, quien no opina pero provee de información necesaria para que se pueda construir una comprensión sobre el proceso grupal y nuevas espirales de reflexión. Sus registros de observación incluyen comportamientos verbales y no verbales y otros elementos explícitos e implícitos generados en la interacción del grupo con la tarea planteada.

4.2.3 Etapa 3: Análisis de los imaginarios escolares

Analizar la información cualitativa implica recopilar, organizar y reflexionar sobre los datos recabados, sin perder lo textual de las descripciones o de las vivencias de los participantes, que reflejan saberes que se entrelazan y que por efecto del trabajo comunicativo, se transforman en el sitio. Captar lo prominente lleva a comprender la realidad tal como la entienden los participantes en su contexto, lo que a su vez, proporciona significado al problema de investigación.

La composición del imaginario parte de distinguir lo relevante en el lenguaje expresado, para construir ámbitos de contingencia³⁵ observables, en que nacen las imágenes, con las que los observadores de primer orden (estudiantes, docentes y representantes de familia) describen su mirada social del uso de las drogas en la escuela, como una percepción considerada realmente existente. Para tal efecto, se transcribieron los audios del trabajo con cada grupo, luego de varias lecturas de los diálogos se procedió a identificar, en las hablas de los participantes, las coincidencias sobre: lo que se sabe sobre las drogas, las micropolíticas de la escuela, la relación con usuarios de drogas, las

³⁵ Lugar en donde es probable que se puede encontrar una imagen sin tener la completa certeza de su presencia o ausencia.

consecuencias del uso de drogas y, las relaciones familiares y escolares. Esta segregación permitió ir construyendo los campos semánticos que los representan. Por último, al profundizar en la observación de segundo nivel -nuevas lecturas de lo explícito-emergieron las opacidades, es decir, lo implícito de los discursos. Estos puntos, una y otra vez fueron cambiando hasta que la lectura del imaginario tuviese consistencia y reflejará, lo mejor posible, la realidad de aquel grupo en el lugar y tiempo acordado. A continuación se fundamenta los procesos de interpretación utilizados.

Pintos (1995) propone la utilización de una elipse³⁶ como el esquema geométrico representativo de los imaginarios sociales, lo que concuerda con la propuesta de un trabajo interpretativo ejecutado en el continuo de dos extremos que no son necesariamente opuestos ni fijos.

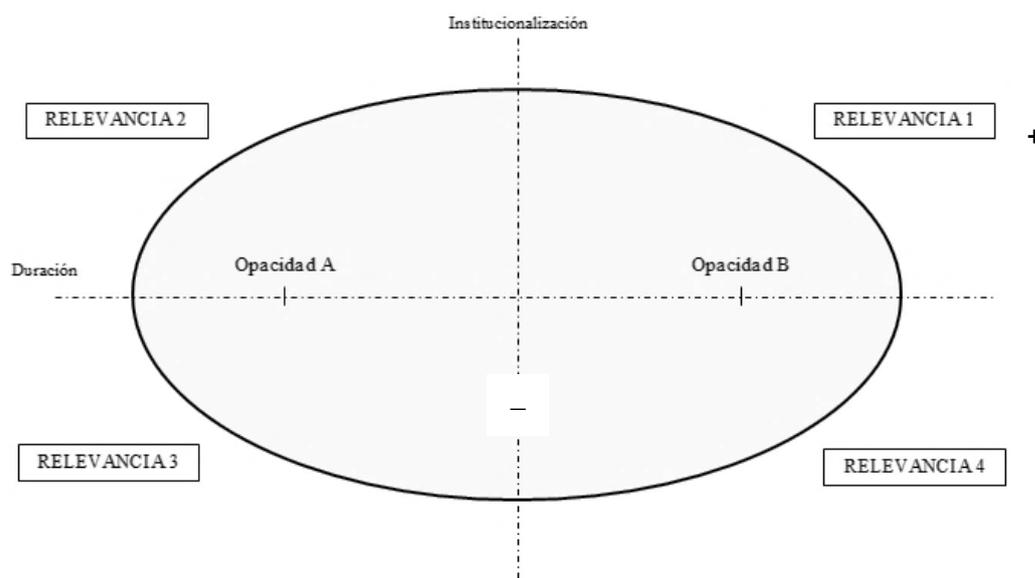


Gráfico 2: Esquema base para la representación de los imaginarios sociales
Fuente: Pintos (2004: 31)

La relación espacio-temporal del suceso social está presente en los dos ejes perpendiculares; en el eje horizontal transita el tiempo, no como una variable cuantitativa con intervalos definidos, sino como momentos temporales continuos en los que se posiciona el uso de drogas entre lo establecido (el pasado, a la izquierda del gráfico) y las

³⁶ Elipse es el “lugar geométrico de un punto «P» que se mueve en el plano, de tal modo que la suma de las distancias del punto «P» a dos puntos fijos F' y F (llamados focos), mantienen la suma constante.
<http://www.prepa5.unam.mx/wwwP5/profesor/publicacionMate/14X.pdf>

nuevas posibilidades (en el futuro, a la derecha). El eje vertical hace referencia al espacio, con igual característica de continuidad, representa la función de institucionalización en un arco de tensión, cuyo nivel inicial está en la parte inferior del gráfico en donde se encuentran los campos que son menos visible socialmente; el punto central de cruce de los dos ejes se concentra la complejidad del fenómeno estudiado, que va perdiendo fuerza hasta llegar a un punto superior, en donde son probables los nuevos procesos de institucionalización de los campos de mayor visibilidad social.

La observación del cómo y desde dónde están mirando los participantes, da paso a la distinción del discurso que queda fuera de las hablas.

En los focos -puntos equidistantes del centro y los vértices de la elipse- se establecen estas distinciones, son las opacidades, los puntos ciegos del imaginario que suelen estar ocultas a la vista del observador primario pero que son “la perspectiva específica desde la que se construye la realidad” (Pintos, 2004: 43). La elipse, generada por las distinciones ubicadas en sus focos, representa el imaginario. Por fuera quedan los campos semánticos con conceptos relevantes y sus procesos constructivos que “producen oposiciones, refuerzos, cuestionamientos o supresiones de los otros campos semánticos” (Pintos, 1995: 17).

La posición de la elipse en el plano cartesiano -dividida en cuatro sectores- permite sumar cualidades al análisis asociándole con la interpretación matemática de los signos que tienen asignados los ejes, lo que proporciona características a cada cuadrante, que en la metodología de Pintos (2004) toma la denominación de sector. Así, el primero refleja una valoración positiva en su institucionalización o visibilidad social y de avance en la línea del tiempo, el segundo sector mantiene la positividad en la institucionalidad y adquiere una referencia de regresión temporal, al tercero le corresponde una apreciación negativa en los dos ejes, y, manteniendo el bajo nivel de institucionalización pero proyectándose al futuro se presenta el cuarto sector.

Para unificar los imaginarios de los grupos de estudiantes y docentes, se recurrió a los diagramas de Venn³⁷ en los que es posible observar las coincidencias -sección de

³⁷ Un Diagrama de Venn es una representación gráfica... que nos muestra las relaciones existentes entre los conjuntos. Cada óvalo o círculo es un conjunto diferente. La forma en que esos círculos se sobreponen entre sí muestra todas las posibles relaciones lógicas entre los conjuntos que representan. (http://recursostic.educacion.es/descartes/web/materiales_didacticos/teoria_conjuntos_pdas/conjuntos_3.htm).

cruce de los círculos- o diferencias que se han presentado en los imaginarios de los dos grupos estudiados. Al final, con la información procesada en tres imaginarios grupales de estudiantes, docentes y padres de familia se procedió a la unificación en una representación a la que se identificó como el imaginario escolar sobre el uso de drogas.

4.3 Caracterización y descripción de la población

Toda organización social posee un conocimiento velado sobre las diferencias sociales y la enajenación que reprime a sus integrantes, si permanece oculto genera mayores desigualdades, en tanto, su liberación se da sólo por el movimiento social. Es por eso necesario que la escuela se convierta en espacio que permita el uso de la palabra a sus miembros.

El tamaño de la muestra en una investigación cualitativa “no se basa en el criterio numérico para garantizar su representatividad” (Ferreira, 2007: 33) si no la vinculación significativa con el problema a ser investigado, no es aleatoria y en ella el investigador es también sujeto de la investigación. En este caso en particular, para acceder a los imaginarios construidos sobre el uso de drogas en la escuela, se trabajó con dos grupos de estudiantes de seis escuelas públicas urbanas, un grupo de docentes y uno con representantes de familia de la ciudad de Puyo, cabecera cantonal de Pastaza, durante el segundo semestre del 2018.

El criterio de inclusión fue la adhesión voluntaria, de ninguna forma se requirió información sobre el uso de drogas de los participantes. Para proteger la confidencialidad, cada participante se asoció con un nombre ficticio y en ningún momento se hizo referencia al establecimiento educativo al que pertenecen. Cada sesión de trabajo tuvo distinta duración de entre una y dos horas, coordinados por la investigadora y un observador, y, grabada en audio previo consentimiento de los participantes.

De los estudiantes, el primer grupo estuvo conformado por siete adolescentes que se reunían para practicar la asignatura de matemática en horario extra clase, la participación en las olimpiadas nacionales fue la oportunidad para viajar fuera de la ciudad, y entre las diferentes actividades, autorizadas por los padres, se les propuso la realización del grupo operativo. En la búsqueda de adolescentes que desearan participar en otro grupo, se planteó tal posibilidad a trece chicos scout quienes escucharon la

propuesta y la aceptaron. Lo siguiente fue conversar con sus padres para de igual forma explicar el trabajo que estaba realizando, el propósito y la confidencialidad con la que se trataría la identidad y los criterios de los chicos. En la tarde de un sábado llegamos al lugar del campamento, instalamos las carpas y antes de merendar nos convocamos en un círculo sin más iluminación que el alumbrado público.

En la siguiente tabla se condensa la información de cómo estuvieron conformados los dos grupos de estudiantes que participaron en esta investigación.

Tabla 1

Descripción de los grupos de estudiantes que participaron en la investigación.

Grupo	Edad							Institución		Género	
	11	12	14	15	16	17	18	Fiscal	Fisco- misional	Hombres	Mujeres
1	0	1	4	2	0	0	0	0	7	2	5
2	1	0	3	1	5	1	2	5	6	8	3
Total	1	1	7	3	6	1	2	5	13	10	8

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al trabajo con los docentes, luego de tres intentos de hacerlo fuera del horario escolar, se conformó un grupo con tres docentes que coincidieron en la oficina de matemática entre horas clase, aunque se esperaba reunir un mínimo de cinco maestros que tienen más de veinte años de experiencia dentro de la Institución, aquellos pertenecen a las áreas de matemática, educación artística y emprendimiento. Cabe resaltar que la docente que participó en este grupo, se desempeñó como inspectora general por cuatro años, por lo que conoce sobre los procedimientos institucionales frente al uso de drogas. Además, otro docente que también se desempeñó en la inspección general, no pudo asistir pero accedió a conversar sobre el tema en una reunión posterior.

A los representantes de las familias se les invitó para conversar sobre el uso de drogas de los estudiantes. Ellos son representantes de chicos de entre trece a quince años, se conocen desde hace dos años por lo menos y participan activamente en las actividades de su paralelo. Estuvieron presentes nueve personas, entre ellos se cuentan dos parejas de esposos y una abuela paterna quien asiste porque su nieto se encuentra temporalmente viviendo en su casa.

En la siguiente tabla se condensa la información de cómo estuvieron conformados los dos grupos de adultos que participaron en esta investigación.

Tabla 2
 Descripción de los grupos de adultos que participaron en la investigación.

Grupo	Edad			Género		Nivel	
	30-40	41-50	51-60	Hombres	Mujeres	EGB	BGU
Docentes	0	1	3	3	1	3	1
Representantes	3	3	0	3	3	6	0
Total	3	4	3	6	4	9	1

Fuente: Elaboración propia

En estos grupos operativos, estudiantes, docentes y representantes de familia abordaron dialécticamente el conflicto provocado por el uso de drogas, las formas con las que cada uno las enfrenta y cómo la escuela lo resuelve. Con sus narraciones se entretejió una red que, en mayor o menor grado, permitió trascender del conocimiento previo hacia el aprendizaje de los sujetos que participaron. En el siguiente capítulo, se sintetizan los hallazgos en el afán por visibilizar al imaginario escolar como una matriz de sentido a las acciones puestas en práctica.

Con la premisa de que en la investigación de los fenómenos sociales, todo puede suceder y es la metodología la que se adapta se procedió al trabajo en campo y su posterior análisis.

5. Análisis de los imaginarios escolares del uso de drogas

A partir del momento en que la palabra, incluso no pronunciada, abre una primera brecha, el mundo y los demás se infiltran de todas partes, la conciencia está inundada por el torrente de las significaciones, que viene, por decirlo así, no del exterior, sino del interior. (Castoriadis, 2013: 97).

En el presente apartado se plasma el entendimiento del imaginario social, como un constituyente primordial para la configuración de la sociedad, en tanto éste es parte constitutiva de la realidad que resalta en el orden de lo social por las significaciones y construcciones de sentido que conllevan. En el imaginario, las cosas no son lo que son, si no que se representan y se dotan de sentido. Como no puede ser de otro modo, en el ámbito escolar muchas son las situaciones que parten de este concepto, por lo que la interpretación y lectura de estos imaginarios es un ejercicio que busca posibilitar nuevos escenarios de construcción de realidad, desde el reconocimiento del otro -individual- y lo Otro -social- (Castoriadis, 2013).

¿Cómo actuar en una época en que lo común es la falta de referentes que permitan determinar dónde está la verdad o lo justo? La respuesta parece apuntar a que la realidad no corresponde a una unicidad de criterios sino al aglutinamiento de imágenes con sentido para un determinado contexto y para quienes participan de él en un determinado tiempo, como lo dice Pintos (1995: 13) “la precaria existencia de lo que dura nos indica la debilidad ontológica de toda realidad presente”.

La interpretación operacional se inicia en cada grupo, visto como una totalidad e interrelacionado con el imaginario sobre el uso de las drogas. Las concepciones, las iniciativas y los reconocimientos como cualidades permitieron inscribir al grupo operativo en un lugar y tiempo determinado, para así dar respuesta a algunos cuestionamientos planteados y dejar en suspenso otros, pues como Castoriadis (1997) plantea, éste es el camino para que una interrogación produzca sentido.

Para realizar la lectura de los imaginarios, se determinó la distinción básica de lo oculto que producen las hablas, y en torno a ella se ordenaron las relevancias como

conceptos totalizadores de cada campo semántico³⁸. Los intercambios que sobresalieron por la producción de diálogos, por las idas y vueltas, que reflejan las ascensiones en el espiral reflexivo y que llevó a nuevos aprendizajes, se condensaron en el encabezado de su respectivo apartado.

A continuación se realiza una síntesis de los extractos de la producción grupal que se consideró fundamental para caracterizar cada imaginario. Para facilitar la lectura, la transcripción literal de lo expresado por los participantes se presenta escrita en letra cursiva y en un momento posterior, esta información elaborada, toma forma en el imaginario escolar del uso de drogas.

5.1 Imaginario de los estudiantes sobre el uso de drogas

Los adolescentes participantes en el estudio, cubrieron con sus diálogos un amplio abanico de tópicos sobre la temática del uso de drogas. Una vez superadas las tensiones iniciales, afloró un discurso en el que se evidenciaron vivencias y expectativas.

En el trabajo con el primer grupo, un sinsabor y una angustia de no cumplir con la tarea afloró en más de una ocasión. ¿Cómo es posible que si nos reunimos a hablar de las drogas en la escuela, terminemos envueltos en una catarsis emocional? La dinámica de aquellos adolescentes, que si bien compartían una afición por las matemáticas, se volcó en la construcción de un vínculo que no compartían hasta ese día. La mirada crítica y retrospectiva puso en claro el sentido de las interrelaciones que se desarrollaron y dejó por sentado un llamado de atención que al parecer, ni los representantes ni la escuela somos capaces de oír.

5.1.1 Grupo 1: el imaginario que deja de lado a la droga

La sensación va a pasar, el dolor no va a pasar – Anita.

Las drogas, se estudian en el currículo de ciencias naturales, *es cualquier sustancia que al ingerirla altera el organismo* dice Sofía en un inicio. Pero, las drogas pueden curar o hacer daño, y somos los seres humanos, que evolucionamos como las

³⁸ Un campo semántico es un sector que “concentran en un concepto, acción, sentimiento, etc. la significatividad plural de los imaginarios bajo diferentes horizontes hermenéuticos generando, degradando, resaltando o cambiando [sic.] el sentido social para diferentes grupos sociales” (Pintos, 1995: 43).

plantas para adaptarse, *a pesar de todos los problemas que tenemos, buscamos una solución a eso y a través de eso encontramos y adaptamos ese mecanismo* explica Anita.

Sofía propone que consumir drogas *es salir de la realidad, dejar los problemas de lado y sentirse bien*, y Anita agrega, que en su uso influyen *las amistades y el tipo de amistad, porque muchas de las veces nuestros padres se han alejado de nosotros y es como que se descuidan un poco, y tú conoces otra persona que crees que te está haciendo bien, y cuando los padres se dan cuenta del tipo de persona que es, quieren tratar de alejarte, pero es tarde, porque tú ya te aferras a esa persona.*

Más la decisión de consumir o no, está en cada uno de nosotros según Teresa. Anita concuerda con esta afirmación, y agrega que *hay muchas personas que tienen el apoyo de sus padres, y a pesar de eso, no les importa y el capricho les hace cometer errores y consumir drogas [...] ellos buscan la misma sensación de la primera vez que probaron y van consumiendo más y más para sentir la misma sensación algún día [...] Y luego caen en la adicción.* Más Carla aboga por considerar que *algunos son obligados, así cuando se llevan con esa persona, le dice tú debes vender o si no te matamos o cosas así.*

Carmen enfatiza que *no podemos ponernos en los zapatos de los que consumen drogas porque quizás nosotros desarrollemos una personalidad más fuerte.* Y continúa explicando que para los usuarios *es muy difícil tratar de superarse, porque en el momento menos pensado pueden tener una recaída, [...] pueden pasar diez años o quince años, pero si alguien vuelve a seguir en esos pasos, o alguien trae la recaída, vuelven a cometer los mismos errores* y explican que son los grupos a los que pertenecen, los que presionan, Anita comenta que *para no alejarte de ese grupo de personas, talvez por el cariño o yo que sé que les tengas, tú haces y cometes los errores que te puedes arrepentir.*

Pero, ¿es el uso de drogas una realidad en el establecimiento escolar? Carmen responde, *en el colegio hay varios rumores que compañeros consumen, pero nosotros no sabemos definitivamente, y los profesores, nosotros a veces les decimos de broma y ellos es así, como que, ¡dejen de molestar!, es verdad que nos dan charlas y la señora del DECE nos entrega información, pero es como la mayoría coge los folletos, pero no lee, a nadie le importa.*

Mientras Carmen manifiesta desconocer el uso de drogas, es Anita quien lo expone: *el anterior año hubo un problema fatal con los novenos, encontraron drogas en mi paralelo y en el paralelo de Carmen también, dijeron que les iban hacer seguimiento*

nunca supimos si lo hicieron o no, pero la verdad, las expulsaron y trataron de controlar eso, nótese que hablan de expulsión pero en este caso fue suspensión de la asistencia según aclaración que hizo la coordinadora: ¿Las expulsaron de la escuela? ¿Nunca más regresaron? Anita: Regresaron después de una semana.

La intervención incidental de un docente coincidió en la sanción de un estudiante, Sofía recalca que ella *no lo denunció, sino que el colegio estaba haciendo una investigación, y el colegio descubrió que si traficaba y le expulsaron; y él dice que la licen lo expulsó, pero no fue así, lo descubrieron.* Al respecto inquiere la coordinadora ¿Cómo investigan? Responden con requisas, Elena explica que con este procedimiento *descubren que hay droga en polvo o cualquier tipo de droga, descubren que hay en el colegio, ni nos avisan a veces, y nos hacen poner las mochilas sobre el pupitre* y Sofía añade que *hay veces que lo hacen con la policía y otras veces no.*

Pero, ¿la policía puede entrar a la escuela, a las aulas? Anita responde *si la rectora lo permite.* A propósito del tema, Carmen cuenta que en una ocasión no dejó que revisen su mochila, así que *llamaron al inspector y él dijo: tú tienes el celular, y revisaron la maleta y sacaron todas las cosas delante de todos. Yo me queje con mi mamá y nos quejamos en el DECE y de ahí no pasa, porque fueron las autoridades de la inspección.*

Enfatizan que hay otros docentes que les son cercanos convirtiéndose en *un apoyo porque en mi caso yo tenía problemas en conducta con varios profesores y era como que la licen ... sabia aconsejar, nos aconseja no solo a mí, sino a todos los estudiantes.* Dialogando sobre los sufrimientos de su edad, surge un tema no convocado, otra forma de los adolescentes para lidiar con las adversidades, es cortarse. Anita lo describe así, *dicen que es para liberar el dolor, es feo todo, todo eso, y a causa de eso van perdiendo a las personas, porque las personas tratan de ayudarte, pero uno no se deja, se niega y las personas no buscan otra solución más que alejarse, alejarse y evitar [...] Y muchas de las veces, los padres siendo padres no se dan cuenta.*

De pronto se presenta el conflicto, a propósito del discurso de Elena sobre el consejo de su padre, *me dice que el amor rompe barreras y todo a su tiempo, y tú decides tus caminos, talvez si hay amistades que te conducen a esas cosas, pero tú eres quien debe decidir, y al final no puedes culpar si tú te metes, no puede decir es culpa de ella.*

Anita la enfrenta, *tu vida es muy distinta...tú de pequeña tuviste a tu madre y a tu padre. Mi mamá trabajaba de siete a once de la noche y mi papá no nos regresaba ni a*

ver, y a ti te criaron de una manera muy diferente, donde puedes decidir yo voy hacer esto o voy hacer aquello, para mi es distinto [...], a mí me toco aprender a vivir y saber tomar mi camino, y vivir con mis decisiones y créeme que es muy difícil [...] pero hay otras personas que tienen más problemas, más dificultades y ellos se desvían porque no tienen esa persona que los guía y les apoya, y yo en mi caso tuve a mi vecina.

Un desahogo, que resuena en Anita, quien decide develar que la felicidad de su hogar, se ve ensombrecida por acontecimientos que su padre le ocultó, *amaba la idea de tener un hermano mayor, yo sentía un vacío en mi corazón, pero no sabía porque y ahora me vengo a enterar que este hermano mayor murió... es muy... muy doloroso... y que te vengan a contar a esta edad es... tipo... ¿Cómo le perdono? solo me ha dado dolores.*

La identificación con la situación se consolida con Anita *la familia de mi papá ni siquiera me quiere, pasaron tantas cosas, ¡me humillaron!, me humillaron horrible, por mi color de piel, por mi pelo, por todo. En el colegio pase muchas amenazas, pasaron muchas cosas y la verdad no sé cómo pude afrontar para no caer.*

Es Sofía quien interpreta la situación, y hace una devolución contundente, *a veces los papás te ven a la cara y lo único que te dicen es: se fuerte, y creen que con eso se soluciona. Yo veo la valentía que cada uno de nosotros y que, a pesar de nuestros problemas, no entramos en ese vicio de las drogas, que a pesar de lo que tenemos no vamos a caer, porque yo sé que nuestro corazón es demasiado fuerte, como para sobrevivir, lo que tú has tenido que vivir es porque es muy grande tu corazón.*

La experiencia fue impactante y terminó en un fuerte abrazo de alivio. En el análisis de los imaginarios, por más de una ocasión brotó una lágrima; en el clímax del trabajo grupal, las drogas pasaron a un segundo plano. Así, tomó relevancia el dolor profundo el racismo, la clase social, el abandono y la soledad que hienden la vida de estos chicos y de muchos otros que no tendrán la oportunidad de por lo menos ser escuchados.

Es así como surge el *abandono*, como la opacidad, aquel punto ciego que desencadena la negación de los lazos parentales y, la negligencia de padres y maestros en los cuidados básicos de la salud física y emocional de los adolescentes, que están siendo afectados por situaciones encubiertas o no explicadas por los adultos. El otro punto opaco es la *acomodación*, que los adolescentes se ven obligados a ser fuertes, a asumir para encajar en el entorno, conflictivo y sin espacios para escucharlos o atenderlos, sumados a los problemas familiares que les cargan de dolores extras a aquellos generados por su

inserción en la vida social. Las respuestas con las que enfrentan su sufrimiento incluyen conductas autolesivas como hacerse cortes en las extremidades o el uso de drogas.

Asociadas a este código de distinción se encuentran cuatro relevancias que completan el esquema de este imaginario que se puede apreciar en el gráfico.

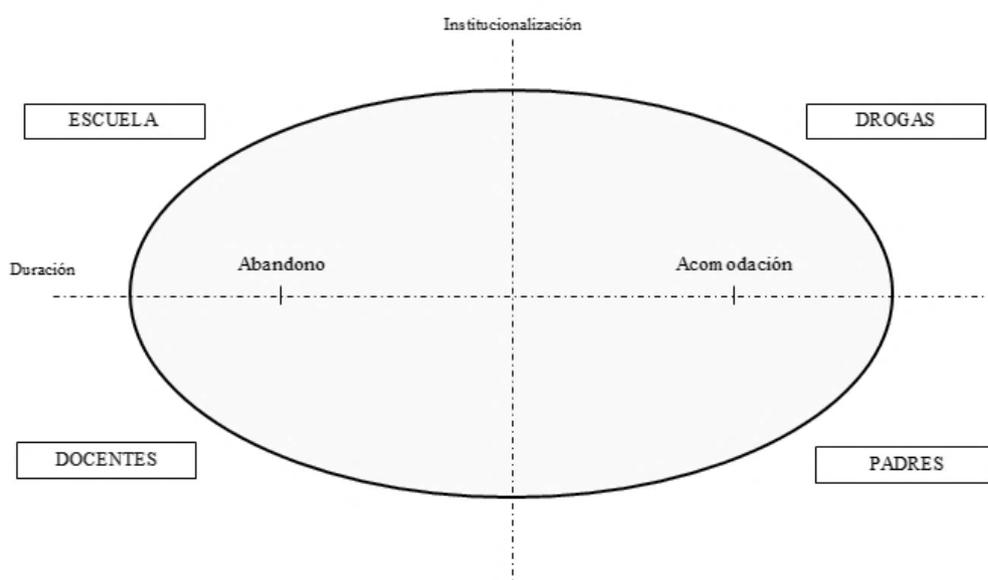


Gráfico 3: Imaginario sobre el uso de las drogas del primer grupo de estudiantes
Fuente: Elaboración propia

En el primer sector del esquema, como centro semántico se encuentra el concepto de *drogas*, aquel aprendido en las aulas y en la vida social en general. El uso de drogas está asociado a la experimentación de sensaciones agradables que pueden ayudar a superar el dolor, al uso voluntario y a aquel producto de la presión del grupo al que pertenecen.

El segundo sector está configurado por una institucionalización fuerte con tendencia a mantener los esquemas del pasado, desde el que se dan las respuestas a las nuevas generaciones. La *escuela* es el concepto que impera sobre la semántica de este campo, cuyo horizonte se halla en las acciones con las que se enfrenta el uso de drogas de los estudiantes: la requisa, el seguimiento y la expulsión.

Pasamos al tercer sector con valores negativos en duración e institucionalización. Este ámbito de negatividad en la experiencia educativa, está centrada en la figura de los *docentes*, a quienes se los identifica con el control y la entrega de información, el cuidado

pasa por el cumplimiento de un rol y pocas veces da paso a la cercanía y al diálogo que les brinda comprensión y alivio.

Finalmente, los *padres* en el cuarto sector, están asociados a relaciones conflictivas y poco tiempo para cuidar y compartir con los hijos, lugar que puede ser ocupado, para bien o para mal, por otros. Sin embargo, los lazos familiares se entienden como un punto de apoyo y una extensión para su vida futura.

5.1.2 Grupo 2: el imaginario de la droga que está presente, que alegra y hace daño

La droga la conocen de cerca, Eduardo nos dice *todos conocen a mi colegio por básicamente la droga*. La han visto, *en mi colegio, había varias personas que realmente consumían y también como que vendían* nos cuenta Rafael, quien añade que *con la vida que he tenido hasta ahorita, he visto personas cercanas a mí, queridas, dañarse de este tipo de forma y he visto a personas que han muerto por la misma manera*.

Droga no es solamente la cocaína o la marihuana, también es alcohol y tabaco, Eduardo lo explica *es como cualquier tipo de drogas, que si la gente toma mucho, se vuelve alcohólica, se vuelve dependiente a eso, es igual que las mismas drogas, sino que, por el hecho de ser legales, no las ven tan mal*.

Entonces, ¿dónde está el problema? Los chicos lo identifican en la obsesión por el uso, en la necesidad de consumir algo más fuerte y para costearlo comienzan a vender en los colegios a los más pequeños, en lugares definidos y conocidos por todos y que pueden ser peligrosos *a veces sí, depende de con quien vayas, o sea si vas solito te ven mal, si vas avisar te puede pasar algo, mejor no vayas* (Eduardo), pero que en todo caso, coinciden en que es de fácil acceso y bajo costo.

Cuando dialogan sobre los posibles desencadenantes para el uso de drogas se decantan por problemas de la sociedad, en la familia y por influencia de los amigos. Para Eduardo *hay mucha gente que ve la droga como algo malo, casi todos, y otra que la ve como un refugio de la adversidad* y Graciela concluye que *si él tiene la presión social, la presión de los amigos, la presión de los estudios, la presión en sí mismo, todo eso va a llegar a un punto en el que va a explotar y su único escape es la droga*.

Prima la curiosidad que los atrapa y el disfrute de lo descubierto, así lo explican: Daniela y José: *mis amigos dicen que está bien y a probar, y me invitan y ¿por qué no?*

¿Por qué tal vez no?, ellos me invitan y no le veo nada de malo, ellos están bien, hasta ahora yo no he visto consecuencias en ellos (Daniela). Mis compañeros que hacen eso, tienen diez, son súper felices, ni siquiera te puedes dar cuenta que pasa nada, siempre saben camuflar todo (José).

Pero en un momento posterior vuelven sobre el tema, como si necesitasen reafirmarse y exponen nuevas reflexiones *se les ve muy felices pero recordemos que el alcohol, el tabaco, y las drogas son una muerte lenta (Juan), a los chicos no les importa o simplemente lo hacen por moda, porque querer estar bien, por una felicidad momentánea [...]. Para mí, en mi opinión es triste, que tu encuentres la felicidad en esas cosas (Daniela), es que una cosa es diferente, en el colegio puede verse feliz, pero en la casa estas triste, por los problemas que tienes, y en el colegio no (Alberto), las mismas personas que se drogan dicen, drógate, esto de aquí te va ayudar, no te va a sacar del problema porque son las mismas personas que están sufriendo (Rafael).*

Y a todo esto, ¿cómo maneja la escuela el uso de drogas? Principalmente con charlas informativas, pero en estas charlas *simplemente nos dedicamos a escuchar lo que dice la persona, pero, o sea, sin tener en cuenta, tal vez que piensan los compañeros, que es lo que piensa en sí la misma persona que se está dando, porque lo más probable es que esa persona esté dando un contenido que ya le dijeron (Daniela).*

La misma Daniela argumenta sobre la actuación de los docentes: *lo hacen en un sentido creo que más por obligación: chicos, me dijeron que les hable de tal cosa, ya saben ustedes, se les ha dado la campaña, las drogas son malas, que esto y lo otro y la, la, la, entonces no sé la verdad, si ellos [compañeros] también cuando escuchen drogas se les venga también a la cabeza, las consecuencias, todo eso que nos han enseñado, si lo que nos han enseñado en las campañas ha valido la pena, o causado impacto.*

Graciela agrega que los maestros *muchas veces, sin pensarlo, hacen daño a los compañeros, es que por lo generalmente les dicen: a es que tú eres un vago, solo estas en las drogas entonces literalmente a ellos les afecta bastante, y, Juan es contundente al manifestar: yo que sé, a ocho de cada diez maestros no les importa dejando plasmada una queja de insatisfacción sentida. Naturalmente existen las excepciones, así Rafael es enfático en señalar que su tutora se preocupaba por nosotros y logró sacar a varias personas de esos vicios.*

Daniela se presenta crítica de la situación institucional al afirmar que *los colegios si saben que pasa [...] ahí estaba conversando con el inspector general y le mostró a un maestro y dijo: mira le quite al....esos alumnos que saben andar por ahí que no saben entrar al aula, pero solo les llamaron la atención y de ahí no más* porque ellos cuidan el prestigio del plantel *mire somos tal colegio y aquí no hay eso, y no, estamos tapando el sol con un dedo.*

Graciela, quien es hija de una autoridad escolar explica que al no poder sancionar van por las medidas de control como *chequeos y con eso se sabe qué porcentaje la persona consume o que ha consumido durante cierta cantidad de días*, Amalia, por su parte, habla del seguimiento del DECE: *tengo un amigo, que se drogaba y no sé, primero a hablar con los padres, luego con él y lo lograron sacar de eso, pero, es un seguimiento que duro bastante, que duro todo el año.*

Entre los recursos para enfrentar el problema, mencionan: mejorar el autoestima, fuerza de voluntad, apoyo de los padres, un mensaje claro *esto te va a pasar, esto está mal, aquí en el colegio no se debe hacer eso* (Daniela), charlas didácticas, al respecto Rafael explica que *hay personas que hacen material súper didáctico, que dan pruebas, que dan casos de las consecuencias que dan las drogas, no sé, videos, y decir la verdad porque para Daniela es diferente la realidad que nos muestran en ciertas campañas, que la realidad que hay en el colegio.*

Daniela sugiere dos estrategias, la primera es cambiar la perspectiva *de que las personas, que aguantan bastante tomando, que fuman bastante, que se drogan son buena, o sea que son como un ideal perfecto, [...], porque de ahí por más que nos den la charla y todo eso, es algo que está lejano, está más cercano la realidad de mi compañera: mira él es súper popular, que está con las chicas [...]* Por más, *que me diga te va a pasar esto y esto, prefiero estar como él*, y la segunda opción serían las convivencias donde *todos están participando, todos están poniendo su granito de arena, su opinión y todo eso, y de ahí cada uno va haciendo su concepto de si está bien o si está mal.*

Y a todo esto, la exclusión, ¿puede ser la solución? Un no salta unánime. Juan toma la palabra para explicarlo *un chico sea cachado consumiendo drogas, le cogen y le expulsan, te fuiste. ¿Y ese chico que va hacer? primero los papás, a ojos de los papás nadie somos malos y ellos van a llevarle a otro colegio, y ¿qué va hacer ese estudiante en otro colegio? a seguir consumiendo drogas, si le expulsan de este colegio, otro colegio*

y sigue en lo mismo, es solo cambiar, cambiar el lugar, cambiar de gente, cambiar de cliente. Eso es todo lo que se haría.

El aprendizaje fruto de la comunicación, se evidencia en la transición. Graciela nos decía al inicio, *es un parasito, que contamina a los demás, ¿por qué no simplemente se lo aparta o intentan sacarlo, si no lo van a rescatar?* y, Juan con énfasis, *ir a las drogas por solucionar los problemas es cobardía. Así como el suicidio, el suicidio y las drogas son las formas más cobardes de decirte que no pudiste soportar la vida tal como es.* Al final, varios expresan una visión más empática con los usuarios, Daniela lo sintetiza *ser una persona que se convierta en un apoyo para esas personas, claro siendo fuertes y sabiendo que no hay que dejarse caer, sería un pequeño aporte a la sociedad y contribuir a que se disminuya este problema, porque ahora no podríamos hacer esto con un montón de gente, pero si con un compañero.*

El imaginario de este grupo se representa en el esquema que se fundamenta en dos opacidades: el abandono y el compromiso.

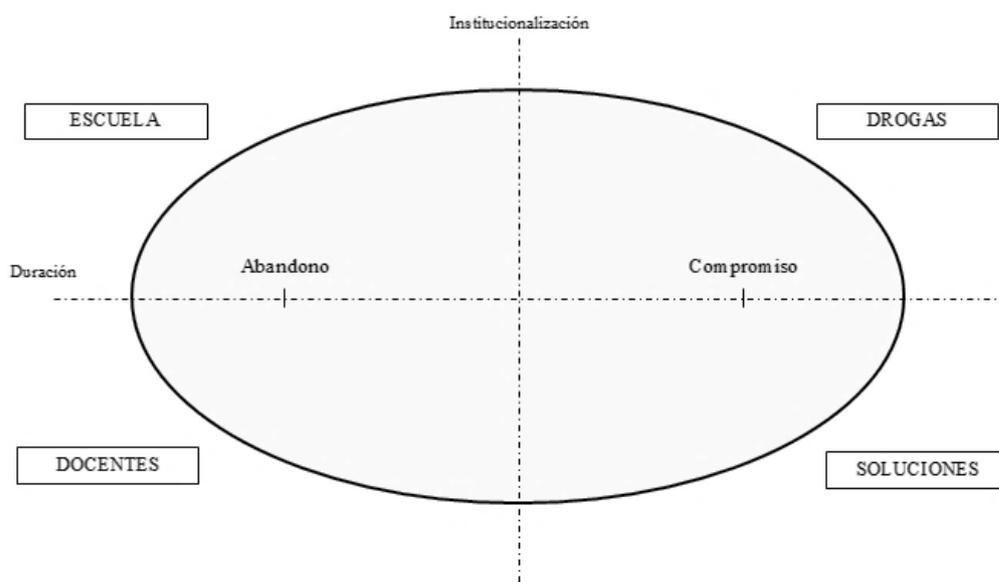


Gráfico 4: Imaginario sobre el uso de las drogas del segundo grupo de estudiantes
Fuente: Elaboración propia

El *abandono* de los docentes y autoridades, cuyo discurso responde a lo prescrito y no a su realidad, que se suma la inseguridad percibida dentro de su institución. El *compromiso*, como sustento de las acciones de acompañamiento de algunos docentes que

han tenido resultados favorables y con las que se sienten capaces de involucrarse, una tarea que la perciben compleja pero necesaria.

Allí, el primer sector tiene como centro semántico el concepto de *drogas*. Aquel mundo al que se llega por curiosidad o por la necesidad de auto afirmación dentro de un grupo. Un mundo, en el que la variedad es extensa, entre drogas legales e ilegales proporcionan felicidad, alivio y pueden llevar a la muerte. Ese mundo, en que el precio y la accesibilidad no son un problema.

La *escuela* es el concepto que impera en el segundo sector, se distinguen dos posibles acciones; negar el uso de drogas para cuidar el prestigio del centro escolar o dejar que la compra-venta suceda en determinados lugares de la institución. Si se opta por controlar el uso de drogas, las acciones de vigilancia y seguimiento de los estudiantes incluyen exámenes de laboratorio para preservar la abstinencia.

Los valores negativos en duración e institucionalización del tercer sector, se concentran en el accionar de los *docentes*, a quienes se los identifica con el cumplimiento de su tarea por obligación, situación que influye en el escaso impacto en los estudiantes. Se reconoce, sin embargo, a otros docentes que se muestran comprometidos con su labor y son cercanos en los momentos difíciles.

Finalmente, en el cuarto sector se ubican las propuestas de *soluciones*, identifican como necesidad el cambiar la imagen de felicidad y éxito de quienes se vinculan con las drogas, y, enseñar con un mensaje claro y con la verdad. Aunque no descartan la punición de los usuarios, respaldan las opciones de ayuda y acompañamiento.

5.1.3 Unificando los imaginarios de los estudiantes

Al sintetizar en primera instancia los imaginarios de los estudiantes, se analizan las distinciones que representan las opacidades del discurso, y se aprecia que en los dos grupos surge el abandono, como la expresión de emociones displacenteras, producto de la despreocupación de los adultos responsables de su cuidado, que los niegan, los ignoran o los engañan. Independiente resultan: la acomodación al contexto de los estudiantes del primer grupo, y, el compromiso que podría leerse vinculado a la actividad de voluntariado del segundo grupo.

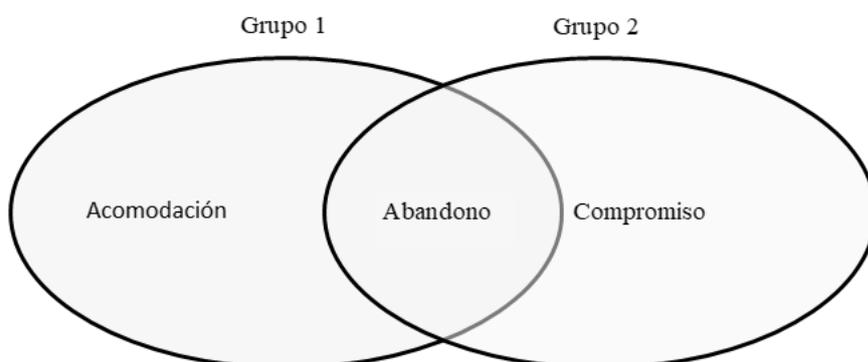


Gráfico 5: Distinciones para el imaginario de los adolescentes
Fuente: Elaboración propia

En el otro lado de la lectura del imaginario, se visualiza en el siguiente gráfico, la coincidencia en tres de los cuatro campos de significados:

- el uso de drogas, mediado por el dolor de situaciones vitales y la presión social de los grupos a los que pertenecen los adolescentes,
- la información entregada en las charlas o el consejo oportuno brindado por los docentes, y,
- el seguimiento que hace la escuela a los estudiantes que usan drogas y que en ocasiones termina con su exclusión.

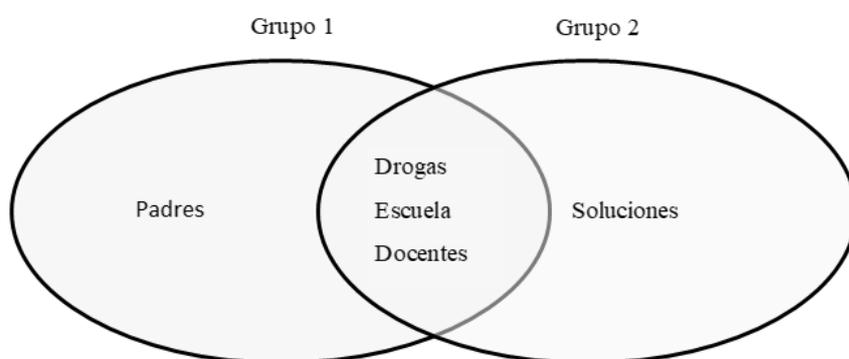


Gráfico 6: Campos de significados para el imaginario de los adolescentes
Fuente: Elaboración propia

Los campos en que no concuerdan los dos grupos se presentan relacionados con experiencias particulares; en el primer grupo, las relaciones conflictivas con sus padres,

y, en el segundo grupo, la búsqueda de soluciones para una situación que involucra a sus compañeros.

Los adolescentes de los dos grupos, reconocen que las drogas están presentes en sus cotidianos y saben que causan sufrimiento y dependencia, reclaman un espacio afectivo y continente en el que puedan singularizarse, intercambiar dolores y apoyarse unos en los otros con lazos afectivos fortalecidos e impulsados por los adultos, que aparecen en sus discursos como figuras incapaces de escucharles y listas para sancionarlos.

5.2 Imaginario de los docentes sobre el uso de drogas

Los estudiantes enfocaron sus requerimientos en sus profesores y padres, la evaluación a sus acciones no se presentó favorable. Explorar en aquellos discursos, puede llevar a la comprensión de su visión y algunas otras posibles explicaciones o puntos de coincidencia. La labor docente, aún en la misma institución, se vive y percibe diferente, así entre los dos docentes que cumplieron funciones de inspector general se obtuvo una perspectiva informada pero poco coincidente en las acciones con las que se enfrenta el uso de drogas de los estudiantes. A continuación un análisis detallado de los encuentros.

5.2.1 El imaginario de la desesperanza

Yo he escuchado, pero no he visto es la primera reacción de Fabricio ante la pregunta sobre el uso de drogas en la institución, y lo corrobora Amanda al decir que *debe existir algo, sanciones que pintan el aula, que pintan los cerramientos, que pintan esto que pintan lo otro, me imagino que debe haber...por algo ha de ser, ahí debe ser el asunto, porque cuando se está abajo ahí se conoce más* haciendo referencia al departamento de inspección. Y agrega *nosotros no podemos percibir nada, así como docentes, porque andamos muy ocupados, muchos trabajan en contra tiempo.*

Acudiendo a su experiencia en la inspección, Amanda narró algunos de los casos de estudiantes que hoy, explica, le resultan anecdóticos, pero que en su momento fueron un dolor de cabeza y movilizaron acciones para enfrentarlos, porque son los mismos compañeros los que denuncian o encubren, *por ahí alguien dijo algo...vamos al guambra a la inspección, el guambra era con los ojos rojos...*, otro, en una requisita por la

desesperación de no ser delatado *botó la mochila, porque le seguían los perros de la policía, ¿se acuerdan?, que se rompió la mochila y había estado la computadora, y por último aquel a quien los perros le ladraban la mochila, claro no se encuentran sustancias, pero la mochila está impregnado el olor.*

Otras veces hemos encontrado esas...esas hierbas y sobrecitos, hemos encontrado por ahí, que se asoma o alguien viene hallando, lo que sea, pero, se llamó a la policía y vea los guambras nada, como está permitido por la ley hasta ni se cuántos gramos, no sé cómo es, hay una ley, hay una ley de consumo.

Pero entonces, ¿es como que nos enteramos de las cosas y ya? Amanda asegura que *no pasa nada. Nosotros mismos no queremos involucrarnos y con tanto trámite que hay que hacer, nosotros como profesores: hoy le vi a un chico fumando, el inspector [dice] presente un documento. Yo no voy a estar haciendo el documento, y Fabricio enfatiza que en el caso que uno cometa el error de acusar, jodido. Metido en juicios de gana, evidenciando su preocupación por la repercusiones legales y por lo complejo de demostrar con evidencias el uso de drogas en los estudiantes.*

Si los docentes no se involucran, las acciones quedan a cargo de las autoridades encargadas del control disciplinario, los inspectores *empezamos a perseguirlo, a perseguir en los recreos, sale al recreo y corre atrás de él, vigilarle por ahí, vigilarle por allá y el ya no siente esa libertad de seguir en lo que estaba y ya pues, ya no tiene otra opción que pedirle a sus padres que lo cambien de colegio. Amanda explica que nosotros no podemos exigir que se vaya, esa es la gran dificultad. No se puede exigir, por ejemplo, aquí en el colegio es difícil eso denotando la falta de apoyo de las autoridades institucionales, además los policías de narcóticos no hacen caso, eso como que hay un bajón de parte de ellos, porque nadie puede hacer nada. Fabricio compara esta situación con lo que sucede en la ciudad: es más o menos, uno como ciudadano, en la ciudad, usted pasa y ve su esquina fumando y no hacen nada las autoridades.*

Pero, ¿se dialoga con los chicos o sus padres para saber por qué están usando drogas? Amanda contesta que *el muchacho nunca admite. Ellos dicen: yo no, haber demuéstreme* y con los representantes es igual, en uno de los casos *se llamó al padre de familia, y el papá, dios mío que va a creer, a parte le defiende a capa y espada, como todo padre y está bien pero, a veces no queremos ver la realidad, sólo al fin de año tuvo*

las pruebas de lo que le informamos de su hijo. Eso abre una brecha que interfiere en el trabajo coordinado entre la escuela y la familia.

¿Los docentes, no pueden enfrentar directamente la situación porque los papás y los chicos están a la defensiva? A la defensiva y a la ofensiva, Fabricio recuerda el caso de un inspector que *luego le amenazaron de trompearle [...] cuando le veo a él, así temblando. ¿Qué pasó? le digo, y ahí le veo a unos tres que eran tremendos aquí en cuarto, eran tremendos, ya fumaban y todo. Ha estado en claro, cuando en eso él ha estado solo y le cogen entre los tres, ha hecho el hombrecito ¿no? y los tres le arrinconan al pobre [...]* Con esa experiencia, es mejor ver a kilómetros de distancia.

Las drogas son un problema *para el mismo chico en sí, para su familia, además es el inicio de que se vuelva un consumidor agresivo*, los docentes tienen otros problemas que enfrentar como los robos y las bajas notas. Además, Amanda recuerda que la sanción es *máximo suspensión de quince días o mandarle a rehabilitación, en rehabilitación ya tuvimos el caso del guagua que se fue a rehabilitación a Cuenca. Luego peor, más alzado.*

Pedro exhortó por *concienciar... eso es bueno, sobre la falta de seguridad*, Amanda por su parte opina que se necesita *más vigilancia los padres, es la única solución, [pero] esto no se puede dar, papá y mamá trabajan, y como mamá y papá trabajan, deben estar es un lado al otro [...]* Nosotros nos hemos hechos materialistas, vivimos como en *Estados Unidos, solo pensando en que hay que trabajar. ¿Otra solución?* Pedro expone entonces que *aprueben la marihuana, gratis y ya, para Amanda si se podría regresar a los de antes, nosotros poder sancionar.* Con el sonido del timbre para el cambio de hora de clase, concluyó el diálogo.

El mapa del imaginario construido con el trabajo con este grupo se representa en el siguiente gráfico. Desde un punto oscuro del discurso, la insatisfacción laboral y la percepción de inacción de las autoridades institucionales y gubernamentales, hablan de la *desesperanza* del docente frente al sistema educativo en general. Un maestro que se siente *abandonado*, indefenso y agobiado por la carga administrativa de su trabajo, prefiere pensar que basta con cumplir con lo prescrito en la normativa, abandonando de cierta forma su rol de educador.

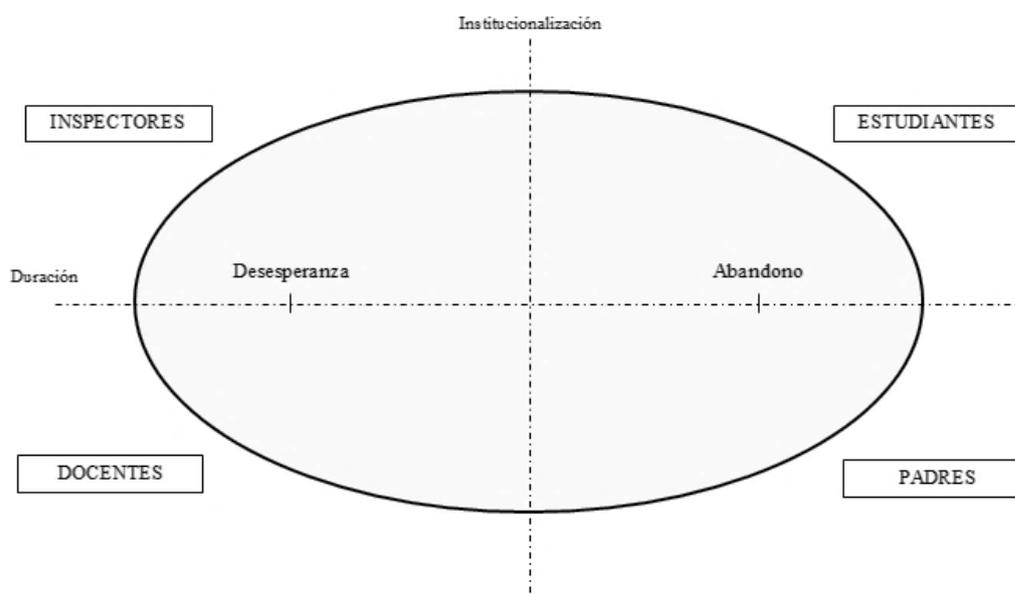


Gráfico 7: Imaginario sobre el uso de las drogas del grupo de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Los *estudiantes* son el centro semántico representativo de la primera relevancia, con imaginarios institucionalizados y con probabilidad de mantenerse en el tiempo. Descubrir el uso de drogas es cuestión de buscar la información entre los estudiantes, si bien algunos lo encubren otros lo denuncian; quien es descubierto lo niega y puede buscar protección en acciones legales contra quienes lo investigan, además del uso pueden pasar a una adicción.

El segundo sector está configurado por los docentes que cumplen con las funciones de *inspectores*, una posición institucionalizada y con tendencia a mantener esquemas del pasado, desde el que se dan las respuestas a las nuevas generaciones. En el artículo 55 del Reglamento a la LOEI se establece que es el “encargado de asegurar un ambiente de disciplina y de orden que permita el normal desarrollo del proceso educativo en los grados o cursos que le hubieren sido asignados”. En el tema de drogas, es quien evidencia el uso para sancionar al estudiante. Entre sus acciones se encuentra la requisa y el seguimiento que suele terminar con la salida del estudiante por una decisión que parece ser personal.

Los *docentes* es el concepto que domina sobre la semántica del tercer campo, el uso de drogas es un problema que se escucha pero no se ve, una situación que los maestros no enfrentan porque están sobrecargados de trabajo pedagógico y administrativo, este

último para evidenciar sus actividades laborales que incluyen otros problemas como el bajo rendimiento académico.

En el cuarto sector está centrada la figura de los *padres*, quienes, de conformidad con los procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación deben ser informados del uso de drogas de sus hijos, la experiencia apunta a la negación y una defensa en la que se exige la exhibición de pruebas.

5.2.2 El imaginario de cómo proteger a la escuela.

El rol de inspector general, está asociado a acciones de punición de los comportamientos que se dan fuera de la norma. Está prescrito en el artículo 46 del Reglamento de la LOEI, que entre sus funciones debe gestionar el clima organizacional, y promover y controlar el cumplimiento de las normas de convivencia y la disciplina en el plantel.

Naturalmente, el uso de drogas en los estudiantes está entre las preocupaciones de quien está al frente de esta dignidad. De la indagación, se pudo establecer un imaginario en el que aflora la preocupación de David, porque *ahí hace falta un inspector que trabaje no por la autoridades sino por la institución, a nosotros no nos interesaba quien este de autoridad, lo que nos interesaba es la institución*. Un razonamiento al que siguen acciones, como: *estudiantes infiltrados que delatan a sus compañeros, los muchachos nos daban la contraseña, cual tenía y en tal lado; confrontaciones con el inspector, les cogía para hablarles, pero no para insultarles, porque más el sentir es reflexionar, porque el sentir del guambra es como querer pelear; y, por parte del equipo de inspectores requisa, requisa, requisa sorpresiva de manera continua, a los jóvenes, quienes nunca se oponen a estas medidas.*

Nosotros mismo resolvíamos todo... Fuera de eso andábamos atrás y como los compañeros nos colaboraban llegamos a descubrir quiénes estaban en la droga. El mensaje a los expendedores era si quieres vender, vende de la puerta para afuera y a los consumidores no puedes traer eso al colegio y listo. Si quieres fumar, te vas tarde y listo, con tanta requisa, y requisa se van despechando. La opción era dejar que pase el tiempo hasta que los estudiantes les decían a los papás no me gusta el colegio y listo la institución ya no tiene el problema. Explica que en su trabajo recibió apoyo de organismos gubernamentales que trabajan con adolescente en esta temática, David recuerda que en

una ocasión fue *a narcóticos a cargar una lista, veíamos que esa lista que estaba aquí coincidía con la que tenían ellos, y dijeron nosotros no queremos a los consumidores, sino queremos al cabecilla.*

Estas estrategias implementadas, generaban situaciones en donde *si ellos le retaban, si quieres pelear está bien, pero de varón a varón, vos caes o yo caigo, pero nada que yo aviso a mi papá o a mi mamá, solos nada aquí de montoneros.* Es por eso que David, concluye que *como profesorsiempre se sabe, pero no hay que meterse mucho, hay que saber la magnitud.*

¿Qué hacer? David cree que en algún determinado caso, se puede *trabajar con la mamá de esos dos guambritos, llevar al DECE o al inspector general, pero en otro que considera es un fuerte problema, deberían llevarle a ese ..., a ese ... y a ese grupito, y ahí córtale de raíz.*

Entonces, ¿es posible coordinar con los padres de familia? David expone una visión de los padres de familia, como una instancia lejana, que no cumple con su labor, *más que nada ahí falta decisión de la casa, lamentablemente en la casa no le controlan bien;* con la que no se puede dialogar para buscar una solución, *nunca que hacían nada los padres de familia, sino que nosotros mismos cogíamos los nombres y les hacíamos despechar;* y que con el tiempo *llegan a descubrir que [los hijos] son consumidores, nosotros nos les podemos decir.*

En el gráfico se observan los puntos de opacidad, aquellos que no se mencionaron pero se pueden colegir del discurso, están asociados con la condición etaria de los adolescentes que conlleva a una condición de *vulnerabilidad* que se evidencia al dejar por fuera a la familia de las acciones escolares ante el uso de drogas. Además, se puede observar en la posición de David, una *auto-identificación* con estos estudiantes, a los cuales, con su particular punto de vista, los cuida.

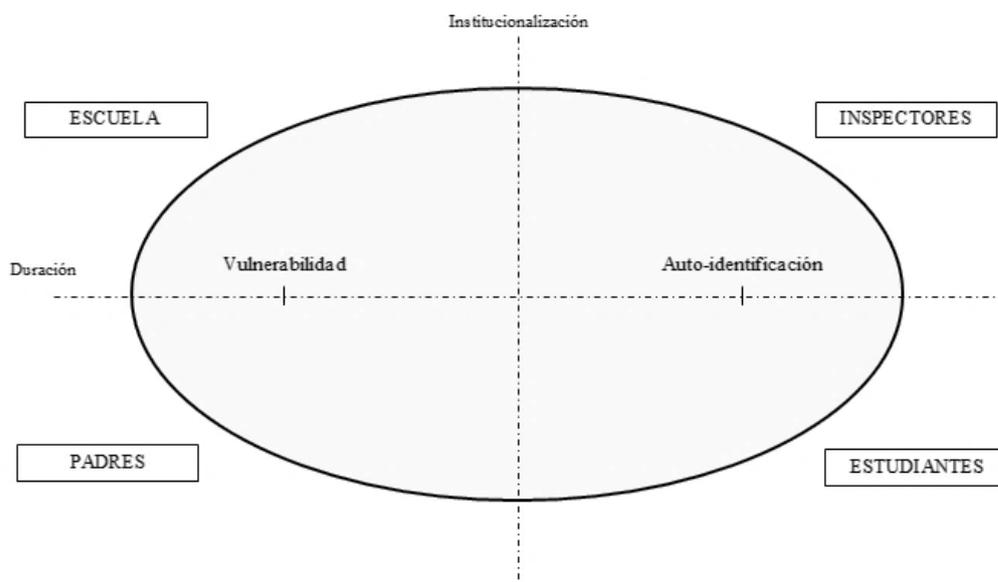


Gráfico 8: Imaginario sobre el uso de las drogas del docente – inspector
 Fuente: Elaboración propia

La configuración de las relevancias de este imaginario comienza con un papel preponderante que encabeza y toma decisiones, los *inspectores* en el primer sector, establece la idea central del docente, quien se siente empoderado y satisfecho de su labor cuando le fueron asignadas las funciones de inspector general, sus acciones están enfocadas en cuatro puntos sobresalientes: la búsqueda de drogas en las mochilas de los estudiantes, el agotamiento producido por el seguimiento continuo, la confrontación y la reflexión hacia la abstinencia, o sea, la práctica pública del prohibicionismo en la escuela.

En el segundo sector, aquél que se encuentra en la zona de visibilidad social que tiende a mantener los esquemas establecidos, se encuentra el concepto totalizador de la *escuela*, el organismo encargado del cuidado de los estudiantes, y cuya labor es reconocida socialmente por su prestigio en la localidad. Ante el uso de drogas, se emprende en acciones de investigación y acompañamiento a través del Departamento de Consejería Estudiantil.

En el tercer sector de la negatividad en institucionalidad y temporalidad, se encuentra a los *padres*, de quienes se los observa inoperantes en el control de sus hijos e inactivos ante los problemas que reporta la escuela, por lo que se opta por solucionarlos sin su presencia.

Finalmente, los *estudiantes* se ubican en el cuarto sector, los inspectores establecen una alianza con estudiantes que vigilan, descubren y denuncian la venta o el uso de drogas se logra, una vez localizados los involucrados, estos son confrontados y llevados a la reflexión sobre su accionar, a pesar de la buena intención, algunos estudiantes demuestran reaccionan en contra de los docentes intervinientes.

5.2.3 Unificando los imaginarios de los docentes

Una vez caracterizados los dos imaginarios, se buscan las coincidencias y diferencias que ayudan a establecer una probable posición de los docentes. En el siguiente gráfico se visualiza que en el campo de las distinciones, que representan las opacidades del discurso, no existe coincidencias, esta ausencia se aprecia en la inexistencia de un elemento en la intersección de los dos conjuntos. Las posiciones son contrarias, por un lado los docentes no quieren involucrarse por todos los trámites que son requeridos en los casos de uso de drogas, y por su parte, el docente-inspector se empodera y actúa según su concepción de la problemática.

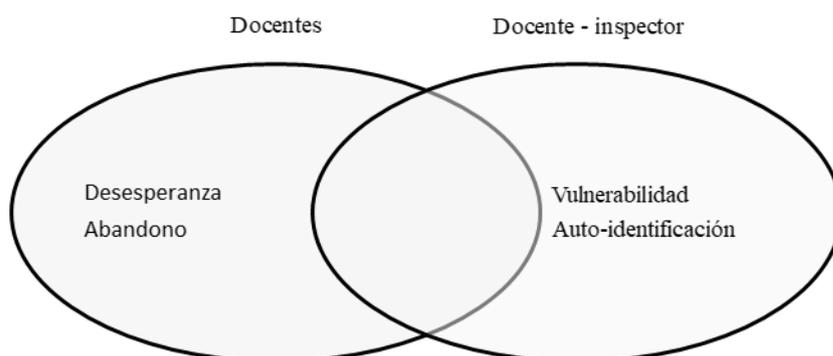


Gráfico 9: Distinciones para el imaginario de los docentes

Fuente: Elaboración propia

En las coincidencias de los dos grupos se aprecia en tres campos de significados:

- los estudiantes que se involucran de alguna manera con las drogas, sea como usuarios o expendedores, o, como encubridores o delatores de sus compañeros,
- los inspectores que recurren a la requisita y al seguimiento de los estudiantes para lograr que el estudiante abandone la institución, y,

- la falta de control y colaboración por parte de los padres de familia, quienes amenazan con acciones legales.

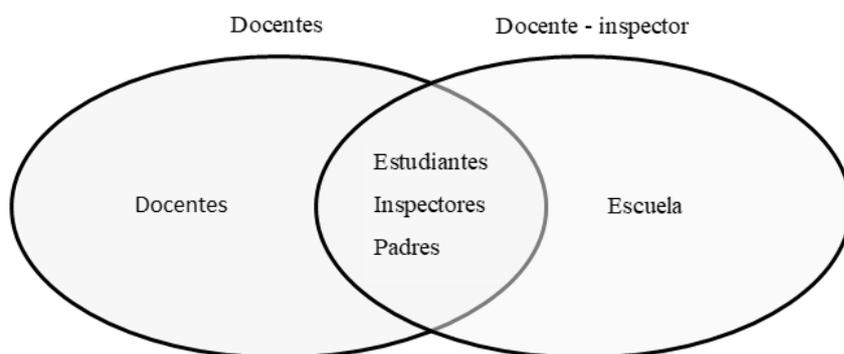


Gráfico 10: Campos de significados para el imaginario de los docentes

Fuente: Elaboración propia

Los docentes participantes se muestran como un grupo heterogéneo que está consciente del uso de drogas de los estudiantes y de su responsabilidad, pero responde desde posiciones similares a la de un observador externo, que debe actuar para satisfacer la presión social con la punición del estudiante y la culpabilización de los padres de familia como constantes, no se pudieron establecer posibles soluciones desde este sector.

5.3 El imaginario de los representantes de familia sobre el uso de drogas en la escuela

Convocar a los padres de familia a una reunión que no está destinada para informarles sobre el aprovechamiento y el comportamiento de su representado, no suele ser fácil, por situaciones laborales o de la misma familia. Esta concepción, que se podría afirmar, responde a la experiencia docente, no cierra la posibilidad de tener un espacio de diálogo quienes compartimos la corresponsabilidad de la educación de los niños y adolescentes.

La primera idea que fluye cuando se habla de drogas, genera diversos puntos de vista, así, Paula hace referencia a las personas que las usan *pienso que no debieron hacerlo porque no solo se hacen daño a la persona, sino a la familia*; Julio habla de la

droga como enfermedad que necesita ayuda profesional porque *es algo muy malo para los jóvenes, porque les destruye su mente su cuerpo y toda su integridad.*

Y son ellos quienes explican su accionar ante el tema, Valeria expone *a mis hijos les hablo, les aconsejo todo el tiempo de este tema, les digo que el consumo de drogas es malo, que eso daña el cuerpo, el cerebro, daña la vida, eso que hoy en día no les deja progresar a los jóvenes.* Julio comenta, que junto con su esposa, *hablamos de fomentar la comunicación y la confianza en nuestros hijos, pero no se sabe, cuando ellos están fuera andan con los amigos, es peligroso [...] cuando hay tiempo libre, tratamos de ir al río, eso les gusta se sienten contentos, es como actitudes integradoras de la familia.*

Martín enfoca su perspectiva desde lo difícil de la comunicación, *no sé qué exactamente decir, yo le digo a mi hija debes saber decir no, ahí le hago ver vídeos educativos en el cual mostrarle las consecuencias y los problemas que ocasiona en las personas.* Tras un momento de silencio, Julio hace un pedido, *sería bueno que el colegio nos de charlas, [...] uno no sabe bien de esas cosas, ¿quién nos ha enseñado?, nadie, entonces aquí que tienen psicóloga deben llamarnos y decirnos, así es, esto pasa, así debe hablar, algo bueno, la profesional sabrá cómo llegar a los padres.* Y Valeria añade que enseña *que no tiene que coger de las personas extraña nada, ahí dicen que empieza todo, y ¿cómo el padre va a saber lo que pasa? Fregado es para uno que trabaja todo el día.*

Entonces, ¿cómo afecta el uso de drogas a la familia? Para Julio, *totalmente, ya que para conseguir las drogas a ellos no les importa robar a su familia, [...] ahí se acaba todo, se va destruyendo la unión de todos los familiares, imagínese el dolor y la angustia de ver a un familiar destruirse y vivir en la pobreza aislado de la sociedad.* Martín le hace una devolución, *pero verá usted que dicen que la familia es muy importante en estos casos, para poder ayudarles a salir de esta adicción ya sea con tratamiento psicológico y terapias de vivencias espirituales.*

Y, si el colegio le informa del uso de drogas de su hijo o hija, ¿qué haría? De un sobresalto Valeria exclama *huy madre mía, que duro... Creo que pediría ayuda para salir a tiempo de las drogas con mi hijo y en el colegio que nos ayuden a tenerlos más vigilados. Muy duro sería porque para mí, que soy sola y trabajo, tener otro problema, ahí sí que... no sé.* Luego de otro instante de silencio, Martín explica *que hay que tomar de urgencia medidas para tratar este problema, a ver... acudiría de inmediato donde un*

profesional que ofrezca orientación y asesoramiento [...] toca ser firmes y claros [...] Pero también habría que escuchar a nuestros hijos, en mi caso a mi hija para saber por qué lo hizo.

Paula relata su experiencia en España, cuando trabajó en alberges para personas en situación de calle y drogadicción *sé que es muy complicado para una persona salir de esa vida, y mi hija lo ha visto y siempre le explico que si hay algún compañero en estas circunstancias hay que brindarle apoyo, pero que debe cuidarse también ella para no caer.*

Y en caso de conocer que una persona usa drogas ¿qué se debe hacer?, Martín explica que *si es estudiante doy aviso a la dirección de la institución, pero si es una persona particular lo más adecuado y racional es dar aviso a la policía nacional, ya que uno no siempre está preparado para reaccionar en estos casos o el reaccionar del sujeto en sí.*

Y a todo esto, ustedes como padres ¿saben lo que el colegio hace cuando existe un caso de drogas? Julio responde que *lo que he oído es que se comparten charlas donde se les aconseja, de ahí a los que les encuentran consumiendo les hace un seguimiento, pero eso si no se bien.*

Ante el silencio, se pregunta ¿qué debería hacer el colegio ante los casos de uso de drogas de los estudiantes? Valeria considera *que deberían ser separados de la institución porque pueden expender a los demás estudiantes y sería bueno que estos muchachos consumidores les internen en una clínica de rehabilitación.* Martín añade que *el DECE debería coordinar acciones con el Distrito Educativo y la Policía Nacional, con la finalidad de emitir charlas con profesionales en este tema y así evite el consumo.*

Para Paula es necesario *actuar con cautela hacia los demás estudiantes. Dar aviso al departamento de la Policía Nacional encargada de estos casos. El colegio está en la obligación de hablar con los representantes antes de la expulsión del estudiante y dar seguimiento al estudiante. De ser necesario retirarlo de la institución por el bienestar de los demás estudiantes.*

Entonces, expulsar del colegio a un estudiante que usa drogas ¿es la solución? Para Julio *tal vez no, pero siempre y cuando si se queda en la institución se comprometan los padres y hasta los maestros a estar atentos del estudiante para que no recaiga nuevamente. Sería que las autoridades del distrito se encarguen del estudiante, a lo mejor*

lo ingresan a una casa de rehabilitación para que luego reingrese a estudiar. [...] No ignorar el problema, hay que enfrentar la situación tanto padres como institución (Paula).

Al finalizar, Julio hace un pedido que es aplaudido por los demás, sería bueno que el colegio organice más reuniones como estas, para poder nosotros también participar y aprender, sobre todo aprender para conversar con nuestros hijos, usted sabe que estos tiempos son difíciles con el internet ellos saben más y es difícil hablarles y hacerles ver los peligros.

El análisis de las expresiones compartidas en el grupo, hace posible el que se establecen como opacidades que se configuran en el discurso, en primer lugar, a la exigencia de acciones que garanticen el ejercicio de sus *derechos* como padres, para ser informados sobre el comportamiento de sus hijos y sobre los cuidados que la escuela debe brindar durante la jornada escolar. Y en segunda instancia, a la *angustia* ante el uso de drogas en los estudiantes, hace que aflore un requerimiento de información o de capacitación por parte de profesionales, para enfrentar un tema que se relaciona con peligros que afectan a la integridad de los estudiantes y sus familias.

La representación de las expresiones de un imaginario que se busca un espacio más cercano para enfrentar los peligros de estos tiempos que afectan a sus hijos, se plasma en el gráfico 9.

En el campo de las relevancias, se encuentra en el primer la *escuela* de la que los padres aspira sea un lugar donde se realicen actividades de prevención y vigilancia que protejan a sus hijos del uso de drogas, en relación con este tema consideran adecuados los seguimientos a los estudiantes que han sido detectados y de ser necesaria, la expulsión para preservar la integridad de los demás estudiantes.

La *familia* se ubica en el segundo sector, dentro de las preocupaciones denotan al trabajo, la ocupación del tiempo libre para compartirlo entre sus miembros y la comunicación para brindar enseñanzas a sus hijos sobre el uso de drogas porque consideran que aquellas causando dolor y la búsqueda de ayuda en profesionales para el tratamiento correspondiente.

En el tercer sector, se ubican a las *drogas*, el concepto que genera participaciones porque dañan al individuo y al grupo familiar, para combatir su uso se reconoce como instancias a la escuela y la policía por su conocimiento de la problemática.

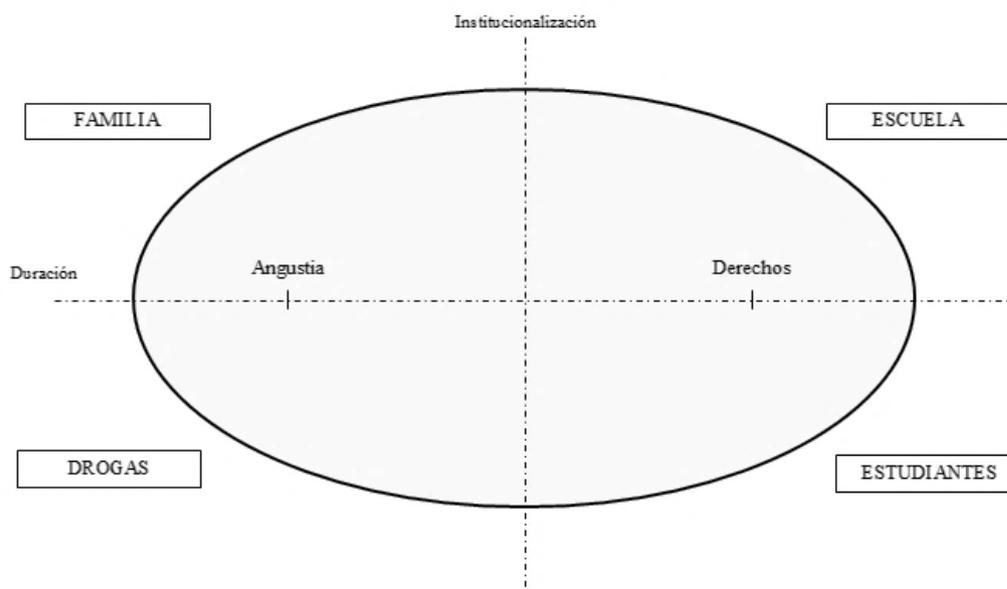


Gráfico 9: Imaginario sobre el uso de las drogas de los representantes de familia
Fuente: Elaboración propia

Y en el cuarto sector, encontramos a los *estudiantes*, sus hijos, quienes pueden ser inducidos al uso de drogas por parte de compañeros o extraños, para prevenirlo creen que es adecuado brindarles la confianza y darles un consejo sobre las consecuencias que producen.

Los representantes abogan por su inclusión en los problemas de la comunidad educativa, ser escuchados y capacitados en temas relevantes para el crecimiento y cuidado de sus hijos, además expresan su confianza en las instancias educativas.

5.4 Un intento por sintetizar el imaginario escolar

Una vez que los imaginarios han sido observados en sus relevancias y opacidades, se avanza hacia la consolidación del siguiente esquema que proporciona una lectura comprensiva de las distintas posiciones en un contexto más amplio. En este punto ya no se hace referencia a hechos, personas, o grupos; lo que corresponde es la descripción de campos semánticos que engloben la construcción social de esta realidad en un tiempo y espacio determinado por el trabajo de campo.

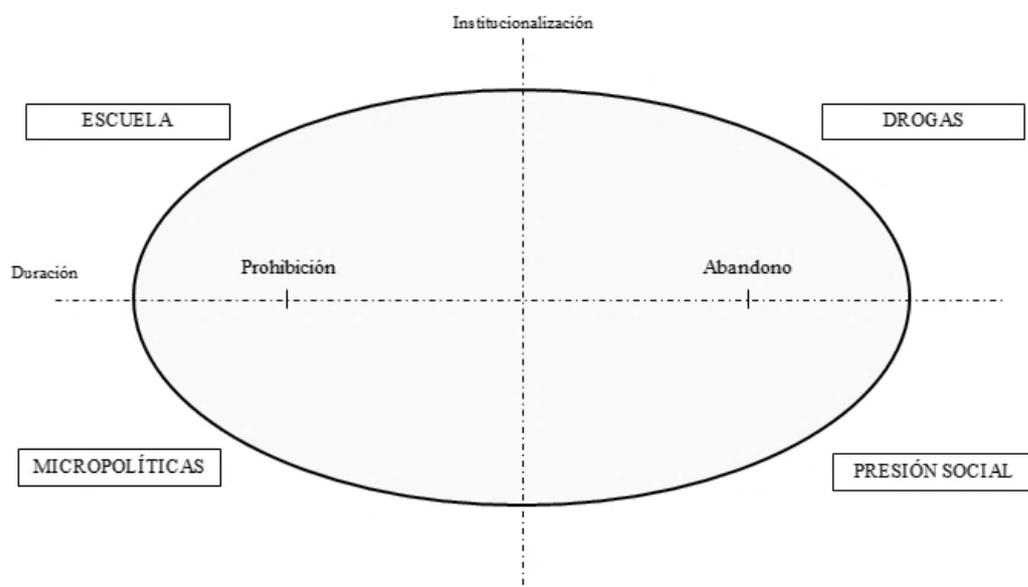


Gráfico 10: Imaginario escolar sobre el uso de las drogas
Fuente: Elaboración propia

Así se establece que la distinción central -lo implícito de este imaginario- está ubicado en una dualidad definida en dos términos: *abandono/prohibición* que caracterizan a esta escuela como una realidad histórica y socialmente instituida, que, a su vez instituye a sus miembros en relaciones apoyadas en este código, que es negligente en el cuidado y prohibicionista con acciones punitivas de las acciones consideradas como fuera de la norma establecida.

El abandono se presenta como una constante en el discurso de los adolescentes, que lo perciben en su diario vivir ya sea en casa o en la escuela, que son los lugares que le proporcionan sostén, satisfacción de necesidades y placer, pero también angustias y dolores (Janin, 2016). Pero no es una cuestión que discrimine por la edad, el abandono también está presente en el manifiesto de los adultos, los docentes se sienten desprotegidos en su trabajo y los padres en su función de transmitir la cultura y cuidar.

Lo planteado lleva a pensar en el abandono como un desamparo social, fruto de una época conflictiva, competitiva y seductora, que premia el individualismo y la imagen, en la que la información se genera a ritmos vertiginosos y en la que todos tenemos miedo de ser excluidos.

Esta lectura de la realidad social actual, en donde la droga está incluida, hace válidos a los esfuerzos para el ejercicio de la ciudadanía, el desarrollo de los individuos

en el contexto en que se desenvuelva así como la implantación de la política pública de Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria.

Asociadas al abandono encontramos a las drogas y la presión social como las relevancias que sostienen a este campo. En el primer sector del esquema, aquél en el que existe más probabilidades de encontrar imaginarios permanentes y altamente institucionalizados, tiene como centro semántico el concepto de *drogas*, que de ninguna forma es universal porque tiene matices conforme la clase social a la que se relaciona y porque responde a intereses económicos y políticos de quienes ostentan el poder (Berlinguer, 1994).

La droga y la humanidad han caminado juntas en una relación íntima que proporciona sosiego y alivio de los sufrimientos, pero estos efectos son calificados desde una posición impersonal que aboga por la punición que no considera el dolor. El culpable, ese otro que por ser diferente genera caos en nuestra vida, debe ser medicalizado, internado o castigado, léase excluido en cualquiera de dichas formas, por el bien de todos. El uso de drogas en el contexto familiar es impactante para sus miembros quienes no pueden lidiar con el problema, provocando sentimientos y reacciones de inseguridad, ira, indiferencia, frustración que desembocan en conflictos, que pueden ser preexistentes pero desestimados la indiferencia o el descuido de los padres (Silva, 2011).

La escuela también aborda el uso de drogas como un problema que hay que erradicar, es por eso que no existen espacios para las discusiones que lleven a consensos entre sus actores, ni tiempo para reflexionar sobre su función de cuidado. La construcción de nuevos imaginarios escolares puede trabajarse desde las voces dispersas del colectivo (Campos, 2000) que abogan por la comprensión del contexto, los conflictos, las necesidades y los anhelos de quienes conforman la comunidad educativa.

En igual proyección hacia el futuro pero con un menor grado de institucionalización y visibilidad, se encuentra en el cuarto sector a la *presión social* que aglutina las significaciones generalizadas sobre los roles sociales. Así si alguien decide usar drogas debe enfrentar una etiqueta social que lo encasilla como víctima o culpable porque en este binarismo, el sujeto de derechos desaparece y queda determinado al extremo de la enfermedad, en la que existe un amplio espectro, que siempre va en aumento, de patologías que pueden ser tratadas (Berlinguer, 1994).

Pero al mismo tiempo es esta sociedad de consumo híper-mediatizada la que difunde la imagen de éxito y felicidad de quienes trafican con drogas, lo que se va trasladando la idea de placer inmediato a espacios más concretos de la realidad adolescente: los grupos de amigos, los compañeros, los vecinos son representaciones de popularidad y de goce. Los dolores que no pasan pueden ser olvidados por las sensaciones.

Por su parte, el Estado ante la presión de sectores como la prensa y colectivos impulsa políticas públicas prohibicionistas que prometen que con la represión a la oferta, las drogas serán eliminadas y como consecuencia los padecimientos y muertes provocados por su consumo disminuirán, pero lo que se aprecia en las calles es una criminalización del usuario y de los microtraficantes en cuyas filas se cuenta gran número de mujeres y sus hijos, y cuyo lugar de trabajo son las calles violentas (Gorgulho, 2011).

En el otro foco de la elipse, hacia la izquierda se encuentra la *prohibición*, donde se establecen los nexos entre lo prescrito en la normativa legal vigente a nivel mundial y nacional, lo que difunden los medios de comunicación y el desconocimiento de la población. Estas comunicaciones son validadas y dan sentido a las diversas acciones que se ejecutan para enfrentar el uso de drogas como una problemática social que debe ser controlada, sin que medie ninguna comprensión de las individualidades, constituidas por la acción de una sociedad no equitativa. Si la prohibición está construida para controlar, juzgar y castigar a quienes no se sujetan a las normas, tajantemente se cierra la posibilidad de educar a través del diálogo abierto sobre el tema, con las consecuentes verdades a medias que perjudican los casi inexistentes esfuerzos de prevención y promoción de salud.

En el gráfico, la prohibición se ubica a la izquierda, con una trayectoria de más de cien años de guerra contra las drogas, detenidos en prácticas sancionatorias de fuerte arraigo que buscan crear una población obediente, es decir, no crítica de su realidad (Gorgulho, 2011). Asociadas a ella encontramos a la escuela y las micropolíticas de sanción, vigilancia y controles cotidianos, como relevancias de un campo que se sostiene con acciones implementadas en tiempos pasados.

En el segundo sector, con un grado de institucionalización positivo se ubica la *escuela*, su conocida función primaria en la trasmisión de conocimiento y en la modelación de conductas socialmente aceptadas brinda el espacio para la proyección de

nuevos imaginarios, en este caso sobre el uso de drogas de sus estudiantes, apoyado en uno de sus fines con gran proyección, como es el de formar individuos críticos que sepan cómo actuar para dar respuesta a los requerimientos sociales (Freire, 1975). Al ser la educación corresponsabilidad del estado, la escuela y la familia, la salida de un estudiante por el uso de drogas debe ser asumido como el fracaso de todas estas instancias que no pudieron garantizar su derecho de educación, porque si bien en unos casos se dará el cambio de institución, en otros, son el abandono definitivo de la escolaridad (Patto, 1992).

El concepto relevante de *micropolíticas* se encuentra en el tercer sector, con una connotación negativa en la institucionalización y en el tiempo, y es que en el análisis de los imaginarios se llegaron a establecer disímiles estrategias ante el uso de drogas de los estudiantes, el conjunto no guarda relación con objetivos claros y se perciben indicios de que son establecidas conforme las representaciones icónicas de quien está al frente de su control (Guattari y Rolnik, 2006). Es lo establecido en la normativa legal que rige a nivel mundial, nacional y en el centro educativo lo que abre un espacio para estas acciones que ejecutan los miembros de la institución para enfrentar el uso de drogas, cabe resaltar que algunas de estas iniciativas no están estipuladas en ningún de aquellos documentos, en clara demostración que lo prescrito no abarca todas las posibilidades del fenómeno social (Dejours, 1998).

Del control al castigo, es decir, de la investigación sobre el uso de drogas, de la confrontación del estudiante con los adultos y del seguimiento a la expulsión de la escuela, son varias las acciones u omisiones ejecutadas con la intención de precautelar la salud de los estudiantes y el nombre de la institución.

La interpretación de la posición de estudiantes, padres de familia y docentes involucrados en el estudio con respecto a uso de drogas en el ambiente escolar, permiten que identifiquemos un imaginario complejo, que abarca estrategias de castigo, de ayuda, de comunicación y de convivencia por medio de las interrelaciones establecidas entre los distintos actores en el ámbito escolar, que reproducen discursos o buscan salidas para las prácticas escolares en donde el abandono sobresale en los espacios sociales

5.5 El desamparo y el miedo como imaginario de la comunidad educativa

Al culminar este análisis de los imaginarios escolares del uso de las drogas, queda un último espacio para consolidar los hallazgos, plasmando algunas consideraciones finales que aporten ideas al interfaz salud-educación planteado como un encuentro que contribuye a la formación integral de los estudiantes.

A este imaginario llegaron los estudiantes con una sentida carencia de protección, ellos se perciben abandonados por los responsables de su cuidado, aquellas no son figuras en las que puedan confiar porque consideran que no les dicen la verdad, nadie quiere hablar de drogas, ese es un tema tabú enmarcado en un prohibicionismo que los aísla. No se sienten acogidos ni en la escuela ni en casa, y, resiente la carencia de espacios de contención y diálogo.

Por su parte, los docentes se sienten no capacitados e igualmente desprotegidos por el sistema educativo ante un problema complejo del que prefieren desvincularse, aunque eso implique dejar de lado el principio educativo del cuidado. Esta lectura nos dice que quienes fueron formados para educar no lo hacen, porque están inmersos en un ambiente de desesperanza combinada con temor respecto de la inevitabilidad del curso de los hechos y la punición por sus acciones. La consecuencia relatada es una posición pasiva que se oculta tras la aparente imparcialidad del enseñar desconociendo la realidad del otro.

De su lado, los representantes de las familias también se muestran no preparados para asumir la corresponsabilidad en esta temática, así, en tanto la escuela culpa a la familia porque no cuida a sus hijos, la familia se pronuncia para que sea la escuela quien enfrente el uso de drogas, porque ahí se encuentran quienes tienen el conocimiento. La responsabilidad entonces se pasa de unos a otros, mientras los estudiantes que deben ser atendidos y formados están abandonados.

Estas consideraciones nos ayudan a comprender que existe una complejidad de la comunidad educativa frente al uso de drogas. La percepción de falta de cuidado y escucha, lo podemos observar en un abandono generalizado que aparece en los estudiantes como descuido, en los profesores como desprotección, falta de información, temor y desesperanza, y, en las familias por la falta del saber. Termina así superándose la configuración inicial de abandono y prohibición para constituirse en un imaginario de desamparo y miedo propio de un sistema que no aporta para la educación ni para la salud,

sino que, por el contrario, levanta obstáculos a la labor educativa. Los involucrados prefieren aislarse para que cada uno resuelva las cuestiones que le corresponden, todos son responsables pero nadie se hace cargo, lo que naturaliza los discursos y las acciones sancionadoras.

Esta es la contradicción que reside en la escuela, frente a la aspiración de una educación encaminada hacia la autonomía y la formación integral tenemos un panorama de desamparo y miedo propio de una sociedad de terror en donde nadie sabe qué hacer y los que saben no pueden hablar. El uso de drogas queda determinado como una manifestación de una problemática más profunda en la que existen temas que la escuela no se atreve a abordar desde una posición ética, porque está presionada por una normativa excluyente que ofrece punirla, haciendo posible presumir que esta situación de adultos indefensos y no cuidados, pueda observarse en otras problemáticas escolares.

Conclusiones

Una sociedad permanece unida porque sus individuos mantienen las matrices de significación comunes, como una especie de magma de significaciones sociales imaginarias (Castoriadis 2008) en donde la tradición y el imaginario individual luchan por la simbolización del mundo. En esta investigación, la escuela es la institución en cuyo campo se libra la batalla por instituir símbolos y significantes que serán compartidas por todos, y que, por lo tanto, forman parte del lenguaje social que los identifica y, que a su vez, establece los límites del mundo imaginario social.

El uso de drogas existe porque, a través del tiempo, las condiciones histórico-sociales le han sido favorables, así para mencionar algunos que son relevantes en este trabajo: sus efectos psicoactivos y sus usos culturales; la injusticia social, por la que las condiciones de vida determinan la calidad de atención y cuidado que recibe la población; la lucha contra las drogas, que visibiliza el fenómeno desde la perspectiva de una epidemia amenazadora que debe ser reprimida por las fuerzas de seguridad del Estado y que induce su uso a la clandestinidad; su prescripción médica para controlar conductas consideradas disruptivas en el orden escolar; o su estudio que suele ser acrítico y desarticulado desde disciplinas como la medicina, la psiquiatría, la pedagogía entre otras.

La presente tesis tuvo como objetivo el comprender cómo los imaginarios escolares producen discursos y acciones frente al uso de drogas de los estudiantes en su escuela. Trabajar con la metodología de Grupos Operativos generó información de las significaciones que pueden reconocerse en las relaciones y en los procesos de aceptación, legitimación y sanción social. Así, con el análisis de la información obtenida de la observación de primer nivel, que Pintos (2004) atribuye a los participantes en el momento de hablar de su vivencia y de interactuar para instituir la red simbólica, se establecieron cuatro campos de significación: drogas, presión social, escuela y micropolíticas; que, en el contexto de tiempo y espacio específicos, son reales y se constituyen en matrices que proporcionan sentido al fenómeno estudiado.

Así se estableció que frente al uso de drogas de los estudiantes, la escuela encargada de su cuidado, opta por determinadas estrategias que pueden agruparse en aquellas que las autoridades implementan para excluir como la primera y, a ratos, única opción para *cortar el problema de raíz*, la actitud lejana y despreocupada de algunos docentes que se dedican su tiempo a la enseñanza de su asignatura dejando de lado la

educación, y, o la espera pasiva de que la escuela enseñe a las familias sobre las drogas y cómo enfrentarlas.

Estas relevancias, que son parte de una queja social -que presiona y deshumaniza a la escuela exigiéndole resultados inmediatos y desvalorizando el rol del docente y la autoridad del padre de familia- permanecerán estáticas a menos que sean superadas mediante la exposición de estas categorías a un proceso de re-significación dentro del mismo grupo, es decir, un diálogo que viabilice la construcción de nuevos significantes y nuevas significaciones. Hasta el momento, escuela y familia no logran aliarse para acciones efectivas, las distancias se profundizan cuando las interacciones están caracterizadas por el reclamo y la sanción. En este panorama, el vínculo deja de ser productivo y de aprendizaje para ser de padecimiento. Cuando una instancia oprime a la otra, cuando se educa con severidad para la obediencia y se reconoce a la punición como la única vía para formar, se avanza en sentido contrario al de politizar la vida y producir salud.

El discurso de la abstinencia dentro de la escuela reproduce la lógica prohibicionista y reduccionista con los estudiantes, lo que ha logrado invisibilizarlos como sujetos de derechos, dejando tras de sí una estela de vulnerabilidad propia de esta forma de encubrimiento y que se fundamenta en políticas públicas formuladas con un lenguaje general y homogéneo, que asume a las escuelas como un conglomerado de estudiantes que necesitan de las mismas acciones, es decir, sin tomar en cuenta sus singularidades. Tales estrategias se presentan de forma inefectiva y aumenta la vulnerabilidad y desigualdad social de la población, que, muchas veces, no sabe o no puede ejercer sus derechos.

Avanzando al segundo nivel de observación, se pudo llegar a las significaciones espaciales instituyentes ubicadas en la opacidad: el abandono y la prohibición. Estas distinciones que actúan con sentido organizador del comportamiento y que se expresan independientemente de la conciencia social, no se las puede hallar explícitas en los discursos porque, por su misma naturaleza -interpretada por Pintos (2004)- están más allá de lo percibido, lo pensado y lo simbolizado por los intervinientes. La ubicación en los focos de la elipse, es representativo de su papel articulador en la construcción del imaginario sobre el uso de drogas en la escuela.

Todo lo expuesto hasta aquí, lleva a entender que el imaginario social de la comunidad educativa alrededor de la temática del uso de drogas, se vincula a un desamparo que va teniendo matices distintas, así puede ser: un desamparo por la falta de saber, por una mala educación, por el riesgo de punición, por la falta de formación de los docentes para afrontar esta temática densa, por el silencio, por la realidad que no corresponde con el discurso, por la falta de espacios de protección y otros. La consecuencia directa es una educación que no trabaja para la autonomía, y que por lo mismo, es un acto fallido.

Para prevenir el uso de drogas, hay que trabajar en mitigar el desamparo, para ello tenemos que unirnos y enfrentar las diferencias mediante el debate crítico en el que se vuelvan a pensar las concepciones y acciones de la comunidad educativa desde las voces de todos sus integrantes, con una mirada integral y acogedora de las diferencias intergeneracionales de los escolares, el apoyo y la formación continua de la labor de docentes y autoridades, y, la incorporación de las familias al accionar educativo para construir alternativas desde el enfoque de la promoción de salud y que pueden incluir a la reducción de daños. Se plantea un interfaz salud-educación que responda a contextos más cercanos a la vivencia de los estudiantes y que nos prepare para cuidarlos.

Las recomendaciones planteadas no son de fácil e inmediata aplicación social hasta que, por el dialogo, se instauren en la cultura escolar. En tanto se van construyendo esos espacios de debate profundo de las cuestiones sociales, las drogas seguirán siendo un espacio de no diálogo y la representación que emerge de la herida abierta del desamparo. Desde la posición personal el compromiso va avanzando alimentado por la experiencia de la formación y el trabajo indagatorio.

Al final, muchas inquietudes se solventaron, otras se acrecentaron y varias se crearon, pero sin lugar a duda, las significaciones sobre el uso de drogas de los estudiantes hoy circulan en mi imaginario con mayor vitalidad porque ya no son un *dolor de cabeza*, son la oportunidad de escuchar el dolor del otro -inclusive en sus silencios- para aportar al logro de su autonomía y encontrar un camino singular para cada sujeto en el ámbito colectivo de la vida social.

Fuentes bibliográficas

- Affonso, M. y Azevedo, C. (2013). Control y medicalización de la infancia. *Desidades*, 1(1), 11-21. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/pdf/desi/v1/es_n1a02.pdf
- Ayres, J. (2002). Conceptos y prácticas en salud pública: algunas reflexiones. *Facultad Nacional de Salud Pública*, 20(2), 67-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/120/12020206.pdf>
- Babor, T., Caulkins, J., Edwards, G., Fischer, B., Foxcroft, D., Humphreys, K. ... Strang, J. (2010). *La política de drogas y el bien público*. Washington D.C.: OPS. Recuperado de <https://bit.ly/34452R4>
- Berlinguer, G. (1994). *La enfermedad: Sufrimiento, Diferencia, Peligro, Señal, Estímulo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bichara, T. (2014a). *O Histórico das Políticas Públicas de saúde no Brasil*. Manuscrito no publicado, Quito.
- Bichara, T. (2014b). *Participacao e controle social em saúde*. Manuscrito no publicado, Quito.
- Breilh, J. (2010). Hacia un nuevo paradigma de los derechos humanos y la salud. *Derechos del Pueblo*, (176), 3-5. Recuperado de <https://bit.ly/2rhdDmj>
- Breilh, J. (2013). La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública. *Salud colectiva*, 31(1), 13-27. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v31s1/v31s1a02.pdf>
- Campos, G. (2000). Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(2), 219-230. doi: 10.1590/S1413-81232000000200002
- Campos, G. (2005). Paideia y gestión: un ensayo sobre el soporte paidéia en el trabajo en salud. *Salud colectiva*, 1(1), 59-67.
- Campos, G. (2010). Cogestão e neoartesanato: elementos conceituais para repensar o trabalho em saúde combinando responsabilidade e autonomia. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(5), 2337-2344. doi: 10.1590/S1413-81232010000500009
- Castoriadis, C. (1997). El individuo privatizado, [En línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2RtlasN>
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires, Tusquets Editores.

- Cicad, (2004). *Lineamientos hemisféricos de la Cicad en prevención escolar*. Buenos Aires: OEA. Recuperado de <https://bit.ly/2DYeQ4I>
- Cohen, J. (2004). Conseguir la reducción del daño a través de la educación. En: N. Heather, A. Wodak, E. Nadelmann, y O'Hare (Eds.). *La cultura de las drogas en la sociedad del riesgo*. Barcelona: Grupo Igia. Recuperado de <https://bit.ly/2DZMfvz>
- Consejo Nacional de Planificación. (2017). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021. Toda una Vida*. Quito. Recuperado de <https://bit.ly/2YrZ5w8>
- Coutinho, C. (1999). Notas sobre ciudadanía e modernidade. *Perspectivas*, (22), 41-59. Recuperado de <https://tinyurl.com/s3mm3jl>
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de <https://bit.ly/36drad7>
- Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M. Guiho-Bailly (Comps.). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. (23-73). Buenos Aires: Lumen.
- Dejours, C., Dessors, D. y Molinier: (1998). Para Comprender La Resistencia Al Cambio. D. Dessors y M. Guiho-Bailly (Comps.). *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. (193-212). Buenos Aires: Lumen.
- De Mello, S. y Patto, M. (2008). Psicologia da violência ou violência da psicologia? *Psicología USP*, 19(4), 591-594. doi: 10.1590/S0103-65642008000400013
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva Postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305-335. doi: 10.1590/S0100-15742004000200003
- Ferreira, S. (2007). La construcción del proyecto de investigación. En: María Cecília de Souza Minayo (Org.). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. (25-39). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Freire. P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire. P. (1993). La educación permanente y las ciudades educativas (Jorge Mellado, trad.). En: P. Freire: *Política y educación*. (19-30). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire. P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Guillermo Palacios, trad.), 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gorgulho, M. (2011). Drogas e sociedade. En: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. *Álcool e Outras Drogas*. (22-33). São Paulo: CRPSP. Recuperado de <https://bit.ly/2LBtPpf>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Florencia Gómez trad.). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista Colombiana de psicología*, (17), 147-160. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80411803011.pdf>
- Hofling, E. (2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, 21 (55), 30-41. doi: 10.1590/S0101-32622001000300003
- Houtart, F. (2011). El concepto de Sumak Kausay (Buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad (Tema Central). En: *Ecuador Debate. Acerca del Buen Vivir*. (57-76). Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- INEC. (s.f.). *Tabulados de Educación. Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo-ENEMDU*. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/educacion/>
- Ineval. (2018). *La Educación en el Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2Yo4xQP>
- Iriart, C., Waitzkin, H., Breilh, J., Estrada, A., y Merhy, E. (2002). Medicina social latinoamericana: aportes y desafíos. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 12(2), 128-136. Recuperado de <https://bit.ly/2LxrxAc>
- Kaplan, C., Bracchi, C., Gabbai, M. I., Sternschein, N., Vasquez, E. (2014). *Violencias y escuelas. Otra mirada sobre las infancias y las juventudes*. Buenos Aires: Unicef. Recuperado de <https://tinyurl.com/u5oecr6>
- Janin, B. (2016). La constitución subjetiva y los diagnósticos invalidantes, *Revista de psicoanálisis*, 73(1), 99-112.
- Minayo, M. C. (2007). Ciencia, técnica y arte: el desafío de la investigación social. En: M. C. Minayo (Org.). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. (9-23). Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Ministerio de Educación. (s.f.). *¿Qué son los DECE?*. Ecuador: Educación para la Democracia y el Buen Vivir. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/que-son-los-dece/>
- Ministerio de Educación y Ministerio de Salud Pública. (2016). *Modelo Nacional de Gestión y Atención Educativa Hospitalaria y Domiciliaria*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/2YuFgnZ>
- Ministerio de Salud Pública. (2013). *Manual del Modelo de Atención Integral del Sistema Nacional de Salud Familiar Comunitario e Intercultural (MAIS-FCI)*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://bit.ly/2DYknbk>
- Ministerio de Salud Pública. (s.f.). *Plan Nacional De Prevención Integral Y Control Del Fenómeno Socio Económico De Las Drogas 2017-2021*. Recuperado de <https://bit.ly/2rsCpzH>
- OMS. (2006). Constitución de la Organización Mundial de la Salud, [en línea]. Nueva York. Recuperado de <https://bit.ly/2LD6ELg>
- OMS. (2011). Declaración política de Río sobre determinantes sociales de la salud, [en línea]. Río de Janeiro. Recuperado de <https://bit.ly/2LypTFR>
- OPS. (1996). *Promoción de la salud: una antología*. Washington, D.C.: OPS. Recuperado de <https://bit.ly/2LyZgR7>
- OPS. (2007). *Evaluación de la promoción de la salud: principios y perspectivas. Metodologías para la prevención de la salud*. Washington D. C.: OPS. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/3070>
- Paladines, V. (2017). *Matemáticamente detenidos, geoméricamente condenados: la punitividad de los umbrales y el castigo al microtráfico*. Quito: FES.
- Patto, M. H. (1992). A Família Pobre e a Escola Pública: Anotações Sobre Um Desencontro. *Psicología PSP: 3(1/2)*, 107-121. Recuperado de <https://tinyurl.com/r9gmnab>
- Pichón-Rivière, E. (1978). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. (1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichón-Rivière, E. y De Quiroga, A. (1972). Del Psicoanálisis a la Psicología Social. *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*, (9). Recuperado de <https://bit.ly/2PiEtCn>.

- Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación y la escuela respondió: Yo me ocupo" en: P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar*. (27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Documento para capacitación docente, [en línea]. Argentina: Movimiento de educación popular y promoción social Fe y Alegría. Recuperado de <https://tinyurl.com/whuovlr>
- Pintos, J.L. (1995). *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*. Madrid, España: Sal Terrae. Disponible en <https://bit.ly/2sJ7SxR>
- Pintos, J.L. (2003). Los imaginarios sociales del delito. La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999). *Anthropos: Huellas del conocimiento*, (198). Disponible en <https://bit.ly/360KWIW>
- Pintos, J.L. (2004). Inclusión/Exclusión. Los Imaginarios Sociales de un Proceso de Construcción Social. *Semata, Ciencias Sociales e Humanidades*, (16), 17-52. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/4572>
- Pintos, J.L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 37-65. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27910293.pdf>
- Real Academia Española. (s.f.). *Escuela*. Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=GMFMuVv>
- Resende, S. (2008). Promoción de la Salud, "empowerment" y educación: una reflexión crítica como contribución a la reforma sanitaria, *Salud Colectiva*, 4(3), 335-347. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73140306>
- Rolnik, S. (1994). Á sombra da cidadania: alteridade, homem sa ética e reinvencao da democracia. En: M. Spink, y A. Mautner, *A cidadania em construcap: uma reflexao transdisciplinar*. Sao Paulo: Cortez.
- Santos, V., Soares, C. y Campos, C. (2010). Redução de danos: análise das concepções que orientam as práticas no Brasil. *Physis - Revista de Saúde Coletiva*, 20(3), 995-1015. doi://10.1590/S0103-73312010000300016
- Silva, E. A. da. (2011). Intervenções clínicas: o uso, abuso e dependência de drogas. En: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (org). *Álcool e Outras Drogas*. (35-40). São Paulo: CRPSP. Recuperado de <https://bit.ly/2LBtPpf>

- Sodelli, M. (2011). Drogas e ser humano: a prevenção do possível. En: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. *Álcool e Outras Drogas*. (15-21). São Paulo: CRPSP. Recuperado de <https://bit.ly/2LBtPpf>
- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(n. spe), 1-17. Recuperado de: <https://bit.ly/2RrZPjs>
- Youngers, C. y Pieris, N. (s.f.). Mujeres, políticas de drogas y encarcelamiento: Una guía para la reforma de políticas en América Latina. Recuperado de <https://bit.ly/2YqzFz2>

Glosario

Ámbito escolar

Espacio y tiempo en el que se desarrollan las interrelaciones entre autoridades, docentes, estudiantes, familia, personal administrativo y de servicios.

Autogestión

Visión que potencia la gestión comunitaria para decidir por sí mismo sobre situaciones que le afectan, desarrollando así la capacidad individual y grupal de participar en el momento de identificar intereses o necesidades y la consecución de objetivos compartidos.

Consumo

Respuesta ante objetos de deseo que se construyen en una dimensión simbólica dentro de relevancias presentadas como atrayentes, admitidas y legitimadas socialmente.

Cuidado

Acciones de los adultos hacia las nuevas generaciones. En el ámbito escolar genera espacios de confianza en el que se siente el amparo y se aprende el autocuidado y el cuidado a los demás.

Droga

Cualquier sustancia que altera el organismo. Se la clasifica como legal o ilegal, lo que repercute en los imaginarios y en las acciones con relación de quien la usa.

Ética

Ciencia que valida la toma de decisiones para la acción del hombre dotado de razón para pensar sobre aquello que da sentido a la existencia

Escuela

Institución socio histórica cuya función es brindar una educación integral a niños y adolescentes. En Ecuador, pueden ser fiscales (estatales) o fisco-misionales o privadas.

Imaginario escolar

Construcción instituida e instituyente de los individuos que comparten el contexto específico de la escuela.

Imaginario social

Modo específico de percibir la realidad -estructura estable que es mas que la suma de imaginarios individuales para intitucionalizarse necesitan del reconocimiento social. Pintos establece que un imaginario social está basado en un código de opacidad (lo implícito), que fundamenta las relevancias (lo explícito) del discurso.

Micropolítica

Acciones desde la subjetividad de las personas que van generando cambios sociales, son la respuesta a la macropolítica que regula y desequilibra.

Prevención

Estrategias para incentivar el inicio tardío y la abstinencia del uso de drogas, se la asocia a la entrega de información de lo que está prohibido,

Promoción de la salud

Procesos que buscan abordar políticamente, desde la escuela, las cuestiones de salud para empoderar a los estudiantes en el auto cuidado,

Queja

Imaginario social en que se vincula, sin mediar reflexión, el uso de la droga con la enfermedad, lo peligroso o lo no deseable, desconociendo lo que representa ese uso para el usuario,

Reducción de daños

Modelo alternativo a la criminalización del usuario de drogas, busca mitigar el impacto en la salud mediante la toma de decisiones informadas y el acceso a utensilios esterilizados que eviten la transmisión de enfermedades.

Significado

Connotación imaginaria –ni real ni racional- dada por el nombre con las que se denota a las colectividades

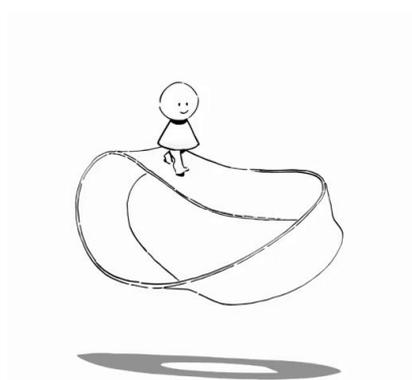
Usuario

Individuo que usa alguna droga, que no tiene que estar necesariamente ligado a un consumo problemático.

Matemática para el análisis de fenómenos sociales

La matemática, como ciencia instrumental por excelencia, es la herramienta a la que recurren otras ciencias para explicar la naturaleza y la sociedad humana. De entre sus ramas, la estadística y la probabilidad son recursos de primer orden para el tratamiento, análisis e inferencias en metodología cuantitativa.

En menor proporción, en los estudios cualitativos, provee de recursos, que pueden ser gráficos, para representar o explicar fenómenos. En el caso particular de este trabajo se encuentran asociados recursos de la topología y la geometría.



La continuidad de la cinta de Moebius

Se dice que si una persona se desliza sobre esta cinta mirando hacia la derecha, al dar una vuelta completa llega al mismo punto de partida pero mirando hacia la izquierda, por la simple razón de que es una superficie de una sola cara y un solo borde en la que no tiene sentido hablar de cara interior y cara exterior.

Gráfico 12: Cinta de Moebius

Fuente: <https://matematicascercanas.com/2019/01/20/caminando-banda-moebius/>

El psicoanalista Jacques Lacan, dentro de su topología, la utiliza para problematizar oposiciones binarias como interno/externo, amor/odio, significante/significado³⁹ (Grippe, 2012). Los dos lados sólo se diferencian por el tiempo en que se recorre la cinta. El continuo salud-enfermedad responde a esta lógica, dos términos que pueden ser presentados como radicalmente distintos, devienen en otro cuando se instituye un nuevo significante que genera un corte y permite la construcción de esta superficie. En el campo educativo, desde la visión de Paulo Freire (2008), comparten esta propiedad los pares: docente-estudiante, enseñanza-aprendizaje.

³⁹ Grippe, J. (2012). Banda de Moebius. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.psiconotas.com/banda-de-moebius-314.html>. (blog)

El truncamiento de un cono elíptico

La representación simplificada de los imaginarios a través de elipses -en dos dimensiones- es la forma de presentación visualmente más concreta, de más fácil lectura. Pero su más fiel representación está en las tres dimensiones de un cono invertido con base elíptica que -en un determinado tiempo- ha sido cortado por un plano paralelo a su base.



Gráfico 13: Modelo operativo de un imaginario social
Fuente: Pintos (2004:43)

Como se puede apreciar en el gráfico, las opacidades y las relevancias operan en dos planos diferentes. Las primeras subyacen en el nivel encubierto -de lo no dicho en el discurso- pero ubicadas en los focos de la elipse, es decir en los puntos claves para su formación. En tanto, las relevancias -en el plano visible- afloran sintetizadas en cuatro campos semánticos ubicados fuera de la elipse pero dando consistencia al imaginario representado por la elipse superficial de este lugar geométrico.