

Recepción / Received: 25 de enero de 2022
 Aprobación / Approved: 11 de mayo de 2022



IMAGINARIOS DEL USO DE DROGAS EN UNA ESCUELA ECUATORIANA: ¿CUIDADO O EXCLUSIÓN?

IMAGINARIES OF DRUG USE IN AN ECUATORIAN SCHOOL: CARE OR EXCLUSION?

Jenny Guadalupe López Mayorga^a

^a Unidad Educativa Juan de Salinas. Sangolquí, Ecuador.. jennylopezmayorga@outlook.com

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 (2012) 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 re-significación que, con la metodología de Pintos (2004), se identificaron dentro de un imaginario escolar cuyo código de opacidad – organizador pero oculto – se define en términos de abandono y prohibición, y, con relevancias agrupadas en los campos semánticos: drogas, presión social, escuela, micropolíticas de punición y control. La promoción de salud y la autogestión son opciones éticas de cuidado.

Palabras claves: imaginarios sociales, escuela, drogas, exclusión social, políticas públicas de educación

Abstract

The objective of this paper is to understand how school imaginaries produces speeches and actions against the use of drugs by students in school. This study is embedded in the field of public health, education and drug use prevention policies. It dialogues with thinkers of dialectical materialist epistemology. Castoriadis (2013), Freire (1975), Campos (2012) 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 – organizer but hidden – is defined in terms of abandonment and prohibition, and with grouped relevances in the semantic fields: drugs, social pressure, school, micropolitics of punishment and control. Health promotion and self-management are ethical care options.

Keywords: social imaginaries, school, drugs, social exclusion, public education policies.

▼ Autor para la correspondencia

jennylopezmayorga@outlook.com

Introducción

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 teórico y metodológico para una lectura estructurada de la complejidad social. Para esta tarea se recurrió a las propuestas sobre los imaginarios sociales desarrolladas por dos autores: Cornelius Castoriadis (2013), filósofo y psicoanalista greco-francés, considerado uno de los grandes pensadores del siglo XX, y José Luis Pintos (2004), catedrático español, para quien la observación de segundo orden permite el entendimiento de las operaciones complejas dentro de realidades sociales diferenciadas.

La práctica personal en el ámbito docente y de la administración, fue el nexo de contacto con estudiantes que, en algún tiempo y en diferentes circunstancias, se relacionaron con sustancias psicoactivas no legales. Esta situación, que enfrenta a las autoridades escolares con la necesidad de tomar decisiones para precautelar el bienestar de sus estudiantes, viene ligada a la tarea de erradicar este mal, conforme lo prescribe la normativa legal del Ministerio de Educación.

Una escuela “cero drogas”, resulta ser una meta utópica, por el hecho de presionar sobre 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, curar o simplemente olvidar. No se plantea 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, son separados de la escuela, reclama sobre la pérdida del sentido de ser de la institución encargada de la educación y cuidado de niños y adolescentes.

Las acciones implementadas en la escuela, responden a concepciones que se comparten en la comunidad educativa, a veces de forma explícita como cuando se conoce de un caso de drogas y se exige la

sanción; otras de forma implícita, como cuando en las reuniones se consumen bebidas alcohólicas sin mediar la reflexión sobre el ejemplo que reciben los estudiantes, y otras, desde la indiferencia, porque se asume que todo aquello es una cuestión del Departamento de Consejería Estudiantil, de las autoridades y la familia.

La pregunta que surge como un imperativo de conocimiento está configurada así: ¿Cómo los imaginarios de la comunidad educativa sobre el uso de drogas hunden la vida de los estudiantes? La hipótesis es que los imaginarios escolares sobre el uso de drogas reproducen lógicas prohibicionistas que niegan el derecho a los estudiantes de recibir, como parte de su formación integral, los cuidados preventivos y de promoción de la salud que propendan a su autonomía y autocuidado.

Este artículo expone el proceso investigativo realizado para reconocer los imaginarios sociales en los diálogos entre estudiantes, entre docentes y entre familiares, y con ellos configurar el sentido que encarnan las acciones que se ejecutan con respecto al uso de drogas dentro de la escuela. El abordaje de este fenómeno social se sustenta en un marco teórico que se desarrolla en la interfaz salud-educación, a la que se considera como una relación vital que no está siendo atendida en el país, y de la que no se han encontrado trabajos de investigación.

De los imaginarios sociales

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, p. 178) “[...] lo social 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 sociedad¹ y los rasgos de la institución que es, por sí misma, una red simbólica, 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” (2013, p. 187).

Así, 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. Esto implica 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*, el lenguaje a través del cual se dice o representa lo social, y el *teukhein*, la dimensión funcional de la acción social. Por lo tanto, se comprende que los individuos “[...] 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, pp. 3-4), y el cómo se concibe o representa la realidad, las reglas y la regulación de los comportamientos para un contexto específico en situaciones de libertad o dominación.

La interacción social no exige a los sujetos un exhaustivo trabajo de pensar en lo que hacen ni saber lo que piensan (elucidación), es más bien un movimiento que fija las significaciones como variantes de los sucesos, porque éstas irán evolucionando y modificándose con el tiempo. Al respecto, Castoriadis (2013, p. 122) 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”. Por lo tanto, un actuar reflexivo requiere de una intencionalidad y la jerarquización de

¹ Funciones imprescindibles para la existencia social, donde las necesidades económicas y las contingencias se van sucediendo y hacen necesaria la creación o adaptación de funciones para determinadas instituciones.

las necesidades ante realidades diferenciadas. Las limitaciones en el conocimiento son cubiertas con creencias que suelen entregar el reconocimiento social a quienes detentan el poder.

En la actualidad, es frecuentemente escuchar sobre la crisis de reconocimientos universales, las instituciones ya no son capaces de definir una realidad inmutable para un conglomerado, reduciendo su autoridad a determinados ámbitos en los que logran posicionarse como representativas de la complejidad situacional. Pintos hace una lectura de estos nuevos tiempos de incertidumbre, tanto para las nuevas generaciones, que buscan esquemas con los cuales consolidar su identidad, y para sus antecesores formados con otros referentes:

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, p. 9).

La acción intersubjetiva 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 lo que resulta vano pensar en la autonomía individual sin autonomía colectiva.

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. La automatización del simbolismo es un imaginario derivado que compensa la no satisfacción de esas necesidades. Es por ello que la lectura de las problemáticas sociales no puede entenderse a través de una voluntad colectiva que pase por fuera de lo simbólico, o, desconociendo la relación de inherencia entre lo social y lo histórico

en la que residen la libertad y la alienación que por su parte, asume lo vivido de una forma sobredimensionada y dentro de un principio de des-realidad en el que, el “[...] conjunto de instituciones al servicio de la sociedad, se convierte en una sociedad al servicio de las instituciones” (Castoriadis, 2013, p: 176) que han sido 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.

Pintos (2004, p: 20) define a los imaginarios sociales como esquemas socialmente contruidos 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 en lo que se considera como una situación real. Castoriadis sostiene que un hecho es imaginario en cuanto punto de vista problemático de la 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” (2013, p. 216).

Para Pintos (2004, p. 21), estos imaginarios “[...] 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 fungen como realidades”. Analizarlos críticamente permite develar los mecanismos de construcción –convicciones, acciones y referencias temporales– y los movimientos de los códigos que distinguen un campo y naturalizan su acoplamiento a una realidad.

En el campo escolar son relevantes las significaciones que se depositan sobre una imagen o figura que encabeza un grupo social, con ello se establece

una diferencia abismal entre lo natural y cultural, lo que hace que este poder instituido se tome como absoluto en el imaginario. 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, p. 224).

Los imaginarios en las instituciones se construyen y desconstruyen en dos niveles de abstracción: el primero, 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” (Pintos, 2005, p. 49) que mecanizan las respuestas de sus miembros. En un segundo nivel, se encuentran las interacciones que se producen entre individuos. “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” (2005, p. 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. Aquí deben considerarse las relaciones intergeneracionales que suelen ser álgidas y jerárquicas. La construcción de una escuela que enseña y educa a todos, necesita de un diálogo abierto a las circunstancias particulares de cada grupo –expectativas, frustraciones, responsabilidades– que no pueden unificarse bajo un marco referencial único.

En conclusión, para entender la dinámica del uso de drogas en la escuela –procesos instituidos e instituyentes del imaginario escolar– es necesario construir un marco interpretativo de las hablas de los individuos, de los grupos y de la institución en relación a los discursos sobre el sujeto y el otro que se interrelacionan en un contexto específico.

Las concepciones respecto de la salud

Entre las preocupaciones humanas de individuos y colectivos, está la salud y, en su aparente extremo

opuesto, la enfermedad. Definirlas no resulta sencillo y su abordaje ha evolucionado con los aportes de organismos internacionales, sectores profesionales y movimientos sociales.

La crítica al positivismo del modelo biomédico y de la salud pública ha, que, en la década de los años setenta y con el apoyo de la Organización Panamericana de la Salud, emerge la corriente de pensamiento denominada medicina social que “define los problemas y desarrolla sus investigaciones a través de unidades de análisis sociales e individuales, pero con un encuadre teórico-metodológico colectivo” (Iriart, Waitzkin, Breilh, Estrada, y Merhy, 2002, : 130). En esta dirección, el movimiento sanitario de Brasil adopta la denominación de Salud Colectiva, con un campo de acción y representación desde las necesidades colectivas, en las que el colectivo participa y decide en las fases de atención del continuo salud-enfermedad (Campos, 2000).

Esta autogestión en espacios colectivos parte de la comprensión de que el trabajo y la vivencia del saber humano proporcionan satisfacciones y/o preocupaciones en diferentes niveles y determinan las relaciones con los otros. Lo prescrito nunca se aplica estrictamente, las acciones defensivas –individuales o colectivas– que no responden a la normativa constituyen el trabajo real y son la oposición activa a las restricciones organizativas y una forma de precautelar la salud mental (Dejours, 1998). Es decir, las acciones que resisten al poder para satisfacer necesidades modifican la subjetividad de los individuos empoderados de su colectivo (Guattari y Ronik, 2006). Por lo tanto, entender que el trabajo es un campo más amplio que las relaciones sociales, de poder o relacionadas con el salario, hace necesaria una administración innovadora e ingeniosa que esté dispuesta a abandonar las prácticas del poder sobre los otros, para dar paso al poder con los otros, sean individuos o colectivos (Dejours, 1998; Resende, 2008).

En esta línea se acoge la definición propuesta por Jaime Brehil, para quien

[...] 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. (Brehil, 2010, p. 3).

La enfermedad, por su parte, conlleva un juicio social que puede conducir a que, la muerte social preceda la muerte física del organismo (Berlinguer, 1994). Al parecer, el temor a las enfermedades hace que se manifiesten, reacciones irracionales y actos discriminatorios. En esta época de competencia, los mejores espacios están destinados para los aptos, quienes están fuera de la norma –rebeldes e inaptos– son cercados sin más opciones que la exclusión laboral, la internación forzosa y/o el abandono.

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 (1994, p. 86).

Es por aquello el planteamiento de que salud y enfermedad no se consideren como situaciones dicotómicas extremas, limitadas y estáticas, sino por el contrario, diferentes grados con los que el organismo responde a la influencia del medio, es decir, la salud-enfermedad entendida como un encuentro que fortalece “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, 2014, : 7). Con esta visión se propicia un caminar del paciente hacia su autonomía, fortalecido y con un punto de vista crítico de la medicalización, el consumismo y la dependencia.

Resulta propicia la exposición de Affonso y Azevedo (2013) al recordar que el diagnóstico de la enfermedad cen base na criterios y etiquetas, acrecienta el poder sobre los enfermos, pero lo disminuye frente a los males, es decir, la ineficacia en la acción sanitaria ha transformado en enfermedad los prob-

lemas de la vida. Los “[...] 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” (12). Y alertan que la consecuencia ha sido 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 medicalización para controlar el no aprendizaje y los comportamientos disruptivos.

Es así como puede intuirse que encontrarse fuera de la norma social puede convertirse en un factor de exclusión. En el tema específico de las drogas, a lo largo del tiempo ha cambiado desde ser vista como una rareza o una excentricidad de personas adineradas hasta ser catalogadas como desviación moral o enfermedad, sobre todo cuando se asocian 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, p. 111).

Desde este enfoque, la alternativa viable para una convivencia en la que se acepte la incomodidad que produce el diferente, es la apertura al diálogo auténtico que empodere a los individuos para la toma de decisiones personales y colectivas. Campos (2000) sostiene que estas reflexiones sobre autogestión colectiva son compatibles con el accionar de la escuela, para su aplicación necesita de posiciones críticas y éticas ante las funciones que le son inherentes.

La escuela: espacio de encuentros y desencuentros

Concebida socialmente como la institución donde se trasmite la cultura de un pueblo o nación, en su ejercicio de educar va creando una identidad que puede ser comprendida desde lo imaginario y desde las interrelaciones entre sus miembros. Una concepción generalizada la ha posicionado como la forma educativa hegemónica y a la no escolaridad como un estigma.

Pablo Pineau (2001) la mira como un fenómeno histórico en el que se entremezclan procesos sociales y culturales en un contexto, y señala que su éxito sobre otras modalidades de educación se basa en la regulación homóloga entre escuelas, que puede visibilizarse en la designación de lugares diferenciados para el trabajo y el juego, la dosificación de los tiempos, los criterios de asistencia, disciplina, convivencia, evaluación, calendario escolar, prácticas escolares, currículum, géneros discursivos de los textos escolares, entre otros.

En su avance en el tiempo se ha adaptado a los requerimientos sociales, así, para enseñar a muchos en una misma aula se incursionó en estrategias de trabajo individualizado y/o colectivo; las diversas formas de aprender fueron atendidas, inicialmente con un fuerte impulso a la escuela pedagógica, posteriormente priorizando lo curricular y en la actualidad con sujeción a estándares y una sistematización organizativa que incluye la expedición de reformas curriculares y los programas de profesionalización docente. Lo que se mantiene inalterable son los tres ejes de la educación: los cuidados como necesidad de protección, la disciplina que controla las acciones y la instrucción que va ganando preponderancia conforme va creciendo el alumno (2001).

Pero, hay una crisis coyuntural en la escuela que la tiene en el centro del debate público. Mirando a su interior, Patto (1992, p. 107) explica que aquello es el reflejo de “una incapacidad crónica de esa escuela de garantizar el derecho a la educación escolar a todos los niños y jóvenes”, es decir, hay una falla del sistema escolar que excluye a través de la repitencia, la expulsión o de forma más sutil, con la deserción escolar que suele presentarse como decisión de los padres o del estudiante librando, de cierto modo, a la escuela de su responsabilidad.

Desde fuera, la presión de una sociedad exigente y competitiva, en la que la comunicación y el conocimiento avanzan a velocidades vertiginosas, exige creatividad, innovación y el aprendizaje durante toda la vida. En este marco se afirma que en “[...] una sociedad de oportunidades sociales iguales y de ca-

pacidades individuales diferentes [existen]: aptos e inaptos, capaces e incapaces, superiores e inferiores -en resumen, vencedores y perdedores” (De Mello y Patto, 2008, p. 592) lo 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” (Patto, 1992, p. 103).

Enfrentar estas realidades es un reto al que se han propuesto alternativas, así, Paulo Freire (1975) exhorta a considerar que las prácticas educativas no se limitan al ámbito escolarizado, e invita a diferenciarse entre aquellas que están al servicio de la doctrinación del educando con la acumulación de información de las que responden a un proceso humanizante que lo guía hacia la reflexión y a la acción para transformar el mundo. Un cambio en la práctica del pensamiento permite el acceso a lo invisible, a los afectos, a las sensaciones y al desequilibrio frente a las diferencias. Esta renovación necesita operar bajo el criterio del hombre ético, que escucha las diferencias y a partir de ellas toma decisiones hacia ese nuevo modo de existencia. (Rolnik, 1994).

Por el contrario, “[...] cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud” (Freire, 2008, : 42), es protegerse de lo que desestabiliza y crear un mundo imaginario en el que, estar siempre alerta, permite lidiar con la turbulencia que provoca ese otro. Una subjetividad restringida al yo, anula el poder creador y de cambio (Rolnik, 1994). Así, por ejemplo, si se mira en el estudiante que usa drogas sólo el potencial repitente, desertor o conflictivo, se pensará en “[...] funcionamientos que se leen como patológicos... [dejando por fuera de la discusión] las condiciones familiares y sociales que los producen” (Janin, 2016, : 103) y lo ubicará como un ente pasivo, incapaz de seguir las normas sociales y, por lo tanto, predeterminado al uso problemático y a la dependencia, lo que hace necesarias a las medidas punitivas o de reclusión.

El uso de drogas no es recomendable en niños y adolescentes, pero es una realidad; para enfrentarla, la escuela recurre a las acciones de control y sanción

establecidas en la política pública nacional que, si bien expresamente declara la garantía del derecho a la escucha, en el cotidiano estos procesos dependen de la subjetividad individual o colectiva de las autoridades que toman las decisiones y eso puede salvar o destruir vidas aún sin una predisposición consciente. Desde la perspectiva de Vázquez y Escámez (2010), todo esto es negarles el derecho a crecer en un contexto en donde se aprenda del autocuidado y el cuidado de los demás. Pero es que además la escuela también se perjudica al perder la “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” (Gorgulho, 2011, p. 28).

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 (Sodelli, 2011, p. 15).

Se configura así, la promoción de la salud como una opción para el cuidado de los miembros de la comunidad educativa; la construcción de espacios protectores en los que desarrollan las habilidades personales y comunitarias cumplen también un papel preventivo que puede sumar, a su accionar, estrategias que complementen las campañas informativas con otras concepciones como la reducción de daños para quienes ya usan drogas. Cohen (2004) lo entiende así, cuando expone que

[...] 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 de 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 fantásticas. Su aplicación práctica puede salvar vidas. (Cohen, 2004, p. 61).

La satisfacción de necesidades o el recibir reconocimiento y protección en situaciones de vulnerabilidad termina por configurar a la función de cuidado como trascendente para la construcción de una nueva cultura escolar con enfoque de derechos humanos.

Marco metodológico

El empeño por comprender los imaginarios del uso de drogas, parte de la reflexión acerca de las consecuencias de las acciones, implícitas o explícitas, en el quehacer educativo. La exclusión puede parecer la solución a una de las problemáticas escolares, pero tras ella se generan cuestionamientos y reacciones contradictorias en diferentes sectores, lo que abre un espacio de indagación para conocer esta realidad en la escuela. Dentro de ella, 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 mediante la institucionalización de su rol. Son estas significaciones las que se estudiaron para interpretar el sentido de las acciones frente al uso de drogas en el ámbito escolar.

El imaginario social, como eje de la investigación, generó información de naturaleza subjetiva que se recopiló y analizó con metodología cualitativa. Esta forma de pensar al hombre en relación con el mundo que le rodea, es un camino de ida y vuelta que fue enriqueciéndose con el transcurrir del tiempo.

La operatividad de los diálogos grupales (Pichón-Rivière, 1978) viabilizó el abordaje de las vivencias, percepciones, sentimientos y emociones de los partícipes. Es en este diálogo 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). Aquello fue posible a través de la tarea que estuvo

definida por cuatro preguntas generadoras: ¿Cómo se entiende el uso de drogas 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?

Los esfuerzos analíticos se centraron en encontrar puntos de coincidencia y de inflexión hacia nuevos imaginarios en el individuo y en el colectivo. Para este propósito, Pintos (1995) propone un esquema geométrico representativo de los imaginarios sociales, que recurre a las propiedades duales de una elipse para su interpretación, en un continuo de dos extremos que no son necesariamente opuestos ni hijos.

La relación espacio-temporal del fenómeno social, se representa en los dos ejes perpendiculares. Por el horizontal transita el tiempo, no como una variable cuantitativa con intervalos definidos, sino como momentos en los que se encuentra el uso de drogas entre lo establecido (el pasado, a la izquierda) y las nuevas posibilidades (el futuro, a la derecha). El eje vertical hace referencia al espacio, y en él se representa la institucionalización en un arco de tensión cuyo nivel inicial, en la parte inferior, contiene a los campos menos visibles socialmente; el punto central concentra la complejidad del fenómeno estudiado que va perdiendo fuerza hasta llegar al extremo superior de mayor visibilidad social, en donde son probables los nuevos procesos de institucionalización (Pintos, 2004).

La observación del cómo y desde dónde están mirando los participantes, da paso a la distinción del discurso que queda por fuera de las hablas. En los focos –equidistantes del centro y los vértices de la elipse– se sitúan estas distinciones, que son las opacidades o puntos ciegos del imaginario, que suelen estar ocultas a la vista de los sujetos participantes –observador primario– pero que son “la perspectiva específica desde la que se construye la realidad” (43).

La elipse representa el imaginario. Por fuera quedan los campos semánticos con conceptos relevantes y sus procesos constructivos que “producen oposi-

ciones, refuerzos, cuestionamientos o supresiones de los otros campos semánticos” (Pintos, 1995, p.: 17). La posición de la elipse en el plano cartesiano,

permite sumar cualidades al análisis asociándola con los signos, positivo/negativo, que tienen asignados los ejes.

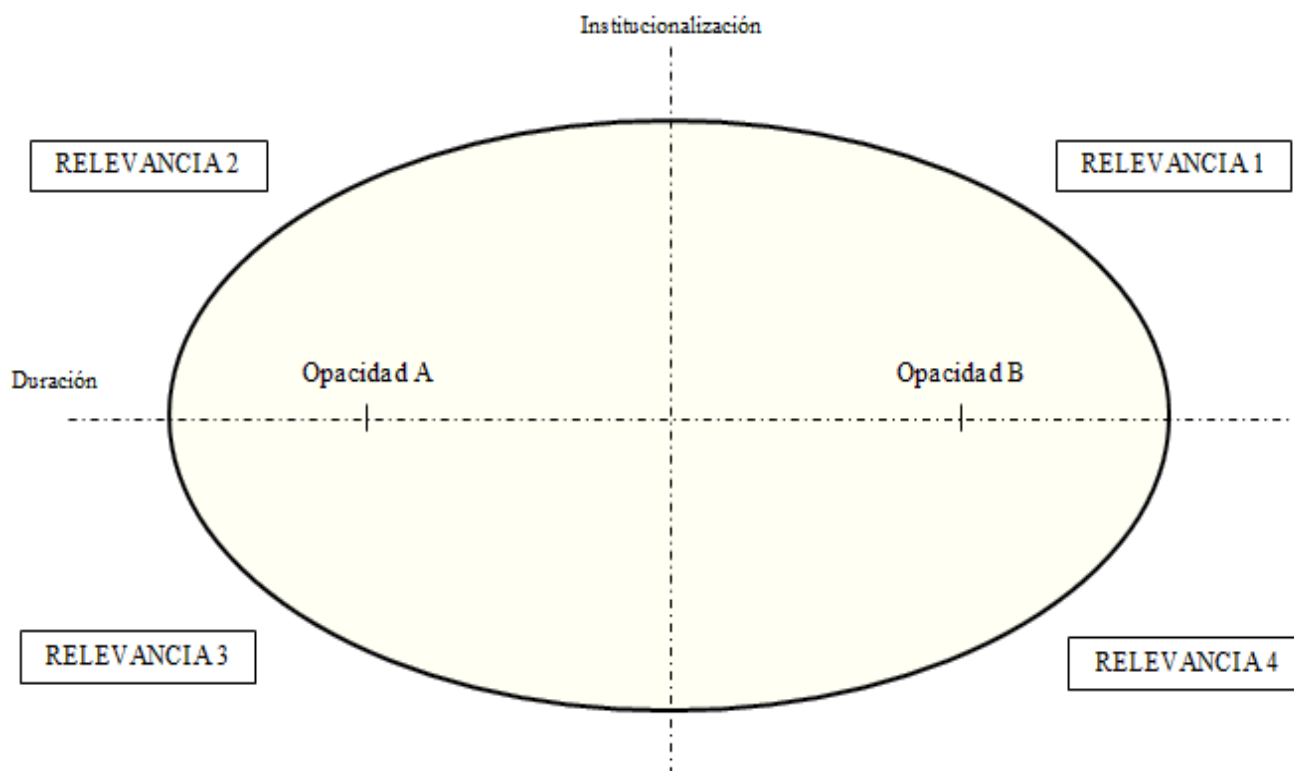


Gráfico 1: Esquema base para la representación de los imaginarios sociales.

Fuente: Pintos (2004).

El primer cuadrante refleja una valoración positiva en su institucionalización o visibilidad social y de avance en la línea del tiempo, el segundo cuadrante mantiene la positividad en la institucionalidad con una referencia de regresión temporal. Al tercer cuadrante le corresponde una apreciación negativa en los dos ejes, y manteniendo el bajo nivel de institucionalización pero proyectándose al futuro, se presenta el cuarto cuadrante.

Para acceder a los imaginarios contruidos sobre el uso de drogas en esta escuela, se trabajó con dos grupos de estudiantes, un grupo de docentes y uno con familias durante el segundo semestre del 2018. Para proteger la confidencialidad, el nombre de cada participante se asoció con un nombre ficticio y

en ningún momento se hace referencia al establecimiento educativo. Los criterios de inclusión fueron la pertenencia a un grupo y la adhesión voluntaria; de ninguna forma se requirió información sobre el uso de drogas de los participantes ni se establecieron criterios de exclusión.

El primer grupo estuvo conformado por 7 adolescentes (5 mujeres y 2 varones) de entre 14 y 15 años que pertenecían a un club de matemática en horario extra clase y el segundo, por 11 adolescentes (3 mujeres y 8 varones) de entre 11 y 18 años de un grupo juvenil. Se contó con la participación de 4 docentes, 2 de ellos anteriormente cumplieron las funciones de Inspector General de la institución. En el grupo de las familias asistieron 6 mujeres y 3 varones quienes

se conocen desde hace 2 años por lo menos y participan activamente en las actividades de su paralelo. Con las narraciones de los participantes se entretejió una red que se plasmó en esquemas interpretativos que se presentan a continuación.

Entre las limitaciones de la investigación es preciso mencionar que, si bien esta primera aproximación investigativa permitió el comprender cómo los imaginarios escolares producen discursos y acciones frente al uso de drogas de los estudiantes de una escuela, quedan otras cuestiones de interés que no fueron abordadas y que 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.

Análisis de los imaginarios escolares del uso de drogas

Castoriadis (2013) plantea que en el imaginario, las cosas son lo que son, 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 la realidad.

La interpretación operacional de cada grupo, visto como una totalidad, fue integrada en un imaginario grupal en el que las concepciones, las iniciativas y los reconocimientos fueron algunas de las cualidades que permitieron describir al grupo en un lugar y tiempo determinado. Así se da respuesta a algunos cuestionamientos planteados y se dejará en suspenso otros, pues como el mismo Castoriadis (1997) plantea, este es el camino para que una interrogación produzca sentido.

El imaginario de los estudiantes

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

La experiencia del primer grupo de adolescentes terminó en un fuerte abrazo de alivio. En el clímax

del trabajo grupal, las drogas pasaron a un segundo plano, lo que tomó relevancia fue el dolor profundo, la segregación por la raza y la clase social, el desánimo y la soledad que hienden la vida de estos chicos y de muchos otros que no tienen la oportunidad de ser escuchados.

El abandono, aparece como la opacidad que concentra 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, afectados por situaciones encubiertas o no explicadas por los adultos. El otro punto opaco es la acomodación, los adolescentes se ven obligados a ser fuertes, a encajar en su entorno conflictivo y sin espacios para atenderlos, los problemas familiares recargan de dolores extras a su inserción en la vida social. Las respuestas con las que enfrentan su sufrimiento incluyen conductas autolesivas o el uso de drogas.

Asociadas a este código de distinción se encuentran cuatro relevancias. En el primer cuadrante el centro semántico es el concepto de *drogas*, aquel aprendido en las aulas y aquel compartido en la realidad estudiantil. Su uso 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 cuadrante, configurado por una institucionalización fuerte con tendencia a mantener esquemas del pasado con los que se responde a las nuevas generaciones. La *escuela* impera sobre la semántica, su horizonte son las acciones con las que se enfrenta el uso de drogas: la requisita, el seguimiento y la expulsión.

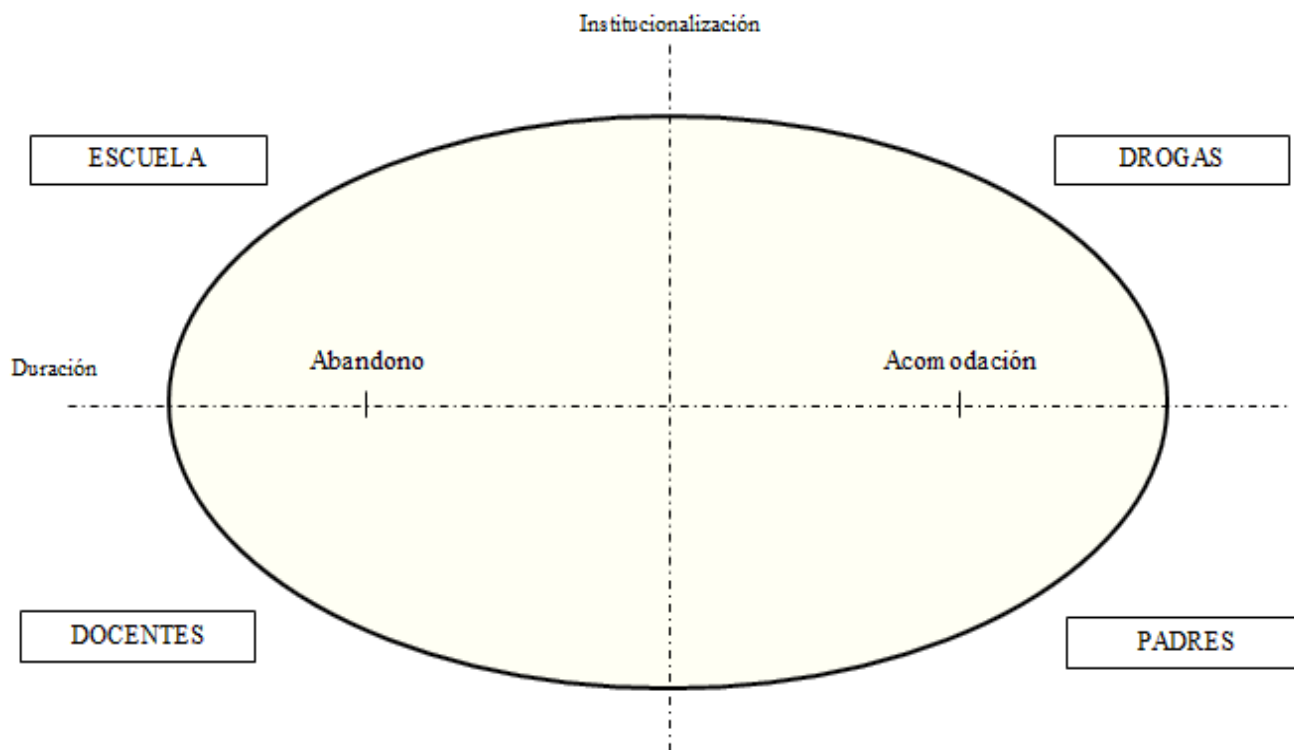


Gráfico 2. Imaginario sobre el uso de las drogas del primer grupo de estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

En el tercero, la experiencia 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 cuadrante, cercanos a relaciones conflictivas y poco tiempo para el cuidado de los hijos, lugar que puede ser ocupado por otros. Sin embargo, los lazos familiares se entienden como un punto de apoyo y una extensión para su vida futura.

Las personas, que aguantan bastante tomando, que fuman bastante, que se drogan son buenas, 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
- Daniela.

El imaginario del segundo grupo de adolescentes se fundamenta en dos opacidades: el abandono y el compromiso.

El abandono de docentes y autoridades manifiesto en el discurso alejado de su realidad y en la percepción de inseguridad dentro de su institución. El compromiso, como sustento de las acciones de acompañamiento a los estudiantes por parte de algunos docentes capaces de involucrarse y de ellos mismos como compañeros, tarea compleja pero necesaria.

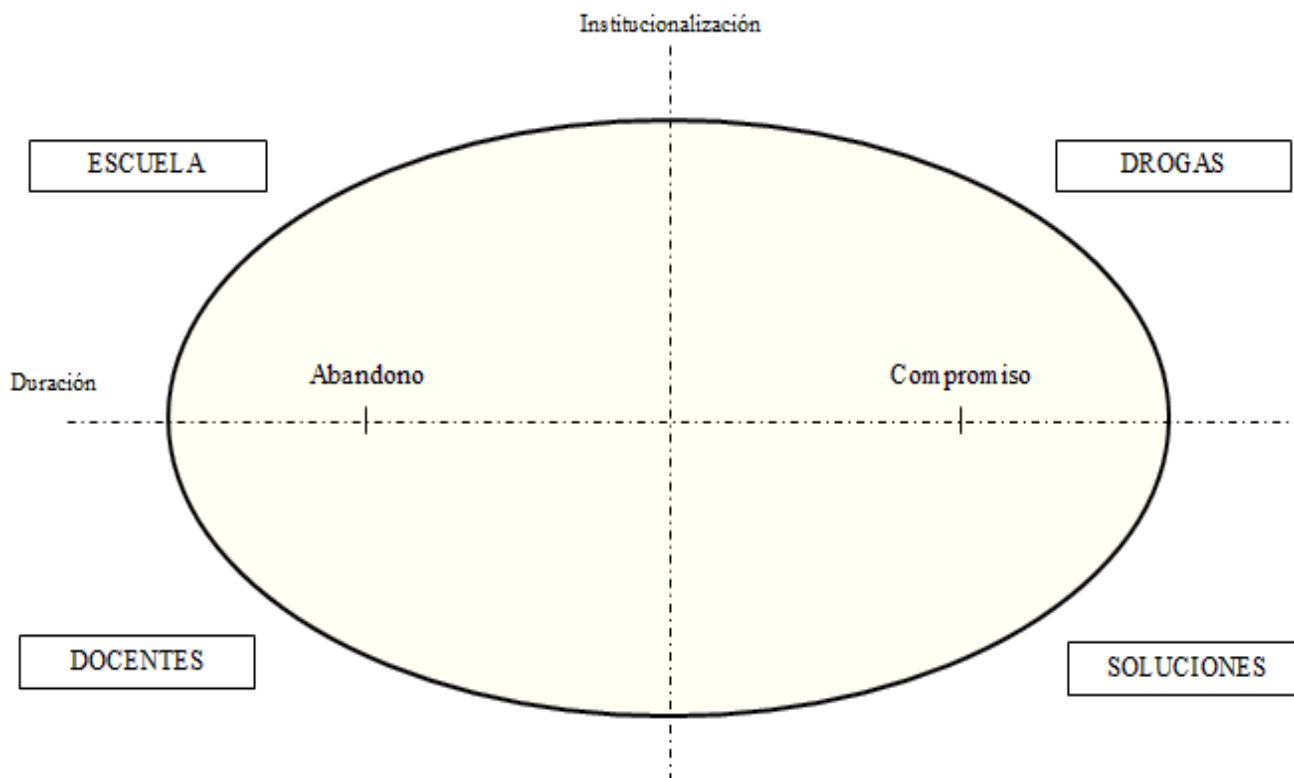


Gráfico 3. Imaginario sobre el uso de las drogas del segundo grupo de estudiantes.
Fuente: Elaboración propia.

El centro semántico del primer cuadrante es el uso de las drogas. Un mundo al que se llega por curiosidad o por la necesidad de auto afirmación dentro de un grupo, drogas legales e ilegales proporcionan felicidad, alivio y pueden llevar a la muerte. El precio y la accesibilidad no son un problema.

La escuela en el segundo cuadrante, en ella, así como se niega el uso de drogas para cuidar el prestigio, se permite la compra-venta en determinados lugares de la institución. Para combatir el uso se realizan acciones de control y seguimiento que incluyen exámenes de laboratorio para comprobar la abstinencia.

Los valores del tercer cuadrante, se concentran en el accionar de los docentes, se los identifica con el cumplimiento de su tarea por obligación con un escaso impacto en los estudiantes. Con excepciones de aquellos que se muestran comprometidos y cercanos en momentos difíciles.

En el cuarto cuadrante se ubican las soluciones, se debe 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.

Sintetizando, se aprecia que en los dos grupos la expresión de emociones displacenteras producto de la despreocupación de los adultos responsables de su cuidado y que los niegan, ignoran o engañan.

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

- Uso de drogas, mediado por el dolor de situaciones vitales y la presión social del grupo.
- Información entregada en las charlas o el consejo oportuno brindado por los docentes.

- Seguimiento que hace la escuela, en ocasiones termina en exclusión.

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.

Imaginaris de los docentes

No pasa nada. Nosotros mismos no queremos involucrarnos y con tanto trámite que hay que hacer. Nos-

otros como profesores: hoy le vi a un chico fumando, el inspector [dice], presente un documento. Yo no voy a estar haciendo el documento.

Más vigilancia de los padres, es la única solución, [pero] esto no se puede dar, papá y mamá trabajan, y como mamá y papá trabajan, deben estar de un lado al otro [...] Nosotros nos hemos hecho materialistas – Amanda.

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. El maestro siente el *abandono*, se percibe indefenso y agobiado por la carga administrativa de su trabajo, prefiere cumplir con lo prescrito en la normativa, abandonando de cierta forma su rol de educador.

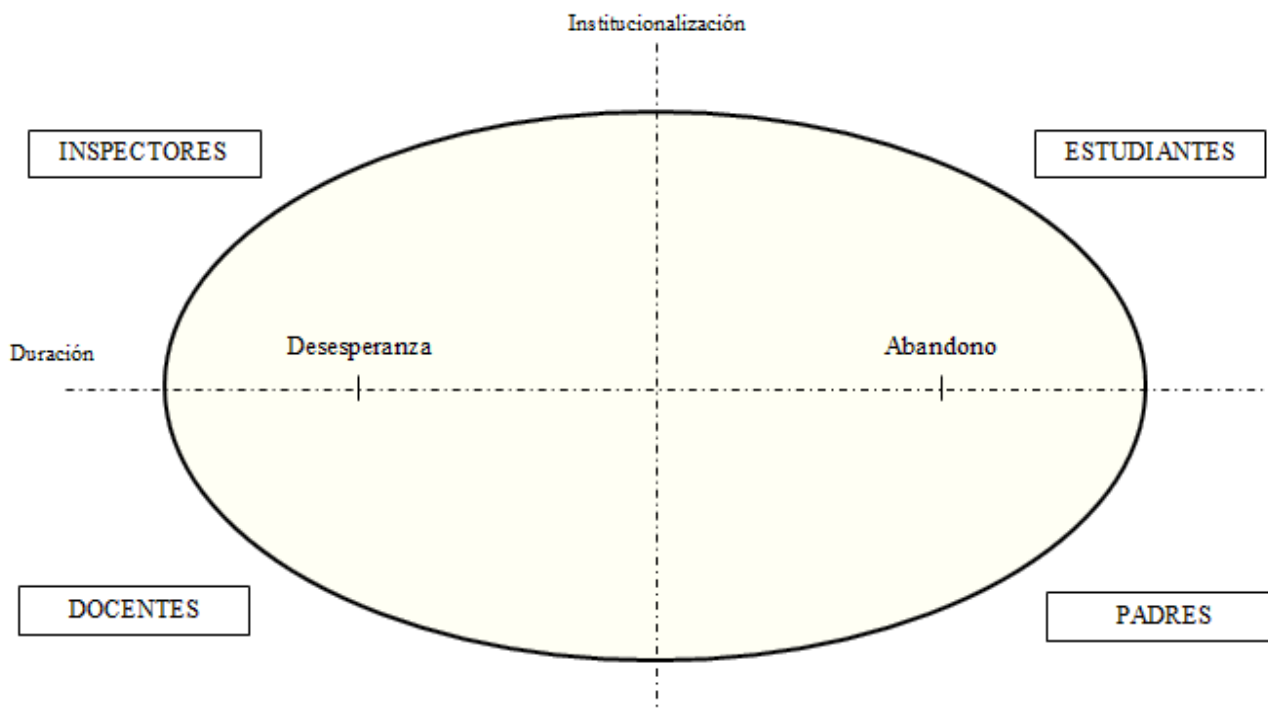


Gráfico 4. Imaginario sobre el uso de las drogas del grupo de los docentes.

Fuente: Elaboración propia

Los *estudiantes* son la primera relevancia. Descubrir el uso de drogas es cuestión de buscar información entre ellos, algunos lo encubren pero otros lo denuncian; quien es descubierto lo niega y puede convertirse en un peligro para quienes lo investigan.

El segundo cuadrante está configurado por los *inspectores*, entre sus funciones está detectar el uso de drogas y evidenciarlo para sancionar. Entre sus acciones se encuentran la requisa y el seguimiento, que suele terminar con la salida del estudiante.

Los *docentes* están en el tercer campo, el uso de drogas es un problema que se escucha pero no se ve o no se enfrenta por el sobrecargo de trabajo pedagógico y administrativo para evidenciar su desempeño que incluyen otros problemas como el bajo rendimiento.

En el cuarto cuadrante 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 la exigencia de pruebas.

Hace falta un inspector que trabaje no por las autoridades sino por la institución, a nosotros no nos interesaba quien esté de autoridad, lo que nos interesaba es la institución.

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. Con tanta requisa y requisa se van despechando – David.

Entre las funciones del inspector general, están las acciones para promover y controlar el cumplimiento de las normas de convivencia y la disciplina. En el imaginario del docente que cumplió con este rol, los puntos de opacidad están asociados con la condición etaria de los adolescentes que conlleva *vulnerabilidad* evidenciada 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 quienes, desde su punto de vista, los cuida.

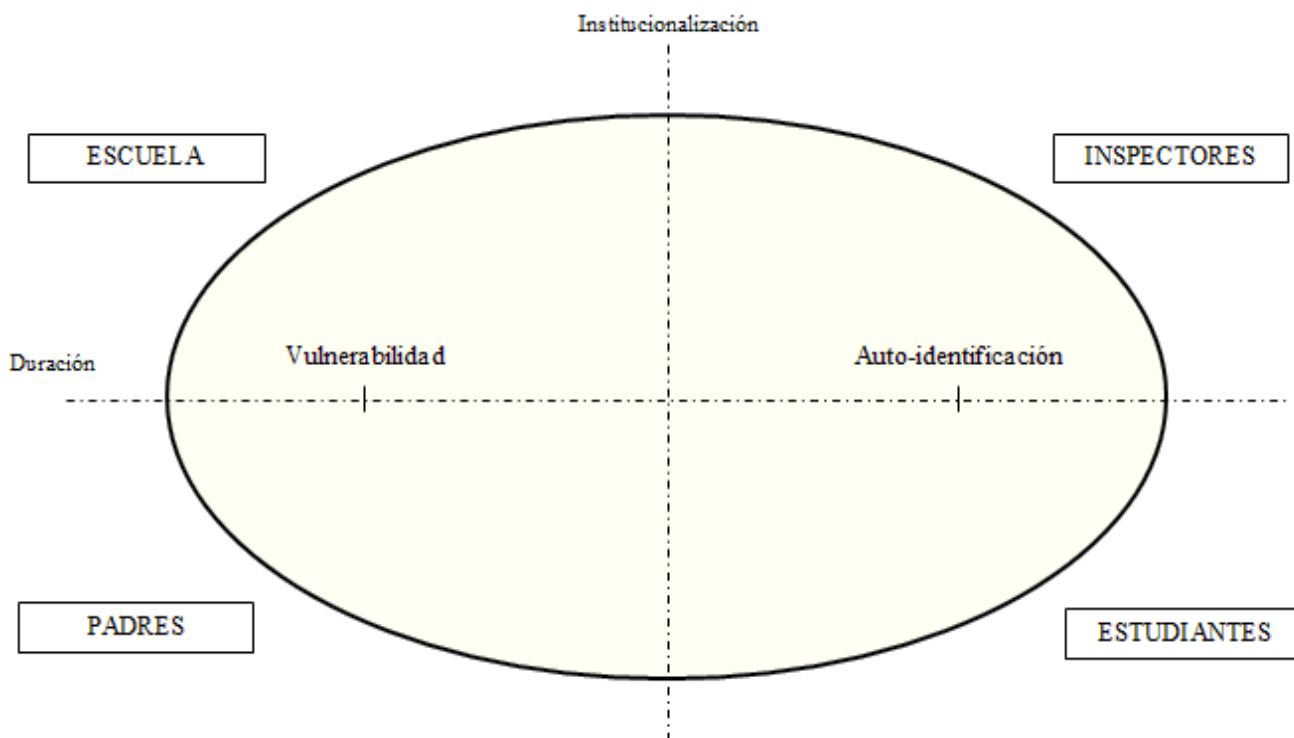


Gráfico 4. Imaginario sobre el uso de las drogas del docente – inspector.
Fuente: Elaboración propia.

Las relevancias de este imaginario comienzan con un papel preponderante que encabeza y toma decisiones; los inspectores en el primer cuadrante, las acciones están enfocadas en: búsqueda de drogas en las mochilas de los estudiantes, el agotamiento producido por el seguimiento, la confrontación y la reflexión hacia la abstinencia.

En el segundo cuadrante, el concepto de la escuela, su labor es cuidar de los estudiantes, el reconocimiento social está en su prestigio. Ante el uso de drogas, se emprenden acciones de investigación y acompañamiento a través del departamento de Consejería Estudiantil.

En el tercer cuadrante se encuentran a los padres, a quienes se los observa como inoperantes en el control de sus hijos e inactivos ante los problemas que reporta la escuela, por lo que se opta por excluirlos.

Finalmente, los estudiantes con los que los inspectores establecen una alianza para vigilar, descubrir y denunciar la venta o el uso de drogas. Una vez localizados, los estudiantes son confrontados y llevados a la reflexión sobre su accionar. A pesar de la buena intención, algunos estudiantes reaccionan en contra de los docentes.

Una vez caracterizados los dos imaginarios, se busca establecer la posición de los docentes. En el campo de las distinciones no existen coincidencias, por un lado los docentes no quieren involucrarse por todos los trámites que son requeridos y por su parte, el docente-inspector que actúa según su concepción de la problemática.

Coinciden en tres campos de significados:

- Estudiantes que se involucran, como usuarios o expendedores, o como encubridores o delatores de sus compañeros.

- Inspectores que recurren a la requisita y al seguimiento con frecuencia logran que el estudiante abandone la institución.
- Falta de control y colaboración por parte de los padres de familia, quienes amenazan con acciones legales.

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 la posición de un observador externo, actúa para satisfacer la presión social, con la punición del estudiante y la culpabilización de los padres de familia como constantes.

Imaginarios de las familias

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 es lo que hoy en día no les deja progresar a los jóvenes – Valeria.

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, la profesional sabrá cómo llegar a los padres – Julio.

En las expresiones de los padres de familia se identificó como opacidades: 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 brinda durante la jornada escolar, y la *angustia* ante el uso de drogas hace que se requiera información y capacitación para enfrentar los peligros que afectan la integridad de las familias.

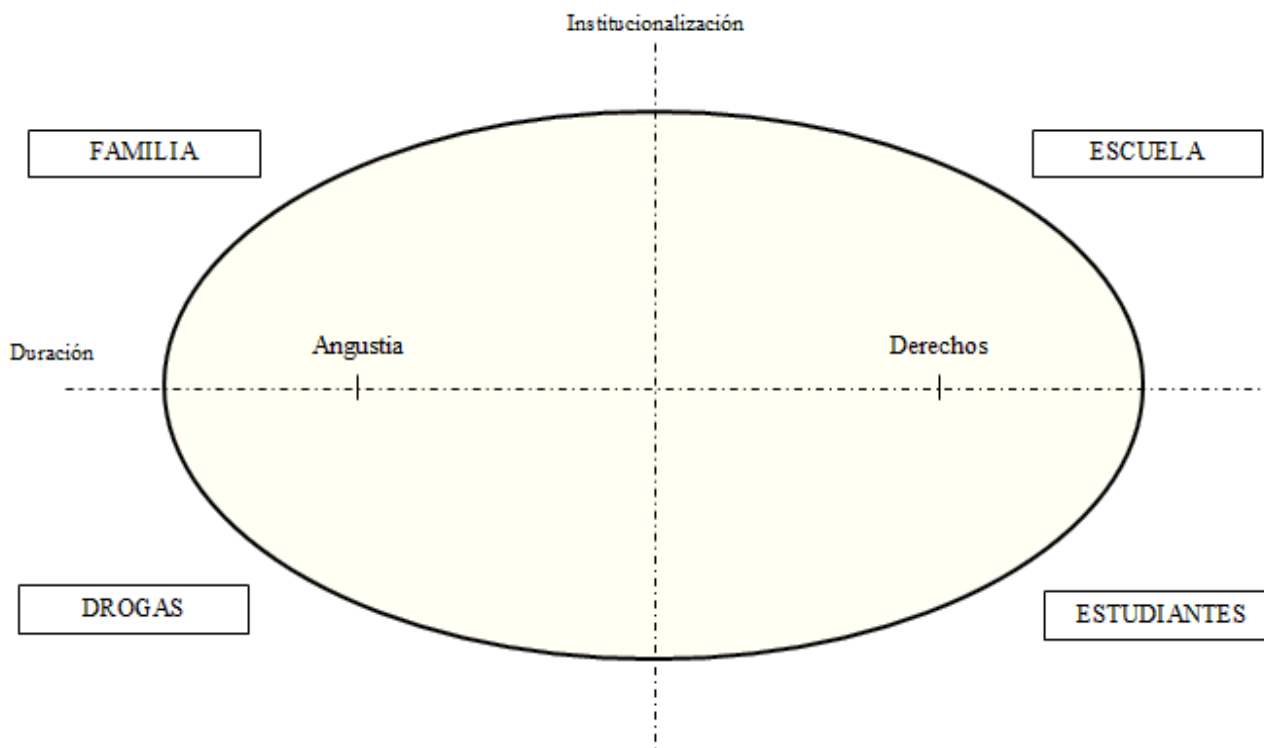


Gráfico 5. Imaginario sobre el uso de las drogas de los padres de familia.
Fuente: Elaboración propia.

En el campo de las relevancias, en el primer cuadrante se encuentra a la escuela, de la se espera actividades de prevención y vigilancia que protejan a sus hijos. Consideran adecuado el seguimiento a los estudiantes y la expulsión para preservar la integridad de los demás estudiantes.

La familia se ubica en el segundo cuadrante; dentro de sus preocupaciones están el trabajo, el tiempo libre para compartir entre sus miembros y la comunicación para brindar enseñanzas a sus hijos. Reflexionan que las drogas causan dolor y la necesaria ayuda profesional para su tratamiento.

En el tercer cuadrante, se ubican a las drogas, que dañan al individuo y al grupo familiar, para enfrentarlas reconocen como instituciones competentes a la escuela y la policía.

Y en el cuarto cuadrante, encontramos a los estudiantes, sus hijos, quienes pueden ser inducidos al uso de drogas por parte de compañeros o extraños. Para

la prevención recurren a la confianza y el consejo sobre las consecuencias.

Los padres 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 de control.

Discusión

Una vez que los imaginarios grupales han sido observados en sus relevancias y opacidades, se avanza hacia la consolidación de un esquema que proporcione una lectura comprensiva de las distintas posiciones, en un contexto más amplio.

El imaginario escolar se fundamenta en una distinción central que reproduce la dualidad en términos de abandono/prohibición. La escuela, como realidad histórica y socialmente instituida, actúa con un código prohibicionista o negligente que permite la afirmación o negación según la posición de cada actor.

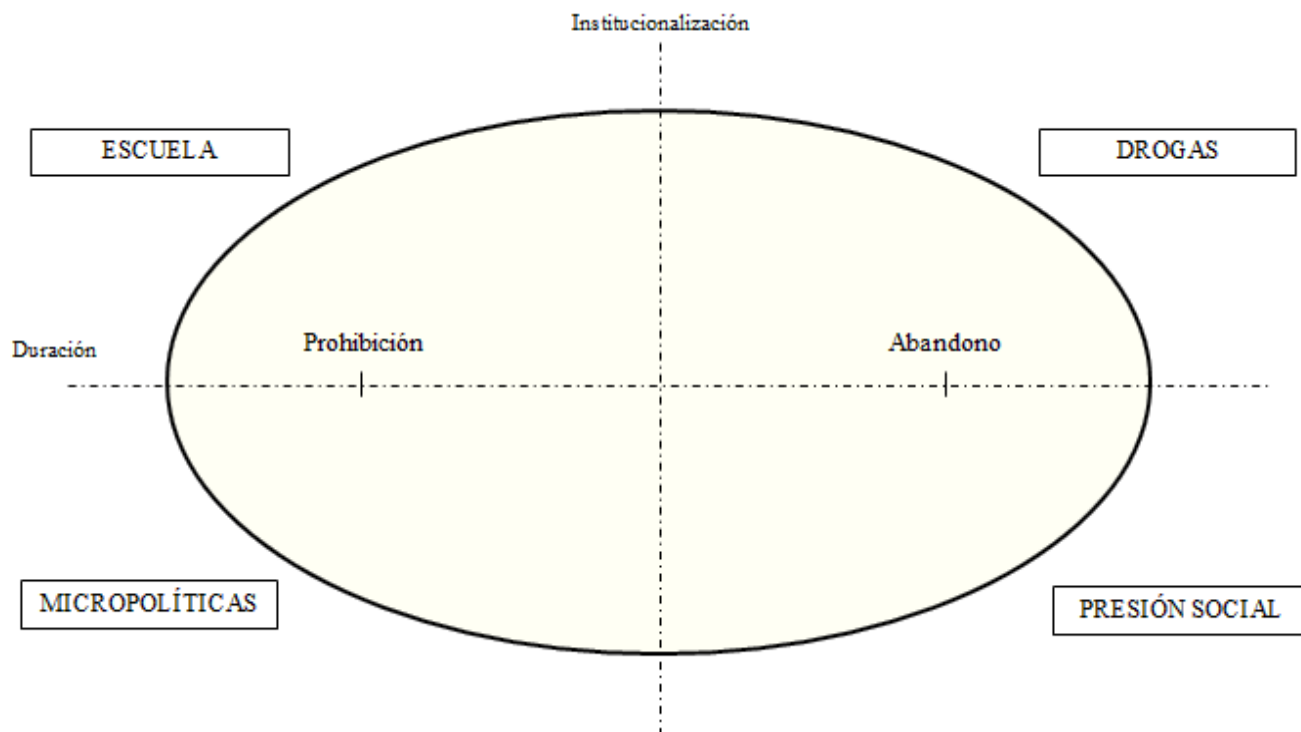


Gráfico 6. Imaginario escolar sobre el uso de las drogas.
Fuente: Elaboración propia.

A la derecha encontramos al *abandono*, una vulnerabilidad percibida por el individuo y que llega a tener identificación en los grupos. Es una constante en el discurso de los adolescentes, la casa y la escuela son lugares que les 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. El abandono como el fruto de una sociedad 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 tememos ser excluidos.

Asociadas al abandono encontramos a las *drogas*, sus matices están relacionados a la clase social y a intereses económicos y políticos de quienes ostentan el poder (Berlinguer, 1994). Sus efectos son calificados desde una posición impersonal que aboga

por la punición sin considerar el dolor; el culpable, ese otro que por ser diferente genera caos en nuestra vida, debe ser excluido por el bien de todos.

El uso de drogas en la familia provoca sentimientos y reacciones de inseguridad, ira, indiferencia y frustración que desembocan en conflictos, preexistentes pero desestimados por el descuido de los padres (Silva, 2011). Para la escuela también es un problema, pero en ella no existen espacios para discutirlo, ni tiempo para reflexionar sobre su función de cuidar desde este punto desde donde se podría pensar en la construcción de nuevos imaginarios escolares asociados a la promoción de salud colectiva (Campos, 2000).

Con igual proyección hacia el futuro pero con menor institucionalización, se encuentra la *presión social*. Si alguien decide usar drogas debe enfrentar una etiqueta social que lo encasilla como víctima o culpable, en el extremo de la enfermedad siempre existirá una patología que puede ser tratada (Berlinguer, 1994).

Pero al mismo tiempo es esta sociedad de consumo hiper-mediatizada la que difunde la imagen de éxito y felicidad de quienes trafican con drogas, lo que traslada la idea de placer y popularidad a la realidad adolescente. Los dolores sociales y subjetivos que no sanan pueden ser olvidados por las sensaciones.

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

En el otro foco de la elipse, se encuentra la prohibición, los nexos entre lo prescrito a nivel mundial y nacional, lo que difunden los medios de comunicación y el desconocimiento de la población dan sentido a 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. La posibilidad de educar a través del diálogo abierto está vedada con las consecuentes verdades a medias que perjudican los esfuerzos de prevención y promoción de salud.

Asociadas a ella se encuentran dos relevancias, la escuela, conocida por su función primaria en la transmisión de conocimiento y en la modelación de conductas socialmente aceptadas, es el espacio privilegiado en el que, individuos críticos (Freire, 1975), pueden crear y proyectar nuevos imaginarios para dar respuesta a los requerimientos sociales.

La corresponsabilidad del Estado, la escuela y la familia en la educación, hace que la exclusión de un estudiante por uso de drogas sea asumida como un fracaso al no garantizar este derecho, porque si bien en unos casos se dará el cambio de institución, en otros, termina en el abandono definitivo de la escolaridad (Patto, 1992).

El concepto relevante de micropolíticas se encuentra en el tercer cuadrante, con una connotación negativa en institucionalización y tiempo. En el análisis de los imaginarios se llegaron a establecer disímiles estrategias ante el uso de drogas que no guardan relación con objetivos claros y se perciben indicios de que estas acciones son establecidas a criterio de quien está al frente de su control.

Cabe resaltar que algunas de estas iniciativas no están estipuladas en ningún documento, 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, de la confrontación y del seguimiento a la expulsión, 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 observación que hacen estudiantes, padres de familia y docentes participantes en el estudio permiten la identificación de un imaginario complejo, que alcanza estrategias de castigo y abandono, de ayuda, de comunicación y de convivencia establecidas entre los distintos actores en el ámbito escolar.

Conclusiones

En este trabajo, los procesos de aceptación, legitimación y sanción social del uso de drogas, fueron condensados en significaciones sociales con las que se configuró una imagen geométrica cercana a un imaginario, instituido por los participantes, que refleja la realidad de ese específico espacio y tiempo.

Para encontrar el sentido organizador de las opacidades del abandono y la prohibición en la construcción del imaginario fue necesario indagar más allá de lo percibido, lo pensado y lo simbolizado por los intervinientes. Del hablar de su vivencia y de sus interacciones, se establecieron cuatro campos de significación: drogas, presión social, escuela y micropolíticas; y con ellos se complementa la comprensión de sus acciones frente al fenómeno estudiado. En un intento por condensar los hallazgos, se puede mencionar que para la escuela la exclusión se constituye

en la primera y, a ratos, única opción para cortar el problema de raíz; en los docentes se reconocen un abanico de posiciones, desde una actitud lejana y despreocupada hasta un interés auténtico por el bienestar de los estudiantes; por su parte, las familias miran en la colaboración mutua con la escuela el camino para proteger a sus hijos, y los estudiantes en su vivencia cercana con el uso de drogas, abogan por un diálogo desde la realidad como ellos la perciben,

Por su parte, el discurso de la política pública, centrado en la abstinencia, reproduce una lógica de prohibición que invisibiliza a los estudiantes como sujetos de derechos, dejando tras de sí una estela de vulnerabilidad propia de esta forma de encubrimiento. Es por ello que se plantea la necesidad de repensar las concepciones y acciones de la comunidad educativa desde las voces de todos sus integrantes, una mirada a las singularidades 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 juntos construir nuevos imaginarios en contextos cercanos que nos preparen para el cuidado.

Esta aproximación investigativa deja en el camino varias inquietudes para futuras intervenciones que podrían vincularse con visiones directivas interesadas en conocer e intervenir en la realidad de su escuela y para otros investigadores que busquen aportar al conocimiento de los fenómenos escolares desde estos esquemas sociales, que a pesar de su naturaleza cambiante, proporcionan una visión particular de la realidad.

Referencias bibliográficas

- Affonso, M. y Azevedo, C. (2013). Control y medicalización de la infancia. *Desidades*, 1(1), 11-21.
- 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. (Obra original publicada en inglés)
- Berlinguer, G. (1994). *La enfermedad: Sufrimiento, Diferencia, Peligro, Señal, Estímulo*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Bichara, T. (2014). *Participacao e controle social em saúde*. Manuscrito no publicado, Brasil
- Breilh, J. (2010). Hacia un nuevo paradigma de los derechos humanos y la salud. *Derechos del Pueblo*, 176: 3-5.
- Campos, G. (2000). Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(2), pp.219-230
- Castoriadis, C. (1997). *El individuo privatizado*. Texto publicado originalmente por *Le Monde Diplomatique*.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires:, Tusquets os Aires, Obra completa. (Obra original publicada en 1975)
- Cohen, J. (2004). Conseguir la reducción del daño a través de la educación. En: *La cultura de las drogas en la sociedad del riesgo*. Heather, N., Wodak, A., Nadelmann, E. y O'Hare, P. Barcelona: Grup Igia.
- Dejours, C. (1998). De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo. En D. Dessors y M. Guicho-Bailly (comps.), *Organización del trabajo y salud: De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Lumen/Humanitas.
- De Mello, S. y Patto, M. (2008). Psicología da violência ou violência da psicologia? *Psicologia USP*, 19(4), pp. 591-594
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. 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. (Obra original publicada en 1996)
- Gorgulho, M. (2011). Drogas e sociedade. En: *Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região. Álcool e Outras Drogas*. São Paulo: CRPSP.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (Floresncia Gómez trad.). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- 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.

Disponible en <https://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892002000800013>

- Janin, B. (2016). La constitución subjetiva y los diagnósticos invalidantes, *Revista de psicoanálisis*: 73(1), pp.99-112
- Pichón-Rivière, E. (1978). *El proceso grupal*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Pineau, P. (2001) “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es educación’ y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’ “ en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Pintos, J.L. (1995). *Los Imaginarios Sociales (La nueva construcción de la realidad social)*. Madrid, España: Sal Terrae.
- 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://www.academia.edu/943275/Los_imaginarios_sociales_del_delito.
- Pintos, J.L. (2004). Inclusión/Exclusión. Los Imaginarios Sociales de un Proceso de Construcción Social. *Semata, Ciencias Sociales e Humanidades*, 16, 17-52.
- Pintos, J.L. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), 37-65.
- Resende, S. (2008). Promoción de la Salud, “empowerment” y educación: una reflexión crítica como contribución a la reforma sanitaria, *Salud Colectiva*, 4(3), Buenos Aires, 335-347.
- Rolnik, S. (1994). Á sombra da cidadania: alteridade, homem sa ética e reinvencao da democracia. En: Spink, M. y Mautner, A. *A cidadania em construcap: uma reflexao transdisciplinar*. Sao Paulo: Cortez.
- 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. São Paulo: CRPSP.
- Sodelli, M. (2011). Drogas e ser humano: a prevenção do possível. En: *Conselho Regional de Psicologia*

da 6ª Região. Álcool e Outras Drogas. São Paulo: CRPSP.

- Vázquez, V. y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/contenido/NumEsp2/contenidoverdera.html>.

Cita recomendada

- López Mayorga, J. G. (2022). Imaginarios del uso de drogas en una escuela ecuatoriana: ¿Cuidado o exclusión?. En: *Imagonautas*, Nº 15 (2), pp. 102-121.