CAPÍTULO 13

Convivencia escolar y drogas: la distinción y el análisis de una relación

Claudio Rojas Jara[1] y Marcelo Rioseco Pais[2]
Universidad Católica del Maule

En el año 2011, el Ministerio de Educación llevó a cabo una encuesta a 228.883 estudiantes de octavo básico, distribuidos en 5.885 establecimientos, en relación a la prevención del acoso escolar. Aproximadamente 1 de cada 10 estudiantes declaró haber sido víctima de bullying y cerca del 25% de ellos lo sufre diariamente. Así mismo, un número importante de alumnos (11.400) ha visto agresiones con armas en sus establecimientos todos los días o varias veces a la semana, mientras que el 25%, señala que los robos y destrozos son frecuentes al interior de sus colegios. Por último, en 2013 las denuncias por bullying aumentaron un 39% y más del 86% de los escolares en el país ha sido testigo de abusos y violencia en la sala de clases (MINEDUC, 2013). No cabe duda que la convivencia escolar en Chile constituye un problema de envergadura y que los diferentes gobiernos de los últimos diez años han estado en alerta, principalmente, en relación a las consecuencias que una mala convivencia escolar produce en la sociedad. En este contexto, la política pública en relación a la convivencia escolar en Chile se ha propuesto transformar la lógica instrumental de la "disciplina escolar", mediante la cual se pretende "normalizar" al estudiante y a su entorno, en fun-

1. Magíster en Drogodependencias, Académico Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica del Maule, Chile. Correspondencia dirigirla a: crojasj@ucm.cl
2. Doctor en Educación, Académico del Departamento de Fundamentos de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile.

ción de determinados comportamientos identificados como adecuados o deseables, y pasar a una mirada que entienda la convivencia como un medio para conseguir buenos aprendizajes, entendiendo al estudiante como sujeto de derecho. Este nuevo enfoque, conlleva dar prioridad al sentido formativo de la escuela y, principalmente, de aquellos aprendizajes que tienen que ver con la experiencia de los estudiantes y de los vínculos que establecen entre ellos y con el mundo adulto. El objetivo central de la política pública, por lo tanto, es promover y fomentar una convivencia escolar participativa, inclusiva, democrática, basada en los derechos, y con equidad de género y de gestión institucional y territorial (MINEDUC, 2015). En la misma línea y bajo estas aspiraciones, surge, en el año 2015, la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018.

Qué se entiende por convivencia escolar

Desde la mirada de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018, la convivencia escolar se define como un espacio de interrelación social, entre los diferentes actores de una comunidad educativa, mediante el cual se vive y se construye el aprendizaje. Se trata de una construcción colectiva y dinámica, conformada por una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente. Más que un resultado que se espera, es un proceso colectivo, que se desarrolla mediante la interacción de los sujetos pertenecientes a una comunidad escolar. Claramente, posee una vinculación directa con la cultura escolar, que se configura a través de elementos formales, como el establecimiento de rutinas y de rituales, y también, mediante determinados estilos de relación: afectividad en el trato, posibilidad de expresión, forma de establecer y acatar normas y sanciones, apertura y participación de la comunidad en los espacios físicos, entre otros (MINEDUC, 2015). Es necesario distinguir entre *convivencia* y *clima escolar*. La primera, se refiere al tipo y a la calidad de las relaciones humanas que se establecen entre las

personas que participan de una comunidad educativa. El clima escolar, en cambio, se constituye a partir de las percepciones y actitudes de los actores en torno al ambiente o contexto, donde se producen estas relaciones. El clima, por lo tanto, posee un conjunto de variables, como las reglas, las normas, las rutinas, la infraestructura, el uso del tiempo, entre otras. Es un elemento intersubjetivo, conformado de valoraciones, en relación a la institución educacional y a la convivencia que allí se desarrolla. Mientras el clima escolar, impacta positivamente en el aprendizaje, la convivencia escolar, tiene un valor formativo intrínseco.

Las limitaciones para implementar una política de convivencia escolar en Chile

La Política Nacional de Convivencia Escolar para 2015-2018, plantea el uso de diferentes instrumentos e instancias para entender, abordar y gestionar adecuadamente las relaciones humanas que se establecen en una comunidad educativa. Entre estas herramientas, se menciona, en primer término, la incorporación del tema de la convivencia escolar en los instrumentos de gestión y planificación que existen en el establecimiento, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Reglamento Interno y las normas de convivencia. En segundo lugar, se recomienda la apropiación curricular y pedagógica de prácticas docentes que estimulen un clima escolar apropiado para el aprendizaje. En tercer lugar, se menciona la importancia de promocionar y resguardar los derechos de quienes integran la comunidad educativa, valorando la diversidad y garantizando la inclusión. En cuarto lugar, se señala la necesidad de fomentar la participación de todos los actores de dicha comunidad. Por último, se destaca la importancia de conformar equipos de trabajo vinculados entre sí, para gestionar el clima y la convivencia escolar (MINEDUC, 2015).

Ahora bien, los instrumentos o mecanismos, planteados por la Política Nacional de Convivencia Escolar y su orientación para mejorar, de manera participativa, el clima dentro de la escuela, colisionan con un conjunto de definiciones sistémicas, que promueven la competencia y el individualismo, y traen como consecuencia la segregación y la clasificación de los estudiantes. El sistema escolar chileno, desde la época de la dictadura, fue diseñado desde una mirada economicista neoliberal. Bajo esta perspectiva, el aprendizaje es juzgado por su utilidad inmediata y la finalidad principal de la educación, es la formación de individuos competentes en el mercado. Se trata de una concepción empresarial, que entiende a la educación como una "inversión" que realizan las familias, para cualificar a sus hijos como capital humano. En síntesis, más que la educación de ciudadanos, se apunta a formar consumidores productivos, egoístas y apolíticos, que, permanentemente, necesitan competir entre sí, para ser reconocidos y valorados en la sociedad. Por esta razón, las pruebas estandarizadas adquieren una importancia fundamental a partir de los años 80' cuando se lleva a cabo una reforma educacional que entrega la educación pública a la empresa privada y se incorpora el SIMCE, como un sistema de medición, a través de exámenes nacionales. Los resultados de estos exámenes, condicionan los recursos que reciben las instituciones escolares y permiten la estratificación de las escuelas. Actualmente, el sistema escolar en Chile, se basa en la clasificación, en el premio y en el castigo hacia los estudiantes, en función de la evaluación que reciben. A través de esta evaluación, se ordena, se clasifica y se discrimina a las personas; se reparten credenciales y, finalmente, se las ubica dentro del sistema productivo para que desempeñen determinados roles, asociados a determinadas tareas y privilegios. La evaluación estandarizada, mide y compara a los sujetos, con el objetivo principal de clasificarlos para condicionar sus oportunidades en el futuro. Cuando, además, esta clasificación se basa en la valoración de saberes abstractos, ajenos a la experiencia y a las necesidades de adaptación de los

estudiantes, la educación formal se transforma en un sistema que institucionaliza la violencia, menoscaba el pensamiento y coarta la creatividad.

La educación formal, deja de tener como tarea principal la formación de los estudiantes, y asume la función de "acreditar", es decir, de entregar credenciales para determinar diferentes tipos de acceso al mundo productivo. ¿Cómo compatibilizar, entonces, un sistema de enseñanza que está planteado sobre los principios de una ideología que favorece el individualismo y la competencia entre los integrantes de una comunidad educativa, con una política de convivencia escolar que entiende a la educación como un derecho y pretende promover la inclusión, la participación y la reflexión de los actores que integran dicha comunidad educativa? ¿Cómo mejorar la convivencia y la construcción de climas escolares mediante la voluntad, la disposición y la colaboración de todos los actores, en un medio que empuja a los sujetos a preocuparse solo de sí mismos y a competir, ya sea, por calificaciones, por recursos o por reconocimiento? Por una parte, mejorar la convivencia escolar y las relaciones humanas al interior de las comunidades educativas, fomentando la construcción de climas escolares inclusivos, democráticos y no-violentos; y, por otra parte, atender a las exigencias de la evaluación escolar y de la cultura competitiva instalada en las instituciones educativas, constituye una paradoja, cuya consecuencia más directa es una disociación entre aquello que se dice y aquello que se hace; entre aquello que se declara como deseable, a través de las políticas gubernamentales, y aquello que, realmente, se valora y se pretende conseguir, en el contexto operativo y cotidiano de las instituciones. En este sentido, llama la atención que aquella obsesión por los resultados, instalada transversalmente en el sistema educativo chileno, impida apreciar que una convivencia escolar adecuada constituye un fin en sí mismo, y no es una variable más para mejorar el puntaje que se obtiene en pruebas como SIMCE o PSU. Como resultado de esta disociación, la política de convivencia escolar tiene una incidencia de forma

y no de fondo: sus objetivos y principios suelen incorporarse como letra muerta en los documentos, las planificaciones, los proyectos y las evaluaciones que utilizan los establecimientos educacionales, sin embargo, en la práctica prevalecen valores individualistas y competitivos, que constituyen un contexto propicio para que se manifieste un conjunto de dificultades que afecta, tanto el desarrollo personal de los estudiantes como su forma de interactuar. Dentro de estas dificultades se encuentra el consumo problemático de drogas.

Drogas en los contextos escolares

Las campanas o timbres de los establecimientos educacionales pueden sonar o activarse bajo diferentes eventos: el anhelado tiempo de recreo que el alumnado y profesorado merece, algún simulacro para preparar a toda la comunidad estudiantil frente a una emergencia, o claro está, si surge en los pasillos, salas u oficinas, a modo de grito o leve susurro, la palabra "droga". ¿Por qué se provocará esto? Tal vez por ser considerado el espacio escolar un *lugar sacro* donde se construye el aprendizaje de las nuevas generaciones en términos de lo "adecuado" y "correcto", donde no hay cabida para todo aquello "fuera de norma". Tal vez sea debido a las prevalencias en el consumo de drogas que presenta la población escolar con cifras que evidencian que su uso tiende a estar más presente de lo que desearíamos, donde el alcohol, el tabaco y la marihuana tienen las más altas tasas de consumo respectivamente (SENDA, 2014). Tal vez sea porque en el ámbito de las drogas y la escuela existen más prejuicios que certezas, más mitos que realidades, más castigo —directo o velado— que prevención eficaz, más preguntas que respuestas. Saldarriaga (2001) refiere que de la presencia de drogas en la escuela surgen una diversidad de preguntas cuyas respuestas son tan diversas como diferentes sean las perspectivas comprensivas y prácticas desde las que sean abordadas. Menciona además que indagar en estos cuestionamientos permitiría revelar que

ideas, marcos morales y actitudes mantienen los actores que conformar parte del fenómeno. Esto resulta vital a la hora de pensar que regularmente son los docentes quienes emergen como actores principales en términos de la prevención/acción en los contextos escolares. Sin embargo, esto también implica un riesgo que, de no ser considerado, puede determinar una aproximación negativa a priori hacia el uso de drogas por escolares. Camarotti, Kornblit y Di Leo (2013) establecieron un estudio en Argentina para definir las posturas discursivas de docentes con respecto a la prevención del consumo de drogas en escenarios escolares, definiendo dos tipos claros de discursiva que definieron como "*modelo negativizante unidimensional*" y "*modelo reflexivo multidimensional*".

En el primero surgieron categorías poderosamente negativas y esperables como que: a) la droga es un flagelo que castiga a los adolescentes aprovechando sus carencias y vulnerabilidades; b) la droga "se filtra" en la escuela contaminando la vida de los jóvenes; c) la escuela debe dar la batalla contra la drogadicción; y d) los adultos son los principales responsables de formar y orientar a los adolescentes para evitar que caigan en la droga.

Este modelo refleja la falta de flexibilidad en la comprensión del uso de drogas, cayendo en lo dramático, la sobredimensión fatalista, la generalización de que todo consumo es problemático y el adultocentrismo (Duarte, 2012) que ubica al escolar como el portador del problema y el docente/adulto como el proveedor de la solución. En contrapartida el modelo reflexivo multidimensional reflejó categorías emergentes como que: a) es necesario realizar una ruptura con las concepciones unidimensionales de los consumos de drogas que parten de la negativización de los adolescentes; b) los sujetos y sus contextos grupales, culturales y/o sociales deben ser colocados en el centro de los abordajes de los consumos problemáticos de drogas; c) la escuela puede constituir un espacio público para adolescentes que viven en contextos de pobreza, discriminación, violencias y consumos problemáticos de dro-

gas; y d) el diálogo entre adolescentes y adultos es fundamental para construir espacios escolares de reconocimiento y trasformación (Camarotti et al., 2013).

¿El problema real o sólo una mala solución? El uso de drogas en la escuela

¿Es en sí misma la escuela un espacio amigable? ¿Es un lugar de sana convivencia escolar? ¿Es realmente un factor protector para el uso de drogas?[3] Como se refiere con anterioridad, si entendemos la convivencia escolar como una construcción colectiva que implica el desarrollo de una cultura escolar positiva y generadora de un clima propicio para los procesos de enseñanza-aprendizaje, sería propio también preguntarnos ¿nuestros espacios escolares no serán también gatilladores del uso de drogas al no permitir, por diferentes formas y medios, que la convivencia al interior de la escuela alcance un tenor positivo? Signifiquemos esto en términos de una educación como la nuestra que favorece la competencia y la segregación, tanto en los niveles públicos como privados, a través de medidas y estrategias que miden elementos técnicos, puntajes y rankings más que desarrollos humanos. Agreguemos además las condiciones laborales de nuestros profesores con deudas históricas no sólo en lo económico sino también desde el reconocimiento y valoración de su ejercicio, donde además las estructuras educacionales les sitúan bajo extenuantes y sobrecargadas jornadas de trabajo atentando contra un óptimo proceso y en favor de mayores subvenciones o recursos para sus autoridades. ¿No es acaso este un espacio

3. García de Jesús & Carvalho (2008) luego de un estudio desarrollado en México respondieron negativamente a esta pregunta en función de los hallazgos obtenidos sobre tres temáticas en la educación pública: a) la escuela no favorece un ambiente escolar saludable, b) se observó que tanto alumnos como maestros consumen drogas en la institución, o fuera de ella, y c) que el sistema escolar tiene programas de prevención y promoción a la salud pero no alcanzan a todos los alumnos.

escolar donde la convivencia perdió su valor semántico? Aquí vale la pena quitar por un momento la vista de los jóvenes al hablar de drogas en la escuela y pensar si acaso las condiciones ansiogénicas de ciertos establecimientos no son en sí mismos impulsores al uso de drogas por parte de su profesorado. Y es que acá nos encontramos con un vacío[4] o "cifra negra" que no tiene referencia alguna: la prevalencia del uso de drogas —legales y/o ilegales— por los docentes de nuestro país. Podríamos hipotetizar que esta realidad invisible se configuraría como un método —adaptativo— de sopesar un clima escolar que perciben adverso e injusto en función de lo mencionado con anterioridad. En ese caso, cabe otra pregunta ¿el uso de drogas en los espacios escolares, de alumnos o docentes, son el problema o son acaso una mala solución? Si en el caso de los docentes pudiera establecerse tentativamente que son las condiciones en la que se desempeñan el problema, la solución adaptativa sería alcanzada con el consumo de alcohol, tabaco, cannabis, cocaína u otras drogas. Así también, podríamos especular que en el caso del uso de drogas en el alumnado podría responder, como no, a una convivencia y clima escolar que viven como tensionante y hostil. Sin embargo, apelamos a que no todo consumo de drogas en escolares está taxativamente determinado por la convivencia. Esto además marca una distinción importante a la hora de establecer intervenciones, de cualquier índole, con jóvenes sobre las drogas: la necesidad de diferenciar los usos y probables causas en la etapa escolar.

La aproximación diferenciada de los escolares a las drogas

Uno de los mayores riesgos en la mirada que se establece sobre los usos de drogas por parte de adolescentes en etapa escolar, suele ser la tendencia a homogeneizarles y no visibilizar

4. Consultado el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol sobre este tema refieren que no se cuenta con datos de este tipo.

notorias diferencias. Pensar que todo uso de drogas en la adolescencia sea la presentación patológica de una conducta es una acotación no solo reduccionista sino también ilusa, ya que desconoce una serie de comportamientos que regularmente forman parte del repertorio del adolescente. No hay que olvidar que es en la adolescencia donde existe, de manera esperada, un aumento de conductas de riesgo (Florenzano & Valdés, 2004). Es por esto, que la prevención no sólo debe orientarse a evitar que estas emerjan sino también educar en la gestión de estos riesgos cuando su aparición es inevitable. La propuesta e hipótesis en este sentido, derivada de la experiencia directa de intervención, alude principalmente a que los usos de drogas en la etapa escolar pueden ser referidos, en base a su función (Rojas, 2015), como: a) ***de razón evolutiva***: entendido como un consumo, transitorio y esperable, propio de la adolescencia como etapa del ciclo vital. De inicio previo o en la adolescencia y que se tendería a extinguir al término de ésta. El uso de drogas estaría principalmente asociado a funciones gregarias —interacción, integración social e identificación con pares—, de descubrimiento —experimentación y vivencia de sensaciones psico-corpóreas— y/o auto-exploración —reconocimiento de los propios límites mentales y físicos—. Por ejemplo, el uso de drogas como ritual de tránsito por la adolescencia en fiestas, reuniones o actividades con otros que son sentidos y significados como iguales; y b) ***de razón adaptativa***: entendido como un consumo, reactivo y compensatorio, derivado de situaciones vitales que circundan al adolescente. De inicio previo o en la adolescencia y que, puede o no, extinguirse al término de ésta, dado que dependerá de la resolución, abordaje o afrontamiento de estas situaciones. El uso de drogas estaría mayormente asociado a funciones físico-compensatorias —aplacar emergencias como hambre, frío o cualquier afección somática— y/o psico-compensatorias —aplacar emergencias como angustia, ansiedad o temor—. Por ejemplo, en el caso de adolescentes que viven situaciones adversas en la escuela —bullying, sobreexigencia, discriminación— o de exclusión

social —maltrato, pobreza, abandono, situación de calle u otras— donde el uso de drogas surge como una alternativa para enfrentar esta condición. Como puede observarse la relación entre los escolares y las drogas son diversas, y pueden estar ligadas a la ausencia de una convivencia escolar armónica, a variables netamente evolutivas o a la cronificación de patrones regulares de comportamiento impulsivo. Esto implica que cada forma y aparición de uso de drogas en escolares requiere un abordaje único, situado y diferenciador.

Prevención de drogas en escolares: la necesidad de hablar con honestidad

La prevención en el sistema educativo chileno, según Espinosa (2014), se remite a una aplicación de programas estructurados provenientes del nivel central —Santiago— poco adaptados a las realidades locales. Refiere además que existirían altas expectativas con respecto al rol preventivo y en particular del rol de los docentes como principales agentes de prevención al interior de los espacios escolares, pero en lo cotidiano estos contextos no entregan las condiciones ideales y la prevención se traduciría en "un mero trabajo individual, no adaptado, incompleto y acusando agotamiento de procesos en estudiantes y docentes" (p.103).

El desafío entonces reside en establecer, como ya hemos planteado, programas situados, dialogantes, respetuosos de las diferencias, descentrando la responsabilidad de la prevención del cuerpo académico y empoderando a los verdaderos actores de la convivencia escolar, es decir, todas las personas que conforman estos espacios: alumnos, docentes, paradocentes, auxiliares, padres y apoderados. Estos modelos preventivos tienen un asentamiento en las lógicas que implantara Estados Unidos luego de la declarada guerra contra las drogas en los 70's por Nixon, la llamada "tolerancia cero" y la discursiva que, aún hoy se mantiene en ciertas esferas más conservadoras, de un "mundo libre de drogas" y por consiguiente "una escuela

libre de drogas" (Secretaría de Educación de EUA, 1992).

Una propuesta interesante y moderna es la que ofrece Marsha Rosenbaum (2002), desde una mirada del modelo de reducción de daños, donde propone que la acción preventiva fracasa cuando en los espacios escolares ocurren situaciones como: a) la entrega de mensajes confusos con respecto a las drogas, b) confundir el uso con el abuso de drogas, c) el uso de tácticas del miedo e información incorrecta y d) el uso de la teoría de la antesala o la escalada en el consumo de drogas. Como contrapunto propone un modelo honesto y realista cuya meta es mantener a los adolescentes fuera de peligro durante este periodo del ciclo vital abocado a: 1) proveer de educación sobre las drogas de por vida; 2) permitir a los adolescentes tomar decisiones responsables brindándoles información honesta y basada en evidencia; distinguir entre el uso y abuso de drogas y sus alteraciones en la conducta; 3) enfatizar en las consecuencias legales del consumo de sustancias; y 4) anteponer ante todo la seguridad (Rosenbaum, 2002).

Comentarios finales

El consumo de drogas por parte de las personas que conforman una comunidad educativa, no se puede atribuir, de manera exclusiva, a las dificultades o a los trastornos que se originan en la convivencia escolar. Tampoco debe asociarse, única y exclusivamente, con los estudiantes, y tampoco debe considerarse, en todos los casos, como una conducta problemática, cuyo origen se encuentra en algún tipo de patología. Por el contrario, es necesario comprender el fenómeno —o problema— desde una perspectiva amplia y heterogénea, diferenciando casos, e intentando en lo posible, reconocer la función que cumple el uso de las drogas en los contextos escolares. Una vez despejado este punto, es importante profundizar en la incidencia que tiene la variable de la convivencia escolar en el consumo problemático de drogas por parte de estudiantes, profesores e, incluso, las familias de niños y jó-

venes en el sistema educativo chileno, determinado por el individualismo, el apego a los resultados y la búsqueda, muchas veces ansiosa, en torno al el éxito y al reconocimiento.

Referencias

Camarotti, A., Kornblit, A., & Di Leo, P. (2013). *Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC.* Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 17(46), 695-703.

Duarte, C. (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción.* Ùltima Década, *36*, 99-125.

Espinosa, P. (2014*). La prevención del consumo de drogas en el sistema educativo chileno: SENDA y la escuela*. *Revista MAD, 30,* 87-107.

Florenzano, R., & Valdés, M. (2004). *El adolescente y sus conductas de riesgo.* Santiago: Ediciones Universidad Católica del Chile.

García, M., & Carvalho, M. (2008). *School as a protective factor against drugs: percepctions of adolescents and teachers*. *Revista Latinoamericana de Enfermagem, 16,* 590-594.

MINEDUC. (2013). Encuesta *nacional prevención, agresión y acoso escolar 8° básico SIMCE 2011*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015-2018.* Santiago: Ministerio de Educación.

Rojas, C. (2015). *Tratamiento para el uso problemático de drogas: conceptos y pilares fundamentales de una intervención terapéutica.* En C. Rojas (Ed.). Drogas: conceptos, miradas y experiencias (pp.25-40). Talca: Universidad Católica del Maule.

Rosenbaum, M. (2002). *Seguridad primero: un enfoque realista sobre adolescentes, drogas y educación acerca de drogas*. San Francisco: Drug Policy Alliance.

Saldarriaga, J. (2001). *Drogas, escuela y formación*. *Educación*

XX1, 4, 189-199.
Secretaría de Educación de EUA. (1992). *Escuelas sin drogas: cómo actuar*. Washington D.C.: Department of Education.
SENDA. (2014). *Décimo estudio nacional en población escolar, 2013*. Santiago: Gobierno de Chile.