

---

**MECANISMOS DISCIPLINARIOS Y CONSUMO DE DROGAS  
EN EL MEDIO ESCOLAR**

**ESTUDIO CUALITATIVO**

---

Edith Flores Pérez  
David Bruno Diaz Negrete  
Juan David González Sánchez  
José Luis Chacón Moreno

*Centros de Integración Juvenil  
Subdirección de Investigación  
México, 2001*

---

**Informe de investigación 00-12**

## **DIRECTORIO**

### **PRESIDENTE DEL PATRONATO NACIONAL**

Dr. Jesús Kumate Rodríguez

### **PRESIDENTE VITALICIO**

Lic. José Gómez Gordo

### **VICEPRESIDENTE**

Lic. Ernesto Enríquez Rubio

### **PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE VIGILANCIA**

Sra. Kena Moreno

### **DIRECCIÓN GENERAL**

Dr. Víctor Manuel Guisa Cruz

### **DIRECCIÓN DE PREVENCIÓN**

Psic. Raúl Zapata Aguilar

### **DIRECCIÓN DE TRATAMIENTO Y REHABILITACIÓN**

Dr. Lino Díaz-Barriga Salgado

### **DIRECCIÓN DE PARTICIPACIÓN COMUNITARIA**

Psic. Ana María Quintanilla Enciso

### **DIRECCIÓN DE PROMOCIÓN INSTITUCIONAL**

Psic. Carmen Fernández Cáceres

### **DIRECCIÓN DE COORDINACIONES REGIONALES**

Dr. Jaime Quintanilla Bendek

### **DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN**

Dr. Eduardo Salinas Hurtado

### **DIRECCIÓN DE ADMINISTRACIÓN**

C.P. Edith Escudero Coria

### **ÓRGANO DE CONTROL INTERNO**

C.P. José Agustín Zárate Hernández

**Citación:** Flores-Pérez, E, Díaz-Negrete, DB, Chacón-Moreno, JL, y González-Sánchez, JD, *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar*, Centros de Integración Juvenil, Dirección de Prevención, Subdirección de Investigación, **Informe de Investigación 00-12**, México, 2001.

## CONTENIDO

---

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>PRIMERA PARTE</b>	
Los alumnos frente a la normatividad escolar .....	5
Alumnos y maestros .....	8
Entre compañeros .....	11
Consumo de drogas I .....	12
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
El cuidado de la norma .....	17
Maestros y alumnos .....	22
El consumo de drogas II .....	24
<b>OBSERVACIONES FINALES</b> .....	31
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	36

## RESUMEN

El medio escolar constituye uno de los principales contextos institucionales para la prevención del uso de drogas con jóvenes. A fin de garantizar la adecuación y sensibilidad social y cultural de los programas, su aplicación debe, sin embargo, considerar las condiciones socio-institucionales, formas organizativas y de interacción, recursos y necesidades propios de este medio.

Con base en una metodología etnográfica, incluyendo observación participante y entrevistas abiertas con alumnos, personal docente y administrativo de una escuela secundaria del Distrito Federal, se constató el predominio de la aplicación de medidas disciplinarias como forma básica de afrontamiento del uso de drogas en el medio escolar. De este modo, en la respuesta de la escuela al consumo de drogas opera la formación de una "estrategia disciplinaria global", orientada, por un lado, al modelamiento de la conducta de los alumnos y basada, por el otro, en mecanismos de estigma y en el ejercicio continuo de la vigilancia y el control. Esto señala la necesidad de desarrollar estrategias de inserción y de implantación de programas preventivos que permitan deslindar la intervención preventiva de las estrategias disciplinarias y de control prevalentes, así como neutralizar y, en la medida de lo posible, desarticular las pautas estereotipadas de respuesta y los mecanismos de estigmatización imperantes.

## INTRODUCCIÓN

El medio escolar constituye el ámbito social en que Centros de Integración Juvenil lleva a cabo más intensivamente la aplicación de actividades de prevención del uso de drogas, considerando la accesibilidad a un grupo poblacional de alto riesgo que por este medio se garantiza.

En este sentido cabe señalar que la *Encuesta sobre el uso de drogas entre la comunidad escolar* realizada en 1997 en la ciudad de México (SEP-IMP, 1997) revela que los estudiantes consumen drogas ilegales desde edad temprana, reportándose entre la población de 13 años de edad o menos una prevalencia total del consumo de marihuana o cocaína de 1.5 y 1.2%, respectivamente, con una tendencia de los más jóvenes a utilizar principalmente solventes inhalables. Entre los jóvenes de 15 a 17 años el consumo de marihuana y cocaína presenta un incremento importante que tiende a elevarse conforme aumenta la edad. Más aún, el uso de sustancias como la metanfetamina o *éxtasis* ha sido detectado bajo la forma de uso experimental.

Por otro lado, como parte de la investigación de factores de riesgo y protección del uso de drogas, el estudio *Adherencia escolar y su relación con el consumo de drogas* (CIJ, Subdirección de Investigación, 1999) indica que el fortalecimiento de factores tales como el respeto por las normas de disciplina escolar, la motivación por el estudio, la asistencia regular a la escuela, la integración al medio escolar y estudiantil, y el buen desempeño académico constituyen factores protectores contra el uso de drogas entre los estudiantes de secundaria. Esto implica que las acciones preventivas puede orientarse a la activación y aprovechamiento de los propios recursos y mecanismos del sistema escolar para promover un mejor cumplimiento de sus fines.

Así mismo, los resultados del estudio *Actitud del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas* (CIJ, Subdirección de Investigación, 1998) señalan que el personal escolar tiende a manifestar intenciones conductuales de apoyo al usuario de drogas, pero que éstas coexisten con representaciones estereotipadas y sentimientos de inde-

fensión, ansiedad e indignación, lo cual da como resultado que aun cuando exista una disposición conductual favorable, suelen adoptarse medidas represivas como la expulsión o el aislamiento del usuario.

Lo anterior confirma, por un lado, la importancia de fortalecer las acciones preventivas en el ámbito escolar sobre la base de intervenciones orientadas por el conocimiento del contexto y las formas sociales que caracterizan a la comunidad escolar. Pero también indica la necesidad de reconocer los mecanismos disciplinarios y de segregación que con frecuencia suelen activarse ante el consumo de drogas, impidiendo el desarrollo de alternativas integrativas, ello con el fin de que la aplicación de programas preventivos y para la derivación de casos, desarticulen y eviten la reproducción de formas indeseables de estigmatización y exclusión.

A este respecto, el presente estudio —originalmente propuesto para indagar las formas de afrontamiento del consumo de drogas en el medio escolar en general— permitió detectar que las prácticas disciplinarias y el ejercicio de la autoridad constituyen un componente importante de las relaciones cotidianas en el medio escolar, sobrepuesto a las prácticas de enseñanza-aprendizaje y vinculado, en particular, con la respuesta del sistema escolar ante el uso de drogas en la población estudiantil.

En este sentido, el objetivo de este informe es aportar, a través de un estudio de caso, algunas líneas para describir y comprender la forma en que se actúan los mecanismos de vigilancia disciplinaria y de segregación actuantes en el sistema escolar y su posible relación con las estrategias de afrontamiento del consumo de drogas en este medio, omitiendo la consideración —hay que decirlo desde ahora— de otros aspectos de la vida escolar.

La investigación se realizó en una secundaria pública del D.F. que se seleccionó debido a que estaba situada en una zona de riesgo para el consumo de drogas (CIJ, 1995) y a que no había sido objeto de intervención por parte de CIJ en los últimos tres años.

El trabajo de campo se realizó durante el último mes del ciclo escolar 1999-2000, en el turno matutino, donde la población estudiantil comprendía 659 alumnos y el personal educativo estaba conformado por cerca de 60 personas.

La recolección de información se llevó a cabo mediante observación participante, con registro en diario de campo de las características de la cotidianidad escolar. Además, se realizaron diez entrevistas semi-estructuradas con personal educativo y nueve con alumnos. Con ambos grupos se trabajó tanto de manera individual como grupal, recurriéndose a la técnica de *bola de nieve* para la identificación de informantes. Las entrevistas fueron grabadas para el posterior análisis de contenido.

Como fuentes adicionales de información se consideraron algunos documentos escolares como el reglamento escolar, citatorios, reportes, expedientes y cartas condicionales. Así mismo, se tomaron fotografías que ilustran algunos aspectos relevantes del medio escolar.

El análisis se llevó a cabo con el programa *Ethnograph*. Para ello, se codificaron y categorizaron las entrevistas con base en "temas" y se analizaron las relaciones entre categorías. De este modo, se identificaron como temas centrales del discurso de los

informantes la normatividad escolar y su aplicación, las relaciones entre personal escolar y alumnos y el consumo de drogas.

La validación de códigos y categorías se hizo mediante jueceo, así como mediante la triangulación con expertos calificados del proceso de categorización de una muestra de entrevistas. Durante la investigación de campo se llevó a cabo una serie de sesiones de trabajo internas dirigidas a analizar la implicación del observador con el objeto de estudio.

En el texto presente se expone, en dos partes, la información agrupada de acuerdo con las categorías identificadas en el análisis. En la primera parte se considera el testimonio de estudiantes, en la segunda, el de personal educativo. Al final, se plantean algunas líneas de interpretación y análisis a partir de nociones tomadas de Fernández C., Goffman y Foucault, entre otros.



*Patio central desde el pasillo que comunica la Dirección con el edificio de aulas.*

## **PRIMERA PARTE**

### **LOS ALUMNOS FRENTE A LA NORMATIVIDAD ESCOLAR**

Entre los estudiantes de la escuela prevalece la percepción de que ésta goza de una "mala reputación" entre la comunidad, de que se encuentra desprestigiada y de que se la identifica como una escuela rebelde, indisciplinada, de bajo aprovechamiento, desordenada y descuidada.

“Es una escuela de pura rebeldía, llegamos a nivel del D.F. a ser una de las escuelas más conocidas por el *desmadre* y de menor aprovechamiento. Además, los *chavos* di-

cen 'Vámonos a esa secundaria, ahí nos dejan hacer todo lo que quieras'... Esta escuela ya tiene esa reputación y ya no es fácil corregir a los alumnos ni a los maestros."

No obstante esta percepción, uno de los factores que determina de manera importante los intercambios entre los miembros de la comunidad escolar es el sistema normativo y de disciplina. Así, la incorporación de los estudiantes al medio escolar se inaugura —entre otros factores— con la entrega del reglamento escolar. Sin embargo, al decir de los alumnos entrevistados, es común que lo desconozcan, o bien, ocurre que sólo llegan a adquirir un conocimiento parcial de las normas en la medida en que adquieren experiencia en la escuela.

"A principios de año nos dieron un reglamento que nosotros deberíamos de saber pero... yo no lo conozco todo... Es algo que no tomas en cuenta."

Hay, en cambio, normas que los estudiantes tienen bien presentes; principalmente las que se refieren al uso del uniforme, las reglas de comportamiento, de horarios y de "actitud".

"Debemos venir bien aseados, bien peinados, bien pelados, sin maquillajes, sin collares, ni pulseras, sin tenis y la falda larga" [...] "No jugar en los pasillos, no estar fuera del salón, no pasearse por la escuela, no pintar los muebles, las paredes" [...] "No tener retardos, no faltar a la escuela... no faltarles al respeto a los compañeros o a los maestros, no agredir ni pelearse... Más que nada obedecer a los maestros."

De hecho, la reiteración y vigilancia de las normas (y su violación) se constituye en pauta cotidiana de la interacción entre maestros y alumnos.

"A cada momento te andan repitiendo que no te pintes, que no te saltes clases... Traer completo el uniforme, la falda abajo de la rodilla... Que los niños traigan el pelo corto, que no vengan con los pelos parados, que no usen pulseras o collares. Siempre te lo andan diciendo."

De otra forma, las normas se aprenden una vez que se les transgrede.

"...Hasta que me peleé conocí el reglamento, me lo dio la Orientadora..."

La situación se torna compleja para los alumnos cuando advierten —a partir de que desconocen el reglamento— que las sanciones pueden ser diversas, relativas e incluso arbitrarias, lo cual provoca enojo, temor e incertidumbre.

"Te ponen el castigo según como se le ocurra al maestro. Unos te mandan a Orientación, otros hasta te quieren poner cinta en la boca" [...] "Hacen revisiones sorpresa de mochilas... Y pues hasta te da miedo porque no sabes qué te van a quitar."

En general los alumnos expresan descontento ante las acciones del personal escolar para la supervisión del orden. Sin embargo, es común también encontrar que enfrenten las presiones con resignación.

"Por cierto, a mí la trabajadora social me quitó un anillo de oro... según se le perdió y ya no me lo devolvió. Me lo quitó porque según no se permite traer cosas de valor y, de acuerdo con el reglamento, dicen que si las traes es tu responsabilidad, no que te las pueden quitar... Y creo que ellos tampoco respetan el reglamento pero pues, ni modo, ellos son los maestros."

Así, para los alumnos no parece importar si las medidas que el personal aplica para el mantenimiento del orden están validadas o no por el reglamento. Para ellos las san-

ciones cobran validez y legitimidad por el solo hecho de ser aplicadas por el personal escolar e, incluso si resultan cuestionables, las aceptan con resignación.

Entre las sanciones no reglamentadas que resultan cotidianas pero no por ello irrelevantes, se encuentra una serie de acciones que inciden directamente en su persona u objetos personales. Tienen que mojarse el cabello para desvanecer sus peinados, lavarse la cara para desmaquillarse, vaciar sus mochilas sobre las bancas para que revisen sus cosas. No obstante, también se practican otro tipo de sanciones que van desde lavar las paredes de los baños y recoger papeles hasta permanecer en la Biblioteca durante todo el día. De acuerdo con los entrevistados, los castigos varían en función de quién los aplica y del “humor” en que se encuentre.

“Las suspensiones y los castigos dependen del caso o de como le caigas al orientador y a las trabajadoras sociales. El mío era de un día, pero me suspendieron una semana porque se metió la directora y lo bueno fue que no me dio la suspensión definitiva.”

Aprovechando esta circunstancia, los estudiantes tienen a veces la opción de acudir a las personas con quienes no han tenido experiencias problemáticas y de ese modo asegurar que la sanción sea menos dura.

También como resultado de esta situación, ser jefe de grupo, pertenecer a la comisión de basura o ser ayudante de un maestro representa para unos un castigo, aunque para otros signifique un reconocimiento. En la percepción de los propios alumnos, el problema no es la adecuación de las normas a cada caso particular, sino el hecho de que la normatividad resulte ambigua e impida toda previsión, dejando a cualquiera en una posición vulnerable ante decisiones percibidas como arbitrarias.

Sin embargo, la relación entre alumnos y maestros admite márgenes de predictibilidad donde los unos conocen o por lo menos intuyen la actuación de los otros. Así, los alumnos señalan que las autoridades escolares “saben” qué lugares vigilar, esto es, los sitios fuera de las aulas que por su disposición resultan privilegiados para el ejercicio de la vigilancia.

“En los pisos y en los baños, el gimnasio, abajo de las escaleras, en la Cooperativa es donde están *checando*, a veces los de intendencia o a veces la directora. Vigilan porque saben que ahí son los lugares que más rayan, se fajan, se drogan, fuman, llevan su resistol, esconden los cigarrillos arriba de las lámparas... Pero aunque vigilen lo seguimos haciendo, es como un reto.”

En esta declaración puede observarse cómo la puesta en práctica de la vigilancia y de las sanciones, antes que tener un efecto corrector, estimula en algunos casos la oposición y transgresión de la norma y la confrontación con la autoridad.

“No es fácil corregir a los alumnos, porque por más que intente la directora o prohíba las cosas, más le vamos a exigir y más rebeldes nos vamos a comportar” [...] “Los castigos no sirven porque te retan más a que lo sigas haciendo. Mientras más te ponen castigos más te retan a hacerlo y más te emocionan.”

Por otro lado, entre las sanciones reglamentadas a las que los alumnos se enfrentan cotidianamente figuran los reportes, citatorios y suspensiones, pero sobre todo la amenaza de hacerse acreedores a una “carta condicional”, documento que, firmado por el alumno, Orientación o Trabajo Social y el padre o tutor, marca el paso previo a la expulsión.



“Tengo mi carta condicional y se siente feo, pues además de que todos se enteran, fallas en algo y ya te sacan, o te echan a ti la culpa de cualquier cosa o te amenazan de que no te van a dar tu certificado o te van a expulsar.”

La amenaza de exclusión se constituye, de este modo, en un mecanismo que regula la conducta de los alumnos y su actitud ante las autoridades escolares, incidiendo tanto en relación con las faltas graves como en relación con incidentes menores.

“Se tiene que cumplir con el uniforme, si no, te sacan de las instalaciones” [...] “Lo dieron de baja porque reprobó materias, en sí no se portaba mal” [...] “Corrieron a mis compañeros, ya no les permitieron inscribirse de nuevo” [...] “Si quería seguir en esta escuela tenía que inscribirse en el turno vespertino, en la mañana ya no” [...] “Si se enteran o te *cachan* en una falta, te suspenden o te dejan en la Biblioteca hasta que llega tu mamá o te corren” [...] “Los maestros te advierten de todo, te lo dicen en tu cara... que te vas a ir de la escuela si te sigues comportando así, te van a correr y ya no te van a dejar entrar a otras escuelas.”

En síntesis, la relación de los estudiantes con la normatividad escolar se halla determinada, primero, por la relatividad e incluso arbitrariedad de la aplicación de sanciones y, segundo, por mecanismos de coerción y exclusión que actúan incluso al nivel de los más mínimos acontecimientos cotidianos y conductas. En respuesta, la actitud que los alumnos asumen resulta ambivalente, caracterizada, por un lado, por el temor, la incertidumbre y la resignación y, por otro, por el oposicionismo y el reto a la autoridad, dando lugar a una escalada de sanción-transgresión-sanción.

#### **ALUMNOS Y MAESTROS**

De acuerdo con lo expuesto, la relación de los estudiantes con el personal escolar y académico está mediada en buena medida por la vigilancia de la disciplina y el ejercicio de la autoridad. En virtud de ello, "llevarse bien" con los maestros, orientadores, trabajadores sociales y prefectos, significa —en términos de los propios estudiantes— tener con ellos el menor contacto posible y sobrellevar una insatisfacción generalizada.

En su opinión, sólo unos cuantos maestros circunscriben sus relaciones con los alumnos al espacio del aula y a los objetivos educativos, sin involucrar a la Dirección o a los departamentos de Orientación y Trabajo Social. Señalan que lo común es que ante problemas de inasistencia, incumplimiento de tareas, inconformidad, mala conducta, etc., los maestros soliciten de manera "arbitraria" y "exagerando los problemas" la intervención de estas instancias, o bien, la presencia de los padres de familia. En concordancia con esta imagen estereotipada de los maestros, afirman que se caracterizan en su mayoría por estar —según sus propias palabras— "amargados", "tener problemas", "no tener humor", ser "exagerados" o "absurdos".

Por otra parte, su relación con la Dirección, Orientación y Trabajo Social está signada por la autoridad que éstos detentan y ejercen, mientras que el médico escolar y los prefectos no son reconocidos como autoridades en tanto que no se hallan legitimados para imponer sanciones, actuando solamente como vía para derivar a los alumnos a otras instancias.

Por el contrario, los estudiantes conceden especial importancia a la relación que los profesores mantienen con ellos, al respeto, al hecho de que los hagan "sentirse respetados". Consideran que cuando los maestros son capaces de escuchar y guardar un secreto sin delatar las faltas o remitirlos a otras autoridades escolares, cuando muestran disposición para acercarse a ellos y a sus inquietudes, se hacen merecedores de

su confianza y de su reconocimiento. Empero, según su testimonio, son escasas las relaciones de confianza que mantienen con los maestros, atribuyéndolas principalmente a características personales.

“Sólo algunos maestros son buena onda y de buen carácter... Con ellos sí se puede hablar.”

Asimismo, los alumnos se "mantienen a la defensiva" porque perciben que los profesores asumen una actitud ambigua y debido a que señalan no saber quién puede ser su aliado o de la Dirección y a que, dado que el personal está sujeto a las indicaciones de sus superiores y a las contingencias cotidianas, a veces se muestra de una determinada manera y otras de una forma totalmente distinta.

En la lógica de la disciplina y la vigilancia, otro aspecto que produce descontento entre los alumnos es saberse etiquetado o "clasificado". Una vez que un estudiante comete una falta, se siente expuesto a que se le adjudique la responsabilidad de otras faltas.

“Me hacen sentir nervioso porque te tienes que cuidar, ya no puedes hacer nada porque cualquier cosa es sobre ti... No te creen, y me dicen que ya me conocen y que a lo mejor no es verdad lo que estoy diciendo.”

La “mala fama” a la que algunos se hacen acreedores fomenta la exacerbación y generalización de la vigilancia (no es raro que los propios padres de familia soliciten a los profesores que aumenten la vigilancia sobre sus hijos).

“A mí ya me tienen *super* vigilado... Los mismos maestros me están viendo, me ven afuera del salón y se hacen como que platican... Yo me he dado cuenta de que nada más me están viendo a ver qué es lo que hago...” [...] “Aunque tú no hagas nada, si te juntas con compañeros que hayan cometido una falta, ya te toman como si fueras igual a ellos.”

Al mismo tiempo, en la medida en que los conflictos se hacen públicos, el estigma y la vigilancia, así como la generalización de comportamientos, propician el señalamiento de otros maestros y alumnos.

“Cuando algún alumno tiene problemas, todo el mundo se entera, y yo creo que es malo, porque luego no saben qué problemas tienes y te inventan otros y se meten en tu vida” [...] “Tuvimos un problema y lo sabían unos compañeros del salón, una maestra y la asesora, pero otra *chava* de otro salón me dijo que se enteró por la asesora... ¿Cómo es eso? Si uno tiene miedo a que lo sepan todos y que lo etiqueten a uno... luego hasta los de intendencia se enteraron y toda la escuela...”

Otra faceta de la falta de confianza en las relaciones de los alumnos con el personal escolar, es comúnmente el sentimiento de no ser escuchados, de que los maestros no los apoyan ni orientan para resolver los problemas, así como de que no ofrecen explicación de su actuar ni están dispuestos a dialogar.

“Si día a día cuando entraran los alumnos los vieran cómo entran, platicaran con ellos o nos pusieran un poco de atención, no sería igual... Porque no nos ponen atención, dan su clase y *a'i* nos vemos... O quieres platicar un tema y te mandan con tus papás o amigos” [...] “Si hablaran con nosotros de que esto está mal y nos trataran de hacer entender y que nosotros los entenderíamos a ellos... Yo creo que sería más fácil” [...] “En Trabajo Social nada más le mandan a hablar a tu mamá y en Orientación no hacen lo que deberían de hacer, o sea, orientar a los alumnos de lo que hacen mal... lo que nada más hacen es dar citorios a tu mamá o tu papá, pero no orientar.”

Los estudiantes piensan que detrás de esta falta de disposición al diálogo se encuentra en realidad una actitud centrada en el ejercicio de la autoridad.

“Tienen la autoridad y con ellos no se puede hablar, no te dejan explicarles y nada más te dicen que te van a expulsar.”

El ejercicio de la autoridad queda claramente manifiesto en la manera en que —según el testimonio de los estudiantes— el personal de Orientación y Trabajo Social o la directora abordan las faltas de conducta. En estos casos, tiene lugar una suerte de interrogatorio acerca de lo sucedido, los participantes, etc., pero conducido con tono admonitorio.

“Siempre te avientan un *choro*, te hablan mucho, te tienen dos o tres horas ahí, que por qué haces esto, que no sé qué. Hablan y hablan, te preguntan pero ellos se contestan, a mí me ha tocado que me pregunten y sólo me dicen... no me dejan contestar y me dicen que esto y esto está mal por tales motivos y no me dejan contestar. Al final nada más te dicen ‘Para mañana, tu mamá.’”

Como resultado del ejercicio de la autoridad, los estudiantes dicen mantener el respeto a las autoridades “porque son autoridades”, estando en realidad investido de temor y asociado con una percepción de devaluación.

“Tampoco deben de ser niños, de que a cada rato nos dicen ‘No hagas esto o no hagas lo otro’ [...] “Los castigos de hacer planas y planas de tu error no sirven para nada... si no estamos retrasados. Para eso mejor que nos regresen al *kinder*” [...] “No es necesario que vengan las mamás a arreglar los problemas de sus hijos porque uno también puede pensar.”

Quizá la medida que los estudiantes temen más y que —según lo observado— los maestros suelen esgrimir con frecuencia a la manera de advertencia, son los citatorios por medio de los cuales se requiere la presencia en la escuela de los padres del alumno y que implican el desplazamiento del conflicto y de las sanciones al hogar, pero también la imposibilidad de que los jóvenes expresen sus opiniones ante los “adultos”, incluso cuando consideran que les corresponde la razón.

“A la mamá le cuentan otras versiones o exageran en ellas y en vez de ayudarte más te perjudican.”

A pesar de que los jóvenes reconocen que el personal escolar tiene que desempeñar funciones de vigilancia y autoridad, señalan no estar conformes con la forma en que lo llevan a cabo, indicando que el trato que les brindan se caracteriza principalmente por la imposición y el desinterés.

“Sí, ellos tienen que hacer su trabajo, pero gritan... sólo gritan en vez de pedírtelo, ni que fuéramos animales... Porque yo nunca he escuchado que te digan por favor’ y si no lo haces te castigan... Yo pienso que no nos tienen respeto por lo mismo que nos gritan.”

Por último, los alumnos demandan también que sean las autoridades escolares quienes “pongan el ejemplo”, pues en su opinión frecuentemente se observan incongruencias entre lo que el personal escolar intenta inculcar o hacer cumplir y la forma en que actúa.

“Te prohíben traer la falda corta y las maestras las traen *cortitita*. Igual la directora y los maestros deberían poner el ejemplo, si quieren que lo hagamos que lo hagan ellos primero, que no lleguen tarde, que no vengan pintadas, que no platiquen con los otros

maestros, que preparen bien su clase, que no se salgan del salón para andar *cotorreando*, que nos respeten.”

### ENTRE COMPAÑEROS

Las relaciones entre pares establecidas al interior del medio escolar juegan un importante papel en el proceso de socialización y en el desarrollo y ejercicio de habilidades sociales específicas (solidaridad, competencia, negociación, resolución de conflictos en un contexto de igualdad y sin la intervención de los adultos, etc.). El grupo de pares, las amistades hechas entre compañeros y los intereses compartidos constituyen incluso uno de los principales motivos subjetivos para que los jóvenes asistan a la escuela.

Sin embargo, aún al interior de estas relaciones horizontales, se observa la existencia de tendencias a la diferenciación y a la subgrupación, así como formas características de discriminación.

“Es importante la fama y la reputación en la escuela porque aquí como que todos te clasifican... En la misma escuela todos clasificamos a alguna persona por su físico, por lo que piensa, hace, cómo es... Aunque me chocan los estereotipos... Porque si alguien es tonto para algo se le encasilla, se le marca... 'Ustedes son los tontos, ustedes los inteligentes, estas son las feas'. Y la bonita no puede ser inteligente, y la fea no puede ser popular y el *burro* no puede cambiar y no puede sacar 10 y eso marca mucho.”

Igualmente, pueden detectarse alianzas altamente individualizadas y competitivas. Los motivos pueden ser las calificaciones, la ropa, el o la “chava”, la popularidad, el arrojo o cualquier otra razón o cualidad que lleva a unos a destacar sobre otros. Las relaciones construidas sobre esta base de competitividad dificultan el establecimiento de vínculos de confianza, solidaridad y amistad.

“Se supone que debemos de ser amigos pero yo no los considero así, más bien son compañeros porque amigos no hay aunque te juntes con ellos.”

Del mismo modo, es posible encontrar agrupamientos fundados en características compartidas que al interior del grupo favorecen la identificación —aunque también la competitividad—, pero que determinan la diferenciación e incluso la confrontación con los otros. Así, es posible escuchar hablar de “los burros”, “las listas del salón”, “los chamacos que no tienen familia”, por citar sólo algunos ejemplos de una división por grupos que da lugar a la estigmatización entre compañeros y a la burla o rechazo entre pares producto de la etiquetación.

“Bueno, los que hemos organizado fiestas o vamos a tal parte somos los que, con perdón de la palabra, somos el *desmadre*. Y somos los únicos. Pero los que son los *nerds*, ellos no se juntan con nosotros, para nada, porque hablan mal de nosotros, dicen que no tenemos familia, que nosotros no tenemos cariño en nuestras casas” [...] “Cada quién su bronca, ¿no? Allá ellos si quieren ser inteligentes o echar *desmadre*, es su problema. Cada uno sabe lo que hace.”

La subgrupación y la rivalidad se vinculan, por otro lado, con distintas formas de violencia y abuso entre alumnos, justificadas con base en la fuerza física, el género, la edad, el grado escolar, etc.

“Unos llegan y les levantan la falda a las niñas, les agarran los senos, les empiezan a decir de groserías” [...] “Hay jefes de grupo que si les caes mal, de todo te ponen reporte

y de todo te acusan, a veces sin motivo" [...] "Lo más común es que te amenazan si no haces lo que ellos quieren y sientes miedo de que te van a pegar."

Por otro lado, para los alumnos suele ser preferible resolver los asuntos personales "entre compañeros" y sin que intervenga el personal educativo, porque su intervención es percibida como parcial o prejuiciada (los alumnos identificados por su mal comportamiento sienten que aunque les corresponda la razón, acudir al personal educativo carece de sentido pues ya de antemano está definida su situación). Así mismo, con frecuencia los conflictos, lo mismo entre hombres que entre mujeres, derivan en agrias disputas verbales y físicas. Aunque se reconozca que, en efecto, ésta no sea la mejor forma de resolver los problemas, la falta de opciones normativas no les deja, en su percepción, otra alternativa. Además, se piensa que una pelea permite defender la propia posición y honor, cosa que resulta imposible si interviene el personal escolar.

"Yo me peleé a la salida. Sí, a veces pienso que está mal pero tampoco me voy a dejar de las otras personas, eso es más importante."

Por último, deben mencionarse los graffittis y la pinta de paredes vidrios, bancas, muros, puertas, baños, etc. (aunque nunca los muros de la fachada del plantel), como un medio de expresión y de identificación grupal y territorial.

"Son una forma de expresión... como un sobrenombre. Es un sistema de comunicación entre los *chavos*... Sólo lo conocemos los alumnos porque ese lenguaje se basa en grupos que se llaman *crews*... [Ellos] son los que *la mueven*, los que pintan, los que saben de esto..."

## CONSUMO DE DROGAS I

Al decir de los alumnos, el consumo de drogas es un fenómeno permanentemente presente en su vida cotidiana. Ya se trate de que algún amigo o conocido las utilice en la escuela o afuera de la misma, o que ellos mismos las hayan usado.

A pesar de la existencia de diferencias con respecto a las actitudes expresadas con respecto al uso de sustancias, en general prevalece una noción que asocia el problema con los riesgos para la salud y con un "vicio" (con las connotaciones morales que ello supone).

Las causas que se atribuyen al problema remiten a factores como el gusto por hacerlo, la curiosidad, la soledad o la depresión, la "falta de cariño", la pretensión de ser independiente o de "querer sentirse grande", si bien también se contempla la influencia de los amigos, la incapacidad para enfrentar la presión de los usuarios o la incapacidad de "decir no". Por último, se considera también que el consumo de drogas puede constituir una mera forma de diversión, así como un escape de la problemática familiar ("no viene siendo problema de nosotros, viene siendo problema de sus padres") o de otra índole. No obstante, quienes han hecho uso de drogas (fundamentalmente usuarios experimentales u ocasionales) por lo común niegan la influencia de muchos de estos factores en su caso.

"Quizá se debe a la influencia o a lo mejor es para salir de la depresión o para divertirse un rato... en mi caso es la influencia y nada más, pero más que nada yo lo hago por diversión" [...] "Yo siento que ahí se refugia la mayoría de la gente que tiene problemas en sus casas o los que roban, los que violan, los que matan, los mismos que venden roban, yo creo que por problemas lo hacen, que no tienen dinero y piensan que así lo consiguen fácilmente... Pero en mi caso es diferente" [...] "La gente se droga porque a lo me-

por no se sienten aceptados por la demás gente o para entrar a un grupo tienes que consumirlas pero en mi caso no, porque yo la probé por curiosidad y me gustó.”



*En el aula.*

Como se desprende de estos testimonios, a pesar del reconocimiento de la influencia de múltiples factores, el problema tiende a ser percibido como un asunto que atañe, en primera instancia, al sujeto que las utiliza, siendo frecuente encontrar expresiones como “cada quien su bronca si se quieren meter eso”. Ahora bien, percibir al consumo de drogas como producto de una decisión individual, lleva a creer que tal decisión es racional y que cada cual tiene la responsabilidad de elegir, debido a que cada cual “sabe lo que hace” y lo que “es bueno y malo”.

“Si se quieren drogar es su vida, y cada quién puede hacer lo que quiera, si se mueren o les pasa algo, pues ellos ya lo saben, lo están haciendo conscientemente y es su responsabilidad” [...] “Si ellos son los responsables porque desde un principio sabían lo que iban a hacer y no previnieron, entonces es su responsabilidad, yo digo que ya deben tener la información necesaria, ya saben también a lo que le hacen, porque yo conozco a muchos *chavos* que lo hacen y luego ni tienen problemas en sus casas y se drogan, o sea, ya es por gusto” [...] “No se puede hacer nada porque por más que uno le diga ‘¡Ay! no lo hagas, es por tu bien’, te contestan que no, porque es su vida.”

De este modo, tanto quienes han usado drogas como quienes se han abstenido de usarlas consideran válida su utilización en la medida en que concierne a una decisión personal, amén de que los usuarios suelen afirmar que es “cosa que se tiene bajo control”.

Consecuentemente, en la percepción de los alumnos, la alternativa más funcional se asocia con la decisión informada del sujeto (“se previene con información”), con base en la clarificación de lo que es bueno y perjudicial para el propio bienestar y en la propia responsabilidad.

"Pues cada uno sabe lo que hace, todos tenemos problemas y los que se drogan pues se acarrearán más problemas" [...] "Nunca vas a tener contenta a la gente, lo que importa es que te tengas contento a ti y que seas feliz." [...] "Yo le diría que hay libros, hay pláticas, y que se puede recuperar. O, la verdad, si dice que es su vida y hace lo que quiera, pues decirle que lo que le pasa va a ser muy su conciencia: 'Tú vas a estar consciente y no tienes por qué echarle la culpa a nadie'."

Sin embargo, también se reconoce que la posibilidad de resistir la presión de pares, así como los valores adquiridos en la familia, constituyen factores que pueden proteger contra el uso de sustancias.

"...alejándose de las personas que se drogan, más que nada de las amistades, siempre que a uno le ofrezcan, diciendo que no" [...] "Si alguien te induce a tomar una droga, lo más importante es que tengas fuerza de voluntad y confíes en ti mismo y que no te importe que te digan que eres un *marica* y que no tienes valor, o diferentes cosas..." [...] "[Se requiere] tener bien fundamentadas las bases dentro de la familia, como humanas y morales".

Otras alternativas mencionadas, aunque con menos frecuencia, hacen referencia al apoyo social.

"Un amigo no lo va a contar pero va a tratar de ayudarlo en cierto modo, diciéndole que no lo haga o diciéndole que vaya a un centro de rehabilitación" [...] "Si nos informamos sobre el consumo podemos prevenirlas, sobre todo hablando y con la comprensión y el apoyo de nuestros familiares y nuestros maestros."

Por otro lado, como consecuencia de la concepción prevaleciente del fenómeno, los efectos atribuidos al consumo recaen principalmente en los propios consumidores, aunque también se reconoce que puede perjudicar a terceras personas.

"Se hacen daño a sí mismos, se dañan física y moralmente" [...] "El consumo de drogas no nada más daña a la persona, sino que daña su subconsciente, autoestima, a su familia y amigos y en sí puede ocasionar la muerte."

En el mismo tenor, y en relación con la idea de que los efectos de la droga pueden inducir respuestas impredecibles o violentas, pero también con una noción de "maldad" que —según los informantes— caracteriza a los usuarios, éstos son percibidos como extraños o peligrosos.

"Son locos, hacen cosas que no van, son gentes malas, su forma de actuar, las cosas que hacen... Porque pueden estar drogados y pueden traer un arma... y *si se les van las hebras* pueden cometer un delito" [...] "Cuando una persona está drogada, es una persona que no reconoce a nadie, todos son diferentes, desconocidos. A él no le importa dañar y lastimar a la persona, es muy patética con las demás personas, son muy *paya*sos, quieren agredir a las personas, creen que son superiores a los demás, son diferentes".

De igual forma, para los alumnos existen ciertos signos por medio de los cuales se puede identificar a los usuarios de drogas. Estas características se relacionan con la apariencia y la conducta: las ojeras, la tez amarilla, los ojos rojos, los dientes amarillos y desgastados, una "extraña" forma de caminar, la rebeldía, la agresividad, el des-arreglo personal.

En cuanto a la accesibilidad de sustancias, la mayoría de los alumnos entrevistados consideraba que es fácil conseguir "cocaína, heroína, marihuana, *chochos*, *tachas*, *crack*, infinidad de cosas". Ya sea porque se las han ofrecido sus amigos o compañe-

ros, dentro o fuera de la escuela, porque saben quién las vende y en dónde pueden conseguirlas, o bien, porque tienen “contactos”. Un caso incluso afirmó que “aunque no conozcas a nadie, fácil te llegan”.

Esta amplia accesibilidad de las drogas coincide con una percepción de indiferencia o tolerancia social ante su consumo.

“En los tiempos de ahora las personas no lo toman en cuenta porque dicen: '¡Ah! bueno, otro drogadicto más, ¡qué más da!' A la sociedad no le está importando, eso es lo que pasa, por eso se está haciendo tan normal que no lo toman en cuenta.”

Incluso los jóvenes que no han usado drogas no descartan la posibilidad de hacerlo.

“A lo mejor en algún caso la probaría para entrar a un círculo social” [...] “Yo probaría las *tachas*, porque es lo más fácil, son más efectivas, es lo mejor, son *chidas* para olvidar las tristezas. Yo si estuviera en un *reventón chido* y necesitara estar en ambiente... ¿por qué no? *Te alivianan* y tienes inspiración y te avientas a hacer muchas cosas, más cosas, eso me han contado.”

Uno de las ocasiones de convivencia tanto de no usuarios como de usuarios son las fiestas y reuniones que denominan “chupifiestas”, en las que no es raro que algunos se droguen.

“Nada más fumamos y tomamos, pero otros sacan su *mota* y se las *truenan*.”

Dado el contexto de tolerancia y de familiaridad con el consumo de sustancias, y pese al reconocimiento de los riesgos implícitos, suele ser frecuente el uso experimental, admitiéndose el derecho a satisfacer la curiosidad o al escape.

“Yo la probé por curiosidad pero también me di cuenta que una vez que entras no es fácil salir” [...] “Yo pienso que no se debe consumir, esa vez nada más fue por curiosidad, además esa vez no estaba sola... Por curiosidad sí se debe, por curiosidad sí, cuando es vicio ya no” [...] “Es bueno olvidarse de todo con la droga.”

Del mismo modo, mientras que algunos optan por alejarse de los usuarios de drogas, otros mantienen con ellos una relación “llevadera”. Los mismos estudiantes que han utilizado drogas señalan que el hecho de que la consuman no les ha traído dificultades ni los ha alejado del resto de sus compañeros, porque “de por sí nunca hay amigos”.

“Sólo te miran raro pero no te afecta en nada, es mi vida y yo hago lo que quiera con ella”.

En este mismo sentido, los no usuarios que manifestaron mantener una buena relación con sus compañeros usuarios, señalaron como único límite que los primeros no hiciesen nada que los afectara directamente.

Por lo general, los usuarios de drogas despiertan entre sus compañeros sentimientos que van desde la compasión porque “tienen problemas” o “no los quieren en sus casas”, hasta la indiferencia “pues como es *onda* de cada quién a mí no me afecta que se drogue, es mi *cuate*”.

La actitud ante el uso de drogas también varía de acuerdo con las sustancias de que se trate. Cabe resaltar a este respecto que el consumo de alcohol y tabaco (el cual es ilícito en la edad de la población estudiada) no es considerado como “uso de drogas”



propiamente dicho. Además, la distinción entre sustancias lícitas e ilícitas influye en la decisión de consumirlas.

“De un cigarro o una botella de alcohol, a meterse eso [drogas ilícitas], yo pienso que mejor unos cigarros y una botella de alcohol... la borrachera se te pasa al otro día... al otro día te duele la cabeza, el cuerpo te duele, ya no vas a tener ganas de volverlo a hacer, pero con eso [el uso de drogas ilícitas] no. Al contrario, lo vas a necesitar.”

Así, el alcohol y el tabaco son referidos como relativamente inocuos (“el alcohol casi no te hace nada”) en comparación con otras drogas a las que se les atribuye un efecto “más fuerte”. De igual modo, entre las drogas ilícitas, los alumnos, incluyendo a los no usuarios, manifiestan una mayor aceptación hacia el consumo de drogas “naturales”, bajo la creencia de que son menos perjudiciales que los “compuestos químicos”.

“Las *pastillas* tienen elementos químicos, y la marihuana es natural, entonces es mejor consumir la marihuana, te hace menos daño.”

Dada la conjunción de actitudes hasta aquí expuestas, no es extraño que con frecuencia el consumo de sustancias, lícitas e incluso ilícitas, tenga lugar en el interior mismo del plantel escolar.

“Los compañeros fuman y se drogan en los baños, toman o llevan botellas a la salida o también organizan fiestas” [...] “Llevaban tequila y vino, y cuando no había maestros tomaban y todo, lo llevaban en botellas de refresco y ni se daban cuenta los maestros” [...] “Bueno, yo nada más lo que hago aquí adentro es fumar en los baños o a veces en el salón, cuando no hay maestro” [...] “Yo lo que hago es guardarme mi papelito en el *brassier*” [...] “Aquí en la escuela se las han *tronado* un montón de veces, una vez los *cacharon* y a los *chavos* los mandaron suspender” [...] “Olimos el tiner cuando nos pusieron a despintar las bancas, nadie se dio cuenta hasta que una *chava* nos encontró en el baño bien mareadas y nos acusó”.

La respuesta del sistema escolar ante el problema se inscribe, según la percepción de los estudiantes, en la misma lógica de exclusión que ya antes se ha expuesto. Así, quien ha consumido drogas —sin el conocimiento del personal educativo— puede inferir que:

“Si se enteraran en Trabajo Social tal vez nos expulsarían, o nos correrían de la escuela, o harían lo posible para sacarnos o nos mandarían a alguna escuela para quitarnos ese vicio”.

Los que ya han sido detectados por las autoridades escolares refieren, por su parte, que en vez de sentirse apoyados, se han sentido señalados, hostilizados y responsabilizados incluso por faltas que no se relacionan con las drogas. De este modo, es posible escuchar recurrentemente que al enterarse del consumo de drogas dentro o fuera de la escuela, el personal escolar expulsaría a los involucrados o los mantendría bajo vigilancia estrecha y permanente. Igualmente se reportó la adopción de medidas de seguimiento, hostigamiento o francamente represivas.

“Un chavo de mi salón tuvo un problema de que se intoxicó y lo saben varios maestros y la directora, lo andan teniendo en cuidado y lo mandan al psicólogo, lo andan vigilando, la directora lo sabe y no lo dejan” [...] “Estaba con unos amigos y se me antojó probar, para ver qué se sentía. Después, cuando llegué a mi casa, me encontraron en el baño muy mal, me llevaron a una clínica del Seguro y ahí me hicieron un expediente. Mi abuela trajo todo el expediente a la escuela y eso no me gustó porque ya me tienen fichado.. Hubiera traído el pase de consulta y ya, pero trajo todo lo que me había pasado... Más

que nada es que me tienen fichado, o sea, que como quien dice ya me *traen de encargo* en la escuela, si huele a algo, si huele a tiner en el baño o X, ¿quién fue el que ha hecho eso?... y van sobre mí.” [...] “El director me jaló del brazo no dejándome salir, yo sentí que me lastimaba y alejé su brazo, me dijo que no me portara agresivo y que iba a llamar a la policía porque según él, yo estaba muy agresivo. Un compañero al darse cuenta fue a avisarle a mi mamá . Cuando llegó, le dijo que venía alcohólico, que iba muy agresivo y que lo había empujado y eso no era cierto, y también le dijo que ya venía la policía por mí. Pasamos a la Enfermería y el director repetía que yo me había portado muy agresivo, lo negué y me dijo que no me alterara. Llegó un policía y le dijo lo mismo que a mi mamá, que me había puesto muy agresivo y que me tenían que llevar a un centro de no sé qué, al tutelar, que me habían encontrado varias botellas y no sé qué. Sí había tomado, pero nada más una cerveza que no sé que le echaron porque me puso muy mal.”

Adicionalmente, prevalece también la opinión de que ante el uso de drogas, el papel tanto de la escuela como de los propios estudiantes debería ser el de apoyar a los usuarios, tratando el problema con ellos y sus padres, así como derivándolos a un profesional o a un “centro de rehabilitación”, lo cual no deja de vincularse sin embargo con la idea de exclusión.

“La escuela puede ayudar a alguien cuando consume drogas hablando con ellos, llevándolos al psicólogo, tanto a ellos como a sus padres” [...] “Sí... seguirle la corriente o avisar a alguien de sus familiares que lo lleven a una institución que se encargue de eso” [...] “Lo mejor es mandarlo a un internado, internarlo hasta que se le *baje*, yo no lo dejaría aquí en la escuela... cómo lo voy a dejar aquí, si es aquí donde se la están ofreciendo, sería como dejarlo en la boca del lobo.”

## SEGUNDA PARTE

### EL CUIDADO DE LA NORMA

*“Cuando el orden se convierte en una orden, empieza el poder”*

Pablo Fernández Christlieb

El principal propósito formal del sistema escolar es la “formación de los alumnos”, la cual, independientemente de su relación con los objetivos y programas académicos y de enseñanza, se vincula también con el ejercicio de la disciplina escolar y con el mantenimiento del orden —con un propósito que, según se desprende de testimonios como el siguiente, pretende tener efectos formativos.

“Yo creo que la disciplina está basada en el orden, primero, y [nuestra tarea] es principalmente venir a formar en la etapa que están los muchachos, es venir a inculcarles educación, conocimiento, y para eso necesita haber orden.”

De esta manera, la vigilancia de la norma se constituye en una labor cotidiana que toma forma en una serie de prácticas institucionalizadas —basadas en una reglamentación formal de observancia obligatoria—, pero también de prácticas y acciones emergentes que, sin estar formalmente establecidas, hallan legitimación a partir de su aplicación en respuesta a las demandas de la rutina cotidiana y de su relación con el ejercicio de la autoridad en el medio escolar (de hecho, el propio reglamento escolar señala que puede estar sujeto a modificación “de acuerdo a las necesidades de la institución y en pro del desarrollo integral del educando”).



11:00 am. Sorprendidas fumando en los sanitarios.

Como ejemplo del marco instituido pueden citarse algunas disposiciones del reglamento escolar, cuya enunciación no sólo define normas de comportamiento objeto de sanción sino que también refleja la intención formativa de su aplicación.

Así, destaca que los alumnos "...deberán participar y formarse durante las ceremonias cívico-sociales; así como respetar los símbolos patrios haciendo el saludo a la bandera y entonando el Himno Nacional... Deberán participar activamente en clases, cumplir con tareas y trabajos que se les soliciten, respetando el horario y reglamento de cada una de las materias... No podrán alterar, sustraer, falsificar o intercambiar documentos escolares (boletas, credenciales, exámenes, etc.)... Deberán abstenerse de manifestar conductas contraculturales u obscenidad; traducidas en: rayado, grabado, jugar con agua o desperdiciarla, actitudes de noviazgo, agresiones físicas o verbales, dentro de la escuela ni en su zona adyacente (500 metros) o siempre que porten el uniforme de la escuela... No podrán traer a la escuela objetos que no correspondan a los materiales de clase ni objetos de valor (relojes, grabadoras, cámaras fotográficas, revistas, joyas, adornos ostentosos, juegos electrónicos, etc.), que pudieran distraerlos, provocar desorden o perderlos..."

El incumplimiento de estas disposiciones puede ser objeto de sanciones que, en principio, adquieren la forma de "reportes". Un primer o segundo reporte se acompaña de una llamada de atención y anotación en expedientes; el tercero incluye citatorio y suspensión de un día. La acumulación de diez reportes en los controles internos de grupo (los cuales están a cargo de los alumnos jefes de grupo) también se asienta en expe-

dientes y se procede a la suspensión de un día, previo citatorio a padres de familia. Las sanciones correspondientes a faltas que se consideren graves consisten en tres días de separación de las actividades escolares, con visto bueno de la Dirección, y de seis días, en caso de reincidencia. Finalmente, se encuentran las “cartas condicionales” ya antes mencionadas y medidas informales diversas (se refiere, por ejemplo, el caso de obligar a los estudiantes que han cometido alguna falta a pintar los muros o el mobiliario escolar o a lavar los sanitarios, como medidas presuntamente correctivas).

En la práctica la aplicación de normas, reglas y sanciones puede resultar ambigua debido a que, de acuerdo con lo expresado por nuestros informantes, depende del criterio de quien las aplica, del caso de que se trate, de los antecedentes del alumno, etc.

“Depende del maestro que los castigue y de lo que hagan los alumnos, porque se puede llegar a la carta condicional en casos extremos, como pelearse dentro o alrededor de la escuela, no asistir constantemente a sus clases, etc. Para un reporte o un citatorio, lo mínimo es que le falten al respeto a algún maestro, se salten una clase, sean impuntuales, no hagan tareas o [que tengan un] bajo aprovechamiento, pero también depende de quién los castigue. Unos son más duros que otros y, por otro lado, a los alumnos que están *clasificados*, hay algún problema y se llevan la peor parte, porque los suspenden o los sacan de la escuela”.

La vigilancia del cumplimiento de normas y reglas, así como el mantenimiento de la disciplina escolar y de una “buena imagen de la escuela”, están a cargo del personal escolar en su conjunto (incluyendo en ciertos casos al personal de intendencia), a pesar de que las funciones de cada instancia indiquen, desde un punto de vista formal, otra cosa. Por el contrario, las funciones de cuidado del orden y la disciplina —correspondientes, en primera instancia, a los prefectos— se distribuyen y superponen con frecuencia.

“Esto se lleva a cabo a través de la directora, Trabajo Social, Orientación y, por supuesto, los maestros. La directora tiene como función organizar o llevar un buen funcionamiento de la escuela...” [Los prefectos tienen como función] ...chechar que los alumnos entren a sus salones, vigilar que no destruyan el mobiliario, canalizarlos al Departamento de Orientación o Trabajo Social. En la mañana, vigilar la entrada de los alumnos... [que vengan] bien uniformados, con el pelo corto, con el uniforme reglamentario. [Vigilar] la formación de los *chamacos* y la hora de descanso, así como el retiro... y cuando no tienen maestro los grupos debemos permanecer con ellos trabajando. Entre clase y clase hay que estar gritándoles que se metan a sus salones, vigilarlos. Aparte, que los maestros lleguen puntuales a sus clases, sacar a diario las faltas y retardos de los maestros y de los compañeros de intendencia.”

Aunque por su parte los Departamentos de Trabajo Social y de Orientación tienen funciones específicas de apoyo, asistencia y promoción del desarrollo de la comunidad escolar, la dimensión disciplinaria también adquiere relevancia en su labor cotidiana, lo cual se asume como una opinión compartida.

“[El Departamento de Trabajo Social tiene como función] ...vigilar que entren a clases diario, que no deben traer cosas de valor, que no deben pintarse, que tengan buen comportamiento, que traigan el uniforme completo, llevamos la asistencia de los alumnos y su puntualidad. Hacer visitas domiciliarias, llevar expedientes de los casos especiales, hacer estudios socioeconómicos para las becas, vigilar que no se peleen y que no se queden a los alrededores de la escuela a la hora de la salida” [...] “Como lo dice nuestro nombre, nuestra función básica [en el Departamento de Orientación] es orientar al alum-

no a resolver su problemática y vigilar que se esté cumpliendo con los lineamientos de la escuela” [...] “A Orientación y Trabajo Social les corresponde todo lo relacionado con el mal comportamiento del alumno” [...] “Yo creo que la vigilancia de la disciplina es labor de Trabajo Social y de Orientación...”

Incluso en el caso del personal docente, aunque en lo manifiesto su tarea se circunscriba a la conducción de actividades de enseñanza y aprendizaje, la vigilancia del "orden escolar" y el control disciplinario constituyen igualmente parte de sus responsabilidades cotidianas.

La participación de todo el personal escolar en esta tarea responde no sólo a las exigencias de la vida diaria, sino que incluso resultan de indicaciones dadas por las autoridades del plantel. Sin embargo, la generalización y superposición de la función disciplinaria trae por consecuencia que, tanto para el propio personal escolar como para los alumnos, sea difícil diferenciar con precisión las responsabilidades de cada uno. Aun más, con frecuencia da lugar a situaciones de duplicidad o redundancia, de depositación y de falta de consenso.

“Hay días en que en la mañana pasa Trabajo Social a hacer la revisión de mochilas y luego a las dos horas pasa Orientación” [...] “Desde finales del año pasado, una maestra y yo decidimos poner el candado. [Las autoridades del plantel] nos lo prohibieron porque se podía dar el caso de un accidente, pero la verdad, nos saltamos el reglamento porque los problemas eran para nosotros, no para ellos. Estábamos dando clase en el gimnasio y ya había un grupo ahí atrás saltándose clases, y no podía haber control... Optamos por cerrar y de ahí hasta la fecha ya no hemos tenido problemas. Al cerrar la reja, te das una vuelta y está accesible para todo, todo lo que te puedas imaginar, porque nadie los ve. Yo salgo, cierro el candado, y así se queda, entonces hay un poco más de control, o sea, aquí ya no pasa nada, que pase del otro lado pues ya es bronca de los maestros que están en clase” [...] “Tenemos que trabajar los cuatro grupos juntos... Prefectura, Orientación, Trabajo Social y médico escolar, que somos los servicios asistenciales y tenemos casi el mismo programa... Tenemos que conjuntarnos, pero la realidad es que no nos ponemos de acuerdo.”

Entre las estrategias de control del personal escolar (estrategias que se ponen en práctica “por el bien del alumno” y del cumplimiento de los objetivos escolares) se cuenta, en primer sitio, el registro detallado de la trayectoria y comportamiento de los alumnos, a partir del cual se construye su "historial" en expedientes que son consultados cada vez que se presenta algún problema. Este registro incluye calificaciones, inasistencias, anotaciones de jefes de grupo, número y motivo de reportes y citatorios y la “ficha acumulativa” que comprende datos de identificación del alumno, la historia general de su comportamiento y “conductas antisociales de la familia”.

En segundo sitio figura la vigilancia constante de los alumnos, de sus peinados y uniformes, las personas con las que “se juntan”, sus actividades y actitudes, la forma en que hablan, las pequeñas transgresiones, los espacios y lugares "estratégicos".

“Vigilamos cuántas veces van al baño, revisamos sus cosas y con eso se aprovecha todo, es en conjunto” [...] “Sí, hay lugares estratégicos que deben de vigilarse, primero que nada los baños... Nuestros baños están muy pintados, esa es una de las razones; por la otra, es porque en los baños se ha llegado a sorprender a los chicos fumando, porque el alumno busca un lugar donde no sea visto y los baños, las rejas que están más alejadas de la Dirección, el gimnasio, la parte que está atrás de la canchas, deben tener una vigilancia constante.”

Igualmente, se cuentan la revisión de mochilas y la confiscación de los objetos que el personal considere inadecuados para portar en el ámbito escolar, así como la búsqueda y localización de estudiantes “por toda la escuela” cuando éstos no se encuentran en sus aulas, y la utilización del micrófono para llamar la atención a los alumnos a distancia, desde la Dirección (la disposición de las instalaciones de la escuela está diseñada de manera que la vista desde las oficinas de la Dirección y del personal de apoyo domina casi por completo los espacios centrales del plantel).

Sin embargo, la vigilancia no se circunscribe únicamente a las actividades y horarios escolares, sino que alcanza también otras áreas de la vida de los alumnos.

“Cuando se habla de suspensiones nosotros decidimos llamarle 'tiempo de reflexión', incluso invitamos a los padres a que cuando se envía a un chico a casa, es importante que el chico asuma una responsabilidad; por tanto, debe ver que él se levante a las cinco y media de la mañana, que promueva que el chico se levante, se bañe, se ponga el uniforme... No está en la escuela pero sigue siendo un alumno de esta escuela. Por tanto, [si] a las siete y media le tocó Matemáticas, tendrá que ponerse a estudiar matemáticas y así insistimos permanentemente en que esto lo construimos maestros, padres y alumnos. El alumno es el que ejecuta pero requerimos de la familia.”

Del mismo modo, suele ser habitual que, como medida correctiva, se separe al alumno de sus clases y grupo, enviándolo a la biblioteca o a la sala de maestros hasta que se haga cargo de él su tutor o termine la jornada escolar. Además, algunos miembros del personal piensan que es necesario y útil infundir cierto temor sobre los alumnos:

“Hay que meterles un poco de temor, porque de otra manera los alumnos no entienden... Dentro de la institución todos tenemos autoridad, desde el [personal] de intendencia hasta el prefecto, y tenemos que mostrar ante los jóvenes que todos tenemos autoridad aquí.”

Finalmente, aun cuando la expulsión no figure en el reglamento escolar como una medida disciplinaria válida, la amenaza de expulsión constituye una efectiva medida de control y correctiva.

“Parece irónico, pero Orientación y Trabajo Social, debido a que tienen la incapacidad para tratar la problemática, los excluyen o los expulsan, cosa que no debe ser en el ámbito normativo... Nunca puede usted expulsar, no existe la expulsión en la escuela, por lo tanto, lo que hacen es presionar a los padres de familia para que los den de baja.”

Por otro lado, hay que señalar que el personal escolar también se manifiesta por la búsqueda de soluciones distintas, por el acercamiento a los estudiantes y a sus inquietudes, y por evitar la aplicación de medidas disciplinarias extremas.

“Yo lo que hago es hacer reflexiones con ellos, una de mis tácticas es de que todos los días se pone una frase positiva en el pizarrón... Empezaba yo y seguían ellos. No tenía que ser una frase célebre precisamente... lo que ellos quisieran expresar. Y en lo que expresan, te das cuenta que el alumno viene deprimido, que vienen sin comer... Lo notas... y que tengas ese conocimiento es importante” [...] “Primero hablo con ellos, y sé que podemos llegar a un acuerdo sin que les levanten un reporte, eso más bien los perjudica. La clave está en escuchar a los alumnos” [...] “No es el caso de sancionarlos, el *chiste* es ayudarlos, apoyarlos para que sigan en la escuela y no sacar el problema de aquí, de la escuela, y enviarlo a otra parte. Esa no es la solución, allá va a seguir y, al contrario, el niño se va a sentir hasta más rechazado y va a persistir el problema, porque no siente apoyo.”

Así mismo, algunos profesores señalan la importancia de organizar actividades como obras de teatro para presentarlas a la comunidad escolar con el fin de ofrecer alternativas de uso del tiempo libre. De igual forma, se organizan torneos de básquetbol, comisiones de alumnos para cuidar la limpieza del plantel, visitas a museos o excursiones, etc., alternativas que persiguen fomentar "una manera sana de convivir".



*Candado en la entrada del gimnasio.*

### **MAESTROS Y ALUMNOS**

La generalización de las funciones de control y vigilancia tiene como correlato una imagen de la comunidad estudiantil que contribuye a legitimar la ejecución de la disciplina escolar y a justificar el ejercicio de la autoridad.

De acuerdo con esta imagen, se tiende a pensar que los alumnos carecen de capacidad de decisión y de juicio propio, siendo usual que los consideren como "niños" o "chamacos" a quienes hay que vigilar constantemente. Se señala, así, que no entienden de razones y que no se puede llegar a acuerdo con ellos, por lo que se prefiere llamar a sus padres, para hablar con ellos de adulto a adulto y en tanto responsables de los actos de sus hijos. En el otro extremo, esta visión de los alumnos supone también el deber de cuidarlos, ofrecerles atención, comprensión y el afecto que necesitan, puesto que "no se los dan en sus hogares".

Prevalece, de este modo, la convicción de trabajar con una población dependiente y refractaria, con una población de "niños que están aprendiendo aunque no sepan lo que hacen, caprichosos y latosos"; con la necesidad de imitar y fácilmente influenciados, inestables y dispuestos siempre a experimentar "nuevas experiencias". Se considera difícil entablar con ellos una relación de confianza porque tienden a mostrarse siempre renuentes, por lo que se debe ante todo "ser firmes", pues de lo contrario "abusan".

Como principal problemática del alumnado se identifica la desintegración familiar, causante de la indisciplina, el bajo aprovechamiento académico y la deserción escolar.

“Desgraciadamente, la escuela es muy indisciplinada y la disciplina se tiene que trabajar mucho... Bajo aprovechamiento, deserción escolar... Los alumnos tienen problemas con la familia que vienen a reflejar aquí a la escuela, es lo que pasa... Te podría decir que en la escuela, contando ambos turnos, la cuestión de hogares desintegrados sería de un 90%.”

No obstante, por lo general no existe un abordaje diferenciado de la problemática de los estudiantes. Por el contrario, se considera que siempre debe mostrarse que se tiene la autoridad y, si bien en algunos casos las muestras de autoridad se diluyen o acentúan, éstas constituyen una constante en el trato con todos los alumnos.

“Debemos dejar bien claro desde el principio [cuando] entran a la escuela, quién es la autoridad, si no, los *chamacos* hacen lo que quieren.”

Sobre esto gravita el hecho de que resulta difícil conocer a todos los alumnos del plantel de la forma en que se llega a conocer a algunos de ellos. Empero, hay alumnos que son fácilmente identificables, ya sea porque tienen “una reputación intachable” o porque atraen la atención por su comportamiento desviado (es común sancionar “siempre a los mismos”, a resultas en parte de los mecanismos de etiquetación y estigma ya descritos). Así, los miembros del Departamento de Trabajo Social sostienen que es más probable que los alumnos se “den a conocer” por su mala conducta, su apariencia o por las faltas que cometen.

“Hay alumnos que son *bien latositos* y que nada más andan buscando qué males hacer dentro del plantel” [...] “El contacto con ellos es porque se portaron mal o porque tienen materias reprobadas.”

En contraparte, se reconoce que hay jóvenes que no son vistos y que, siendo parte de la generalidad, pasan desapercibidos.

“Conocemos a los alumnos que más presentan problemas, siempre pasa algo con ellos, y ya los conoces, pero yo luego me pregunto dónde están los demás alumnos, quiénes son, qué hacen.”

Algo similar sucede con algunos de los docentes, aún cuando ellos convivan más tiempo con los alumnos.

“Hay alumnos que pasan como fantasmas todo el año, a diferencia de otros que ya hasta los sueñas, conoces a sus papás y te cuentan su vida.”

El reconocimiento de los alumnos por efecto del contraste asociado a la acción de etiquetación, con énfasis en quienes presentan un comportamiento manifiestamente disímulo, opera un efecto de ocultamiento y desconocimiento, incluso en casos problemáticos menos visibles. Baste citar el caso de una alumna usuaria de drogas —cuya situación había pasado relativamente desapercibida para el personal escolar— para ilustrar esto.

“Esta alumna en general no da problemas, no lleva ninguna materia reprobada, no se pelea con nadie, viene bien uniformada... Lo único es que en el salón nadie la quiere, no le hablan y me pregunto qué pasa con ella porque no da problemas.”



No obstante lo anterior, algunos miembros del personal educativo también expresaron sentir un interés legítimo y afectuoso por los alumnos que, en su opinión, se nutría de la convivencia cotidiana. De acuerdo con ellos, este interés se expresa en la disposición para escucharlos, prestarles atención, para brindarles confianza y respeto.

“Es esencial que se dé un proceso de comunicación pero a nivel de ser humano, que muchas veces no se da en este proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando el alumno mira que lo estás mirando como ser humano y que tú como docente te estás mostrando como ser humano, entonces yo me he percatado que aparece como una *chispa* de confianza, y pienso que se va alimentando a lo largo del curso.”

## CONSUMO DE DROGAS II

En principio, para el personal escolar el uso de drogas ilícitas es un problema restringido a la comunidad estudiantil y, en consecuencia, resulta improbable que exista entre los integrantes del personal escolar, de manera que el problema ni se plantea. Por otra parte, el consenso general señala que el consumo no es un problema en la escuela o que afecta sólo a una mínima parte de los estudiantes (“están muy chicos para eso”), siendo raros los casos de contacto directo del personal con situaciones de consumo y frecuente encontrar, por el contrario, que “no se ha visto nada”. A este respecto cabe destacar la importancia del papel que juega en el reconocimiento del problema, la evidencia inmediata y el registro sensible, vinculados con una constatación personal y directa.

“Pues yo creo que para provocarme algún sentir, que yo los vea, ¿no? Porque si no veo a alguien que se está drogando, pues no puedo sentir nada, ¿no? No puedo decir 'Oye, vamos a ayudar a este muchacho porque está mal' si en mi presencia no veo a nadie, si no sé nada de ellos, pues no... Pero si yo viera a alguien que se estuviera drogando, creo que sí... inmediatamente debería acudir con él o con ellos para llevarlos a un centro de rehabilitación o qué se yo, algo se tendría que hacer.”

Si acaso, algunos miembros del personal advirtieron la probable presencia del uso de drogas entre los alumnos, subrayando su reducida magnitud, a diferencia del uso de alcohol y tabaco, cuya evidencia no requeriría mayor corroboración (aunque su dimensión problemática queda oculta en la medida en que sus consecuencias más agudas tampoco son evidentes ni inmediatamente constatables).

“Yo hasta ahorita no he sabido de ninguno que consuma droga... Yo realmente no sé, pero sí es probable que haya gentes que consuman... muy poca cantidad, puede ser el uno o dos por ciento, pero sí las hay. No es evidente dentro de la escuela, pero sí es probable” [...] “De otras drogas no sé, pero de tabaco y alcohol sí los consumen mucho, en sus reuniones hay más alcohol que nada, eso es muy común.”

Si el consumo de drogas ilícitas se percibe como un problema, ello obedece no sólo a sus características intrínsecas, sino porque su carácter evidente involucra también a la escuela y compromete las funciones que el personal desempeña.

“Causa una mala imagen de la secundaria” [...] “Por un lado está bien que sea más abierto, porque se pueden detectar y, por el otro, da mal aspecto al alumno, incluso a la misma institución, porque piensan que lo estamos permitiendo.”

En esta lógica de la evidencia fáctica directa, la percepción misma de la dimensión del problema depende de la posibilidad de encontrar a los alumnos haciendo uso de dro-

gas o bajo sus efectos ("que se le vea"), o bien, de detectarlos a través de una serie de características y signos manifiestos que se atribuyen al "drogadicto".

"...les hicimos algunas observaciones, sobre todo de carácter físico, a su expresión, los ojos, la boca, etc. Yo creo que cuando un alumno está sedado es perceptible" [...] "Este chico es muy delgado y tiene un color de piel muy pálido, entonces es fácil identificar que él consume drogas. Yo solamente me he percatado por el estado físico y con exactitud no sabemos cuántos más consuman drogas, sólo sabemos de éste."

Las mismas necesidades sentidas con respecto a la aplicación de medidas oportunas y para "controlar el problema" se formulan en términos de saber diferenciar a los usuarios de drogas de los no usuarios a través de indicios observables que puedan someterse a vigilancia.

"Yo diría que a todos los maestros nos dieran un curso de cómo los puedes detectar... Que nos ayudaran a diferenciar... A lo mejor está enfermo, a lo mejor es drogadicción. Porque a veces yo digo 'pobrecito anémico' pero no es así, es porque está consumiendo droga."

En este contexto, los casos aislados de consumo que se han detectado en la escuela refuerzan la percepción de una reducida extensión del problema, al tiempo que suelen vincularse con las acciones de control y segregativas que componen las prácticas disciplinarias en el medio.

"De casos concretos que yo sepa en esta escuela, solo fue de un niño y fue por azar, porque yo tuve problemas con él... Después Trabajo Social me informó que el niño iba a un CIJ" [...] "El caso del niño que tenemos detectado, que ya está en rehabilitación, nada más" [...] "Uno de los casos fue cuando despintaron las bancas e inhalaron tiner dos alumnas, lo hicieron por curiosidad" [...] "Hace como dos o tres años con varios chicos que consumían marihuana y metanfetaminas aquí, adentro de la escuela, y se les encontró, y se les expulsó" [...] "Es menos en la mañana o no es tan manifiesto, porque los alumnos son más chicos de edad y yo siento que los padres están de alguna manera más al pendiente..."

Con respecto a la forma en que se ha tenido conocimiento de estos casos, los informantes coinciden en señalar que no es a través propiamente de algún mecanismo específico de detección o identificación, sino a partir de mecanismos no formales emergentes de la propia dinámica cotidiana. Entre estos mecanismos se cuentan los intercambios informales entre el personal escolar y los propios alumnos, a quienes suponen inclinados (por temor, preocupación o por el afán de delatar a otros) a comunicar a los maestros "lo que saben" acerca de sus compañeros. El personal confía también en que los alumnos tienen un conocimiento directo y más extenso del problema ("sus compañeros saben *debajo del agua*").

"Es muy difícil identificar a alguien que consume drogas, lo único que hacemos es que los *compañeritos* nos dicen y empieza la búsqueda".

Una vez enterado el personal del problema, en algunos casos se procede a una indagación directa, incluyendo prácticas de interrogatorio con el o los alumnos en cuestión.

"Por los mismos *niños* me entero, muchos me tienen confianza y me platican, vienen preocupados... Primeramente me informo bien con sus mismos compañeros, los mando llamar, y posteriormente mando llamar al niño implicado para saber su situación."

Otros consideran más conveniente hablar con los padres, aun cuando los alumnos se opongan a ello, o incluso procediendo sin su conocimiento. "Hablar con los padres" tiene como objetivo enterarlos, ampliar la indagación del problema y moverlos a tomar medidas con respecto al mismo, bajo el entendido de que éste es también de su responsabilidad y de que la única forma en que la escuela puede enfrentar el problema es involucrando a la familia.

"Tengo que hacer que entiendan que es un problema que sólo ellos pueden solucionar, porque si en un momento dado les brindamos apoyo, si no quieren, definitivamente no se puede hacer nada... Entonces es cuando hablo con los familiares, para ver qué podemos hacer para ayudar al *niño*, no sancionándolo ni castigándolo, sino simplemente haciéndoles ver que también ellos tienen parte de culpa" [...] "Yo siento que una necesidad imperiosa es la relación con los padres de familia. Definitivamente, si no tenemos, si no iniciamos una relación más cercana con los padres de familia, no vamos a darle solución a la problemática de la drogadicción... El acercamiento con los padres de familia, que es directamente de donde viene el problema, lo vamos a poder atacar conjuntamente... Los maestros solos definitivamente no vamos a poder combatir este problema" [...] "...les decimos que el problema es de la familia, por tanto, el que el chico vaya [al DIF o a CIJ] no resuelve el problema, porque probablemente hay una dinámica que está ocasionando esta situación."

Sin embargo, frecuentemente, involucrar a la familia puede resultar complicado.

"La problemática familiar son factores externos que no podemos controlar, no podemos nosotros incidir. Se han dado casos en que llegan los padres, se le quiere suspender al *chamaco*, pero no se le puede suspender si no vienen sus papás o la mamá nunca viene, nunca se aparece, no sabemos si realmente vive con sus padres."

Algunos miembros del personal señalaron que una vez que se ha logrado hablar con los padres del alumno, lo que procede es la derivación a una institución especializada, ya sea el DIF o CIJ, para que se someta a tratamiento, solicitándole que cada semana presente los pases de consulta para verificar que asiste a tratamiento.

Por otro lado, maestros o prefectos han optado u optarían en caso necesario por limitar su intervención a canalizar a los alumnos a Trabajo Social, Orientación o al médico escolar.

"A un *niño* que *me caché* —aunque había varios pero nunca los *cacharon*... Este *niño* estaba escondido atrás con su *papelito* (detrás del gimnasio), y *lo caché* y lo pasé a las autoridades correspondientes, la Dirección y Orientación, aunque no sé el seguimiento que le dieron, mi función es canalizarlo" [...] "Son los maestros los que me lo comunican, como ellos son los que están en contacto directo con ellos, me dicen 'Fulanito se me hace *sospechoso*, por qué no le haces un examen físico', y es como me los traen aquí, con el engaño de su examen médico."

Una estrategia de los departamentos de apoyo (Trabajo Social y Orientación) consiste en abrir un expediente con el historial de conducta del alumno, dar aviso a los profesores y solicitar su apoyo para llevar a cabo una vigilancia constante para evitar el "contagio" de otros jóvenes.

"Mi apoyo consiste en observarlos, porque cuando menos no siguió *contaminando* a más alumnos de la escuela. En ese momento lo que yo siento que mejor se podía hacer era tratar de apoyarlo, tenerlo bajo observación para que no fuera a seguir *contaminando* a más niños."

Otras formas de abordaje atañen a la comunidad escolar en general: revisar los sanitarios para evitar que los alumnos fumen o tomen alcohol en su interior, llevar a cabo sin aviso previo "revisiones de mochilas" en todos los salones; acciones asociadas con la adopción de medidas de exclusión, las cuales responden a la idea de "controlar el problema" evitando el "contagio" y su diseminación en el resto de la comunidad estudiantil.

"Paso salón por salón para advertirles que aquél que sea descubierto fumando o tomando será suspendido definitivamente de la escuela" [...] "Detectar a alguno, eso ya va a ser como un contagio."

La separación del medio escolar y la expulsión se justifican porque se considera que los alumnos son en general fácilmente influenciados y porque se cree que la competencia por el "prestigio" entre los jóvenes puede orillarlos a imitar a quienes experimentan con drogas.

"Es importante detener el consumo, si es que hay alguien que se drogue. Porque aquí nada más basta que uno haga una cosa para que todos quieran hacerla, nadie se quiere quedar atrás."

De acuerdo con nuestros informantes, todas las medidas tomadas se adoptan de manera individual y según la evaluación de cada caso. Ello en razón de que el personal de apoyo y docente no siempre se comunican entre sí (en algunos casos ello se considera lo más apropiado para proteger al alumno y evitar la aplicación de medidas que lo afecten), porque no es posible llegar a acuerdos para operar en conjunto, o bien, porque en la medida en que no hay consenso o un claro conocimiento acerca de qué hacer o cómo hacerlo, cada cual echa mano de su propia experiencia, conocimientos e intereses.

Por último, algunos miembros del personal escolar piensan que el consumo de drogas es un asunto extraescolar y que no le corresponde a la escuela intervenir en los casos de consumo.

"Son cosas que ya están fuera del control de la escuela, y yo no le veo mucho caso porque ya es una cosa extraescolar" [...] "A nosotros nos corresponde educarlo y darle orientación, y todo eso, pero el problema es que queda fuera de nuestro alcance el problema, que es externo a la escuela" [...] "Desgraciadamente, lo de allá afuera le concierne a otras autoridades, a otras instancias, eso es... ya es cuestión del gobierno que también nos apoye" [...] "Yo creo que el problema y la solución no está aquí en el centro de trabajo, definitivamente, nuestra misión como maestros es una, pero siempre vamos a requerir del apoyo externo, en este caso, no sé... de las autoridades".

Hay que señalar también que cuando el personal ha intervenido —o piensa que podría hacerlo— le es inevitable preguntarse si el alumno tiene relación con alguna banda o con narcotraficantes que busquen alguna forma de venganza, o si se verán involucrados con la policía. Todo ello genera temor, incertidumbre, ansiedad, e inhibe la adopción de medidas.

"Bueno, los maestros no participan por el temor de que los *chamacos*, los que consumen drogas, no estén solos, sino [que sean] varias personas que están fuera de la escuela, que son los que se encargan de venderles, de distribuir la droga y que tienen contacto con ellos... Ellos no se tientan el corazón de que el *chamaco* se está destruyendo con la droga... también uno como maestro, si se tiene otro tipo de problemas, hay que ver hasta dónde puede uno llegar con ellos, porque esas personas no se tientan el cora-

zón de matar, esa es la problemática y yo tendría ese temor... Porque si yo sé que un chamaco se droga, yo no vería directamente irme con él —'Oye, por qué o quién te da la droga, de dónde la sacas'— porque eso es un poco peligroso" [...] "Muchas veces los adultos tenemos miedo y es un miedo pavoroso a quitar a una persona que se está drogando o quitar un 'correo'... tenemos miedo... Porque ya pasó, ya pasó... hubo cacería de personas que rompieron una cadenita de drogadicción y [...]se supo la persona que había detectado y, sí, los otros, directamente a agredir... las gentes de afuera, los familiares de estas *personitas*... son de armas tomar, son peligrosas, porque pues uno sabe que en ello va mucho dinero de por medio, a lo mejor hasta su forma de vivir."

Por otro lado, en la base de las prácticas descritas puede detectarse una serie de dimensiones de percepción social relativas a la forma en que se concibe el problema y que, en primera instancia, lo sitúan, al igual que en el caso de los alumnos, en el nivel de una responsabilidad individual ("ahora sí que depende de cada quién", "es una decisión individual de tomar el camino más fácil para enfrentar los problemas"). En los casos de los alumnos identificados como usuarios de drogas, esta concepción se halla matizada por la condena del error y de la falta justificando, por ende, el establecimiento de sanciones.

Entre las causas que el personal escolar arguye para explicar el consumo de drogas figuran las relacionadas con la adolescencia y con los problemas familiares. Entre otras causas, se señalaron el deseo de pertenecer a un grupo, la curiosidad por experimentar nuevas sensaciones, los cambios de personalidad, la depresión y la necesidad de llamar la atención, la incompreensión, la inmadurez, la "falta de juicio" y la inexperiencia, la falta de información, la influencia de las modas.

"A esa edad están en el cambio, están en esa edad de la etapa difícil, buscando escapes, o que sus padres no los comprenden, se van por el mal camino."

Con respecto a los determinantes familiares, la experiencia cotidiana ha llevado al personal a convencerse de que la "desintegración familiar", la alta frecuencia de madres solteras, el que los padres dejen a los hijos solos durante el día, la falta de valores y de comunicación, y la permisividad en la familia ante el consumo de sustancias, constituyen factores importantes para que los alumnos "sean presa fácil de gente de la calle y sin oficio ni beneficio".

En particular, sobresale la percepción de que en el medio familiar existen signos preocupantes de tolerancia hacia el uso de sustancias.

"La familia con frecuencia *navega con la bandera* de 'Yo prefiero que tomen en la casa, yo prefiero que tome con mi esposo'. Una mamá me decía: 'No maestro, si mi hijo quiere tomar, no hay problema, yo le compro una botella de tequila para que se la tome con su padrino'..." [...] "Hasta los mismos papás están enterados del problema y no hacen nada... O los papás son consumidores o distribuidores y los hijos comienzan a distribuir."

Las actitudes expresas ante el problema comprenden un espectro que va del temor, la frustración y la impotencia a la preocupación y la disposición de apoyo, asociada con el reconocimiento de una función de ejemplo, orientación y tutoría.

"Nos movemos con mucho silencio y con mucha falta de comunicación, de información y de respeto... También puede ser por temor" [...] "Porque es algo que estás viendo, ves cómo se están consumiendo... un ser humano en formación, apenas en flor que ya se está marchitando" [...] "A mí me provoca mucha tristeza y frustración porque no los puedes agarrar y quitárselos a la familia, y decir 'Yo te rescato'..." [...] "...siento impotencia y

tristeza porque estás limitado, no se puede hacer nada más que brindarles tu amistad, tu confianza.”

“Yo escucho y trato de brindarles confianza y respeto, sobre todo eso, me ha dado buenos resultados... Los muchachos legan a tener mucha confianza conmigo y tratar de aconsejarlo en lo que se pueda, ya ellos determinarán si va a funcionar o no, si realmente va a haber un cambio en ellos... a la larga, eso es lo que tú esperas” [...] “Creo que es hacer reflexiones con ellos, crear un poco de conciencia... Yo creo que en primer lugar tienes que generar la confianza y respeto” [...] “Yo creo que es dialogarlo, platicar. Muchas veces ellos tienen muchas dudas [porque] se ha *satanizado* y es un tabú hablar de drogas, de sexo, de alcohol... y no se atreven a preguntártelo, porque si te lo preguntan, piensan que tú te vas a escandalizar y los vas a etiquetar” [...] “El maestro es de alguna manera determinante al menos en su papel como educador. Es determinante porque los motiva para tener otras ideas, otras inquietudes, anhelos de llegar a ser alguien como ser humano, como profesionista y evitar caer en esas situaciones.”

En lo referente a la prevención del uso de drogas en el medio escolar, se reconoce, en primer sitio, su necesidad, dada la probabilidad de riesgos incluso extremos (“te puede llevar hasta la muerte”), destacando la conveniencia sentida del desarrollo de acciones oportunas y participativas.

“Uno se siente con la necesidad de ser más participativo para lograr que los alumnos no se vayan por ese camino... Si ahorita eso lo dejamos crecer, más adelante va a ser incontrolable... de por sí quién sabe si ahorita sea ya incontrolable.”

Por otro lado, se acepta que el propio quehacer cotidiano del maestro y la función de “formación de los alumnos” ofrecen valiosas oportunidades preventivas, si bien se hace manifiesta también la ignorancia acerca de cómo enfrentar el problema sin recurrir a medidas de segregación, así como la existencia de limitantes para aplicar adecuadamente al caso del uso de drogas el rol de apoyo y formativo del maestro.

“Pienso que debemos estar preparados para estas situaciones, para saber cuáles serían las acciones, entidades u organismos para no excluir al alumno, sino integrarlo” [...] “Un obstáculo para darles a los alumnos la atención que se merecen es quizá el poco tiempo que uno tiene, yo los veo una hora dos veces a la semana. [Pero] el tiempo no es un obstáculo, sino una limitante, porque uno puede extenderse... Yo lo he llegado a hacer, platicamos en el descanso o cuando no tienen clase, a mí me gusta acercarme a ellos.”

Así mismo, se considera que la información tiene un lugar privilegiado en la prevención del problema.

“Se puede prevenir al informarles a los jóvenes acerca de las causas y efectos que tiene drogarse, porque muchos de ellos nada más lo hacen por curiosidad, sin saber lo que les puede pasar... sin saber lo que les puede acarrear fumar un cigarro de mariguana.”

Algunos de nuestros informantes señalaron, sin embargo, la necesidad de establecer lineamientos comunes y de contar con alternativas precisas.

“Tener un criterio único y saber a dónde recurrir y todo eso... Como cada uno estamos en nuestro trabajo, reunirnos a nosotros y luego con los administrativos, o sea Trabajo Social, son cosas imposibles. Pero de todos modos hacer un esfuerzo porque cuando estamos aquí, frente a grupo, está muy complicado.”



*El juego de la transgresión.*

En este sentido, una informante señaló, como emergente de una necesidad percibida de modo generalizado, que es aún necesario llevar a la escuela orientación y capacitación dirigidas tanto al personal educativo como a padres de familia y alumnos, y que les ofrezcan elementos para que todos los subsistemas del sistema escolar puedan actuar de manera conjunta y en un nivel colectivo.

"Es *urgentísimo* que tengamos pláticas a nivel de adultos, para tener más elementos para apoyar al alumno. Yo siento que no tenemos esa capacitación total, nadie la tiene y por lo tanto, nadie puede sentirse preparado para dar un apoyo total... Por eso yo creo que es *urgentísimo* que haya pláticas, tanto con padres como con maestros, si es conjuntamente, mejor, y no esperar a que tengamos que ir a tratar uno por uno los casos cuando ya está el problema en serio... Y lógicamente, pláticas con los niños."

Asociado con esto, se señaló la existencia de necesidades aún no resueltas, dada la falta de formación de los maestros, relacionadas en particular con la disposición de medios y herramientas para enfrentar situaciones específicas.

"Esto no se está dando en las secundarias, por lo que no tenemos las armas ni los elementos necesarios para poder asesorar y enfrentar este tipo de problemática. Definitivamente, no existe, no se da claramente este tipo de relación y apoyo para que haya solución, yo creo que eso es lo más importante... El problema ya está, pero hay que esperar o exigir que se den este tipo de pláticas porque no existe un curso de buena capacitación para el maestro... Yo creo que es urgente que se instrumenten cursos para poder tener elementos y armas con qué defendernos inclusive de una agresión de un mucha-

cho con este tipo de problemas, porque no sabemos cómo puedan reaccionar cuando ya están inmersos en el problema.”

## OBSERVACIONES FINALES

Como se señaló al inicio de este informe, el estudio en campo de las estrategias de afrontamiento del consumo de drogas en el medio escolar llevó a encontrar que el ejercicio de la autoridad y diversas prácticas disciplinarias constituyen mediadores determinantes de la respuesta del sistema escolar al problema de la desviación y de la transgresión de la norma. En esta última sección ofrecemos algunos elementos que pueden contribuir a interpretar, al menos parcialmente, la información expuesta en este informe. En primer lugar, proponemos caracterizar —siguiendo a Berger y Luckmann (1968), Loureau (1975) y Goffman (1961)— los mecanismos de control y el ejercicio de la autoridad en el sistema escolar como componentes de una institución disciplinaria, para introducir posteriormente algunas nociones derivadas de Foucault (1976 y 1977), Fernández Christlieb (1994 y 2000) y el propio Goffman (1998).

**La institución escolar.** Podemos sostener, en primera instancia, que el sistema escolar como medio *institucionalizado* supone una determinada tipificación de la acción y de la interacción de los grupos que lo conforman (personal docente y administrativo, estudiantes, padres de familia, etc.). Debido a que en general el mundo institucional tiende a presentarse como una realidad objetiva, inalterable y evidente por sí misma, que antecede y se impone a los individuos (Durkheim, s/f), las pautas de comportamiento y acción propias del medio escolar aparecen como dadas de antemano y ejerciendo un efecto coercitivo sobre sus integrantes (efecto que es inherente a la institucionalización en cuanto tal y previo a la aplicación de cualquier mecanismo de regulación o control social).

No obstante, a esta dimensión universal de la institución en tanto *norma objetiva* que se impone coercitivamente a los individuos, hay que agregar dos dimensiones adicionales. La dimensión imaginaria, es decir, la institución como *internalización de normas*, lo cual implica un énfasis en las particularidades de la experiencia subjetiva de los miembros de la institución, y la dimensión simbólica que supone la síntesis de los momentos objetivo e imaginario, postulando la institución como *sistema de representaciones* "cuyo contenido exterior, objetivable, necesita para actualizarse una interiorización en momentos y lugares singulares de la vida social" (Loureau, 1975).

En este último sentido, el proceso de objetivación del orden escolar supone, al igual que cualquier sistema institucional, una triple determinación universal, particular y singular, que equivale al desarrollo de mecanismos específicos de control social, a la internalización de normas y representaciones, y a la construcción de un marco normativo y de conocimientos que las legitima.

**La formación en la escuela de una estrategia disciplinaria global.** El funcionamiento institucionalizado del sistema escolar implica la definición de actividades cotidianas programadas según un plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos de la institución que —al decir del personal escolar participante en el estudio— podría resumirse en la “formación de los alumnos”. Rutinariamente, el ordenamiento de actividades se impone a través del sistema administrativo y normativo formalmente establecido (horarios, sistemas de evaluación y promoción, deberes de los estudiante, etc.) y de la supervisión e intervención directa del personal escolar.



En este contexto, la atención y el trato brindado a los estudiantes se hallan racionalizados “según los fines ideales o funciones del establecimiento”, quedando plenamente justificado el ejercicio de la autoridad y del control como medio legítimo para lo que podría denotarse como *modelamiento disciplinario del comportamiento de los alumnos*. De esta manera, encontramos en la escuela un mundo signado por las marcas del orden: rigurosa distribución de horarios, uniforme escolar, acceso restringido a determinadas áreas, alambrado en los muros, rituales de obediencia, ceremoniales que confirman simbólicamente “la unidad, solidaridad e interés conjunto”, contribuyendo a ocultar las diferencias entre los miembros de la comunidad escolar, etc.

Encontramos igualmente la formación de un cuerpo de conocimientos y saberes, cristalizado en elementos tales como el reglamento interno, los lineamientos normativos y representacionales que guían la práctica pedagógica del cuerpo docente, la representación de los acontecimientos y comportamientos tal como se registran en los expedientes de los alumnos, etc., que no sólo definen esquemas interpretativos de la realidad y áreas de competencia técnica, sino que también tienden a imponer criterios y pautas de comportamiento uniformes y, consecuentemente, una reducción de la diversidad que genera efectos de cosificación, pudiéndose observar, en el nivel de la experiencia subjetiva de estudiantes y personal escolar, sentimientos de vacío o de un deber carente de sentido, y la percepción del tiempo invertido como tiempo perdido.

Por último, hallamos una distribución de roles y lugares acorde con una diferenciación formal y funcional de responsabilidades, derechos y obligaciones, pero también asociada con un ejercicio permanente de la autoridad y de la aplicación de dispositivos regulatorios (recorridos, establecimiento de horarios, revisión personalizada a la entrada del plantel, supervisión de actividades en clase, etc.).

Con base en estos puntos, podría caracterizarse al sistema escolar como una *institución disciplinaria*, cuyo funcionamiento cotidiano supone que el conjunto de prácticas de vigilancia y de control descritas en este informe —y sin duda su aplicación al caso del consumo de drogas— queda cristalizado en una *estrategia global* con dos niveles: estructural y dinámico. Primero, la reglamentación normativa instituida (sistemas de mando, prescripciones explícitas y procedimientos coercitivos plenamente legitimados) y, segundo, el conjunto de prácticas informales y emergentes, dispersas y no centralizadas, resultantes de la interacción social entre personal escolar y alumnos. En particular, el intercambio cotidiano entre estudiantes y personal pone en juego una serie de relaciones asimétricas, a través de las cuales toma forma concreta el ejercicio de la autoridad alrededor del cálculo y corrección de la desviación social.

En lo que se refiere al personal escolar, el ejercicio de la autoridad implica que su rol estatutario se articula en tres dimensiones equivalentes a las dimensiones de la institución antes enunciadas: *a)* un status formal conferido por el saber, *b)* la encarnación, en el desempeño de la autoridad, de instancias parentales y *c)* el poder de organizar y sancionar el desempeño y comportamiento de los alumnos. Por lo que se refiere a los alumnos, la situación de sujeción a la tutoría del personal escolar se traduce en la formación de dos estereotipos extremos: un sujeto pasivo, conformado con la norma y con su aplicación y un sujeto “rebelde”, “problemático” y “anormal”, que confronta y pone a prueba al sistema institucional.

Esta determinación de roles y estereotipos genera la división de dos mundos social y culturalmente distintos con puntos formales de intersección pero con escasa penetración mutua, de modo que cada grupo tiende a representarse al otro según rígidos esquemas de percepción social. Por otro lado, supone también la existencia y reproducción de un sistema jerárquico "difuso" —aunque sujeto a la supervisión de la cadena de mando establecida— que pone a todos los miembros del personal escolar (incluido personal de intendencia) en una situación funcional de mayor o menor autoridad sobre los alumnos.

Por otra parte, cabe destacar que la estrategia global de "corrección normativa" antes postulada, no sólo opera en el nivel de los sistemas de decisión y de poder, sino también en el de la organización material del entorno físico. Así, sus efectos pueden observarse en la disposición y apropiación del espacio escolar, el cual no sólo se halla relativamente cerrado y clausurado sobre sí mismo (especificando un espacio extraescolar sobre el que no se puede incidir), sino también estratégicamente distribuido a través de la delimitación de espacios homogéneos sujetos a control y vigilancia y espacios heterogéneos que se preservan en mayor o menor medida de la misma.

En este sentido, las relaciones e intercambios cotidianos se desenvuelven de acuerdo con una doble implicación del espacio, en función, primero, de su emplazamiento funcional, es decir, respondiendo a una lógica de la eficacia y, segundo, de la articulación simbólica de las relaciones de poder, respondiendo a una lógica normativa. Así, se distinguen claramente un espacio expuesto sistemáticamente a la vigilancia directa o a distancia de la Dirección y de los departamentos de apoyo, espacios sujetos al ordenamiento de "la clase" y a la hegemonía del cuerpo docente, y territorios no sujetos a control (los sanitarios, las escaleras, la sección posterior del gimnasio, las aulas mismas en ausencia de maestros, etc.).

En cuanto a su dinámica, las estrategias disciplinarias operan, en el nivel de la comunidad escolar en su conjunto, en el sentido del cuidado del bienestar y de la salud de sus miembros, aunque en un nivel particular movilizan los mecanismos de vigilancia y la aplicación de sanciones alrededor específicamente de los sujetos "desviantes" o estigmatizados, es decir, de aquéllos casos que han sido objeto de atención debido a la transgresión de la norma.

En este sentido preciso es que el uso de drogas aparece especificado, por un lado, a través de la lógica de evitación del "contagio" y, por otro, de un esfuerzo permanente de detección de los usuarios de drogas, identificados y singularizados mediante el registro de la evidencia inmediata, así como de la construcción discursiva de los signos detectados de desviación. Esto último remite a dos elementos clave en la conformación de la estrategia disciplinaria en el medio escolar y que exigen un desarrollo aparte: los procesos de estigmatización y la prevalencia de una lógica disciplina de las evidencias.

**Estigmatización.** Como es bien sabido, la estigmatización consiste en un efecto relacional más o menos permanente, constituyendo una pauta de descrédito a partir de la asignación de atributos y estereotipos referentes a la conducta y al carácter de los individuos o grupos desviantes (Goffman, 1998). Según lo hemos visto a lo largo de este estudio, el estigma se aplica a individuos divergentes que no adhieren a las normas dominantes, quienes muestran actitudes de desacato y tienden a fracasar en los esquemas motivacionales comúnmente aceptados.

A pesar de que el sujeto estigmatizado puede aceptar su propio status y mantener las mismas creencias que los demás con respecto a su condición, también es probable que, frente a la vigilancia y a la amenaza de represión, opte por ocultar información sobre su persona, por recurrir al uso de “desidentificadores” y por encubrir o borrar las marcas y signos de su estigma. Del mismo modo, al quedar aislado y carecer de retroalimentación social, la persona puede volverse entonces desconfiada, hostil, y responder a la presión con un retraimiento defensivo o bien con actitudes agresivas, dando lugar a un proceso de reforzamiento del estigma. También es posible que tienda a la subgrupación y a la automarginación, según la cual los integrantes de una categoría particular de estigma son proclives a reunirse en pequeños grupos cuyos miembros presentan una similar “carrera moral” (a su vez, causa y consecuencia del compromiso con una secuencia de ajustes sociales) y desarrollan fuertes vínculos de apoyo y solidaridad grupal.

Como parte del proceso de estigmatización, puede apreciarse del lado de las instancias normativas dominantes, en este caso las autoridades escolares, un acopio más o menos intenso y permanente de información sobre el sujeto (información social o referida a las características individuales del sujeto, a sus condiciones de vida, su comportamiento, etc.). Esta información al igual que los signos que la transmiten resulta siempre, en su singularidad, reflexiva y corporizada.

Así, además de que el sujeto desviante está con frecuencia obligado a suministrar información sobre sí mismo, muchos de los signos portadores de información social relevante pueden ser directamente accesibles, dado que son inmediatamente perceptibles, o bien, buscados y detectados rutinariamente. De este modo, las irregularidades en el comportamiento de cualquier alumno motivan la acción de los mecanismos de control social y la intervención del personal educativo que, en su calidad de funcionarios responsables de la disciplina escolar, examinan permanentemente a la población estudiantil en busca de casos identificables, cuyos antecedentes, conducta y reputación los hacen dignos de sospecha. Se instaura, así, un proceso de detección, indagación y examen minucioso acerca de la forma en que el sujeto se comporta y se ocupa habitualmente, acerca de sus hábitos y costumbres, de los lugares que frecuenta, de la gente con la que trata, etc., lo cual nos lleva al segundo componente relevante de las estrategias disciplinarias estudiadas, el de la prevalencia, en el ejercicio de la vigilancia y el control escolares, de una lógica de lo evidente.

**La lógica de las evidencias.** Entendemos el énfasis puesto una vez y otra en la búsqueda de referentes sensibles tanto del consumo de drogas como de otras formas de divergencia social como una necesidad derivada, tanto de la formación de un determinado saber de la desviación como de la aplicación de medidas disciplinarias. Con esto queremos decir que la construcción de un saber alrededor de los signos de desviación, esto es, la articulación de los signos físicos y conductuales dispersos en una figura discursiva unitaria de la transgresión, constituyen de hecho una plataforma para el propio ejercicio de la vigilancia y para la adopción de medidas disciplinarias y de exclusión.

Hay pues una relación directa entre el control y la atribución de un sentido discursivo, específico y vinculante, a signos sensibles de muy diversa índole. Esto resulta claro en la construcción del saber acerca de las causas y consecuencias del consumo de drogas que, según hemos visto, está fincado principalmente en categorías referidas a

la “desviación adolescente” y a la disfuncionalidad familiar, con el efecto (un “efecto de verdad”, para utilizar la expresión de Foucault) de reducir el problema a un nivel individual —tanto por parte del personal educativo en la imposición de la norma, como por parte de los propios estudiantes en tanto desviantes o en su confrontación con el poder escolar.

Resulta igualmente manifiesto en las acciones adoptadas para indagar y “hacer evidentes” los tipos y causas de los problemas detectados entre los estudiantes, las cuales la mayor parte de las veces no apuntan sino responder a las exigencias de la normatividad institucional y a hacer patente la condición divergente de los alumnos presuntamente implicados.

Las diversas prácticas de examen y tácticas de pesquisa, la supervisión del arreglo personal, la observación sistemática y el registro pormenorizado de las apariencias y los comportamientos, la detección de información significativa proporcionada por las propias redes de estudiantes, la revisión de mochilas, la vigilancia en las aulas y en sitios específicos (los sanitarios, el gimnasio), la indagación conducida a través del interrogatorio directo de los alumnos o a través de la entrevista con sus familiares, conforman, en conjunto, una serie de dispositivos de esclarecimiento de los signos de la desviación, haciendo *legibles* a la mirada de la vigilancia los cuerpos y las conductas, los grupos y los sujetos, con el fin de cifrarlos en función del canon de la “formación [normativa] de los alumnos”.

**Resistencia y contrapoder.** Por último, hay que señalar que el ejercicio del poder y la autoridad en la escuela suscita entre los alumnos una respuesta que, según hemos visto, no se reduce a la aceptación pasiva, sino que involucra expresiones diversas de resistencia. A este respecto hay que señalar que, debido al carácter relacional del ejercicio del poder, éste genera una serie de puntos móviles de resistencia que nunca están “en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, 1977).

Así mismo, la aplicación unilateral del control y de la disciplina promueve también la emergencia de un “contrapoder” que se les opone *vis-à-vis*. Según Fernández C. (2000), este contrapoder se caracteriza por ser asistemático, espontáneo y efímero (opuesto, punto por punto, al poder que detentan las autoridades, el cual tiende a ser rígido, sostenido y limitado para aceptar y comprender lo diverso), pudiendo adoptar formas aparentemente pasivas como la paciencia y el humor pero también la forma de la tenacidad, la indignación y la ironía. En vista de ello, la confrontación y la transgresión, cuando no la indiferencia, por parte de los alumnos, aparece como un desafío y una excitante aventura, como una provocación a la normatividad escolar y a sus ejecutores. No obstante, hay que admitir que aunque las manifestaciones de resistencia y de contrapoder identificadas (saltarse clases, el uso de maquillaje, peinados y ropas distintivas, las expresiones solidarias, la pinta de *grafittis*, la elaboración de códigos especiales y el propio uso de alcohol y drogas) pueden entenderse como parte del desarrollo de formas alternativas de agrupamiento e identificación, de contracultura y de cultura juvenil encubierta, conforman también elementos que refuerzan el “discurso oculto”, la estigmatización y la marginalización de los jóvenes.

En síntesis, el presente estudio contiene evidencia de que las formas de afrontamiento del consumo de drogas en el sistema escolar deben comprenderse en gran medida desde la perspectiva del ejercicio del poder y la exclusión y que ello exige comprender

la estructura y dinámica de procesos complejos de "normalización" y estigmatización, de reducción disciplinaria de la desviación y de contrapoder y resistencia. En este sentido, el presente informe no busca sino mostrar y caracterizar algunos de los elementos intervinientes en estos procesos, sin pretender agotar el campo. Sin embargo, aun con base en esta visión parcial, puede señalarse que el desarrollo de programas preventivos en el medio escolar enfrenta la necesidad de hallar estrategias de inserción y mecanismos de intervención que permitan incidir efectivamente en al menos tres áreas que resultan relevantes, a saber:

- Evitar la depositación de atributos de control y vigilancia propios de una función disciplinaria —por asociación mecánica de los operadores del programa con las instancias escolares formales—, promoviendo formas de interacción e intercambio alternas.
- Desarticular los estereotipos y los mecanismos de estigmatización de los usuarios de sustancias y de otros grupos desviantes, a través del esclarecimiento de la dimensión colectiva del problema y de fenómenos relacionados. Y
- Neutralizar el efecto de los mecanismos y prácticas de vigilancia presentes en el ámbito escolar, a fin de que las acciones de detección y de reinserción social de los usuarios de sustancias no refuercen las medidas de exclusión habituales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Berger, L.P., y Luckman, T. (1968). **La construcción social de la realidad**. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Centros de Integración Juvenil, Subdirección de Investigación (1995). **Estudio Básico de la Comunidad Objetivo**. CIJ, 4a. ed., México.
- Centros de Integración Juvenil, Subdirección de Investigación (1996). *Programas de prevención del consumo de drogas centrados en factores de riesgo*. CIJ, **Informe de investigación 96-68**, México.
- Centros de Integración Juvenil, Subdirección de Investigación (1998). *Actitudes del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas*. CIJ, **Informe de investigación 98-27**, México.
- Centros de Integración Juvenil, Subdirección de Investigación (1999). *Adherencia escolar y consumo de drogas*. CIJ, **Informe de investigación 99-07**, México.
- Creel, Ch. (1988). *El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación*. **Perfiles Educativos** 39: 36-46.
- Denzin, N.K. (1978). **The research act: A theoretical introduction to sociological methods**. McGraw-Hill, Nueva York.
- Durkheim, E. (s/f). **Las reglas del método sociológico**. Ediciones Quinto Sol, México.
- Fernández C., P. (1994). **La psicología colectiva un fin de siglo más tarde**. Ed. Anthropos, Bogotá.
- Fernández C., P. (2000). **La afectividad colectiva**. Ed. Taurus, México.
- Foucault, M. (1976). **Vigilar y castigar**. Siglo XXI Editores, México.

- Foucault, M. (1977). **Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber**. Siglo XXI Editores, México.
- Foucault, M. (1990b). **La vida de los hombres infames**. Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Galindo, C.J. (1998). **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Addison Wesley Longman, México.
- Garland, D. (1990). **Castigo y sociedad moderna**. Siglo XXI Editores, México.
- Goffman, E. (1961). **Internados**. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Goffman, E. (1998). **Estigma**. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- LeCompte, M.D., y Goetz, J.P. (1982). *Problems of reliability and validity in ethnographic research*. **Review of Educational Research** 52: 31-60.
- Lincoln, y Guba, E. (1985). **Naturalistic inquiry**. Sage Publications, Beverly Hills.
- Loureau, R. (1975). **El análisis institucional**. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa**. Universidad de Deusto, Bilbao.
- Scott, J.C. (2000). **Los dominados y el arte de la resistencia**. Ed. Era, México.
- Schwartz, H., y Jacobs, J.(1994). **Sociología cualitativa. Métodos para la reconstrucción de la realidad**. Ed. Trillas, México
- Selvini Palazzoli, M., *et al.* (1993). **El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela**. Paidós, Barcelona.
- Szasz, I., y Lerner, S. (1996). **Para comprender la subjetividad**. El Colegio de México, México.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1998). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Paidós, Barcelona.
- Villatoro J., Medina-Mora M.E., Cardiel H. *et al.* (1999). **Consumo de drogas, alcohol y tabaco en estudiantes del Distrito Federal: Medición otoño 1997. Reporte estadístico**. SEP, IMP, México, 1999.