



VOLUMEN 6

NÚMERO 1

OCTUBRE 2020

VERSIÓN EN ESPAÑOL

JOURNAL ON EDUCATION IN EMERGENCIAS

Número especial sobre la educación y la guerra contra las drogas

NOTA EDITORIAL

María José Bermeo y Diana Rodríguez-Gómez

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN DE EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

El nexos educativo con la guerra contra las drogas: una revisión sistemática
Diana Rodríguez-Gómez y María José Bermeo

Cuando la emergencia se vuelve parte de la vida cotidiana: revisión de un concepto central de la educación en emergencias en el contexto de la guerra contra las drogas
Roozbeh Shirazi

Efecto de la aspersión aérea de cultivos de hoja de coca en el trabajo infantil, la asistencia a la escuela y el rezago escolar en Colombia, 2008-2012
Claudia Rodríguez

“La pedagogía de la conversión” en la periferia urbana: la pacificación, educación y lucha por el control en una favela de Río de Janeiro
Sara Koenders

“Si no tienes educación, no eres nadie”: explorando las experiencias escolares de jóvenes involucrados en la delincuencia relacionada con las drogas en Ciudad Juárez y Medellín
Cirenia Chávez Villegas y Elena Butti

NOTAS DE CAMPO DE EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

Catalyst: ampliación de la educación en reducción de daños y participación juvenil en el contexto de la guerra contra las drogas
Theo Di Castri

RESEÑAS DE LIBRO

The School-to-Prison Pipeline: Education, Discipline, and Racialized Double Standards por Nancy A. Heitzeg
Jennifer Otting

Political Socialization of Youth: A Palestinian Case Study
por Janette Habashi
Jo Kelcey



Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia

JOURNAL ON EDUCATION IN EMERGENCIAS (JEIE)

Editora Jefe:

Dana Burde, PhD, Universidad de Nueva York

Editora Gerente Senior:

Heddy Lahmann, Universidad de Nueva York

Editor Gerente Adjunto:

Nathan Thompson, Universidad de Nueva York

Consejo Editorial:

Carine Allaf, PhD, Fundación Internacional de Qatar

Ragnhild Dybdahl, PhD, Universidad Metropolitana de Oslo (OsloMet)

Mark Ginsburg, PhD, Universidad de Maryland

Ruth Naylor, PhD, Education Development Trust

S. Garnett Russell, PhD, Teachers College, Universidad de Columbia

Sweta Shah, PhD, Fundación Aga Khan

James Williams, EdD, Universidad George Washington

Asistentes Editoriales:

Sneha Bolisetty, Universidad de New York

Claudia Segura, Universidad de Nueva York

Correctores de Textos:

Dody Riggs

José Guevara Fino

Catalina Ramírez Ajiaco

Consejo de Traducciones:

Claudio Osorio

Diseñador Editorial:

Patrick McCarthy

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Esta traducción de la versión en inglés es el resultado de la colaboración entre la INEE y Translators Without Borders (TWB).

ISSN 2518-6833

Publicación de código abierto; distribución gratuita; disponible solo en versión electrónica

Copyright © 2020, Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia

c/o Comité Internacional de Rescate
122 East 42nd Street, 14th Floor

Nueva York, NY 10168

inee.org/journal

journal@inee.org

Universidad de Nueva York

Programa de Educación Internacional

246 Greene Street, Suite 300

Nueva York, NY 10003

JOURNAL ON EDUCATION IN EMERGENCIAS

VOLUMEN 6, NÚMERO 1
OCTUBRE 2020
VERSIÓN EN ESPAÑOL

Número especial sobre la educación y la guerra contra las drogas

NOTA EDITORIAL

María José Bermeo y Diana Rodríguez-Gómez5

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN DE EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

El nexos educativo con la guerra contra las drogas: una revisión sistemática 20

Diana Rodríguez-Gómez y María José Bermeo

Cuando la emergencia se vuelve parte de la vida cotidiana: revisión de un concepto central de la educación en emergencias en el contexto de la guerra contra las drogas 61

Roozbeh Shirazi

Efecto de la aspersión aérea de cultivos de hoja de coca en el trabajo infantil, la asistencia a la escuela y el rezago escolar en Colombia, 2008-2012 94

Claudia Rodríguez

“La pedagogía de la conversión” en la periferia urbana: la pacificación, educación y lucha por el control en una favela de Río de Janeiro 128

Sara Koenders

“Si no tienes educación, no eres nadie”: explorando las experiencias escolares de jóvenes involucrados en la delincuencia relacionada con las drogas en Ciudad Juárez y Medellín 160

Cirenia Chávez Villegas y Elena Butti

NOTAS DE CAMPO DE EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

Catalyst: ampliación de la educación en reducción de daños y participación juvenil en el contexto de la guerra contra las drogas 189

Theo Di Castri

RESEÑAS DE LIBRO

The School-to-Prison Pipeline: Education, Discipline, and Racialized Double Standards por Nancy A. Heitzeg222

Jennifer Otting

Political Socialization of Youth: A Palestinian Case Study por Janette Habashi225

Jo Kelcey

COLABORADORES228

NOTA EDITORIAL

MARÍA JOSÉ BERMEO Y DIANA RODRÍGUEZ-GÓMEZ¹

UNA EMERGENCIA PERPETUA

El 1 de abril de 2020, en el momento más álgido de la pandemia por el COVID-19, Donald J. Trump, presidente de los Estados Unidos, sostuvo una rueda de prensa para hacer una acusación de narcotráfico al presidente de Venezuela, Nicolás Maduro. Con mención estratégica a la pandemia —“No debemos permitir a los carteles de droga explotar la pandemia para amenazar las vidas de los estadounidenses” (Casa Blanca 2020)— Trump puso en marcha una ofensiva renovada en el marco de la guerra contra las drogas. En nombre de proteger a los americanos contra el “narcoterrorismo” y la venta de cocaína, Estados Unidos desplegó “destructores de marina, buques de guerra, guardacostas, aviones de vigilancia de la fuerza aérea” (Casa Blanca 2020) en el mar Caribe, posicionó una unidad de asesores en Colombia, y así ratificó (nuevamente) su influencia sobre gran parte de América del Sur. Estas maniobras antinarcóticos muestran que, después de 50 años, la guerra contra las drogas sigue de pie y andando.

La guerra contra las drogas, como la conocemos hoy en día, es un conflicto global alimentado por intereses relacionados con el control de territorios, poblaciones y mercados. Esta guerra toma forma en el régimen de políticas prohibicionistas que ha criminalizado los mercados de ciertas sustancias e incrementado su militarización. Estas respuestas han servido por mucho tiempo como medio para alcanzar objetivos estratégicos y empoderar Estados, causando extenso daño colateral en el proceso (Andreas 2019). De manera más clara, Estados Unidos ha empleado repetidamente una retórica antidroga para legitimar políticas tanto domésticas e internacionales, como por ejemplo las realizadas a través del cumplimiento de la ley y el control del orden público, la presión militar en territorios extranjeros y los paquetes de ayuda internacionales. Enmarcando discursivamente la producción, la comercialización y el consumo de sustancias psicoactivas como una grave amenaza para la seguridad nacional, desde los años 70 los gobiernos de Estados Unidos han construido el uso de drogas como una emergencia que debe ser vencida a través de, en las palabras de Richard Nixon, “una ofensiva implacable” (*President Nixon Declares* 2016). Esto ha servido para

¹ María José Bermeo y Diana Rodríguez-Gómez sirvieron como editoras especiales invitadas para esta edición de la *Journal on Education in Emergencies (JEiE)* por su siglas en inglés, traducida como la *Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia*, y contribuyeron en igual medida a su desarrollo y producción.

justificar la declaración de guerra en una manera que se extiende mucho más allá del ámbito retórico, evidenciada por el despliegue de tropas, la elevación de gastos en la compra de armamento, la militarización de la policía, los acuerdos de supervisión bilaterales y las invasiones a Estados soberanos. Esta guerra, con su prohibición continuada de ciertas sustancias, da forma a la naturaleza ilícita (y altamente lucrativa) de los mercados internacionales de drogas, los cuales hoy en día están demarcados por una alta competencia armada entre organizaciones de tráfico de drogas y por confrontaciones violentas entre estas organizaciones de seguridad estatales, cada una acompañada de un rango de violaciones a los derechos humanos, incluyendo pérdida de vidas y migración forzada.

Es difícil vislumbrar el final de la guerra contra las drogas, pues su meta es inalcanzable: lograr un “mundo libre de drogas”. Más bien, esta guerra ha evolucionado a través del tiempo, se ha movido a través de fronteras nacionales, y ha cambiado su forma para adaptarse a los intereses geopolíticos emergentes, todos justificados en nombre de combatir la amenaza omnipresente de las drogas, una emergencia perpetua.² La guerra contra las drogas persistirá mientras que la retórica de la amenaza de las drogas tenga vigencia. De la misma manera, los costos humanos y sociales de la guerra continuarán causando estragos en comunidades alrededor del mundo.

LA PROLIFERACIÓN DE CRISIS EN LA EDUCACIÓN

En todos los continentes, las personas más desprotegidas son quienes cargan el peso de la guerra contra las drogas (UNODC 2020). Los niños, niñas y adolescentes son perjudicados por tácticas policiales extremas, confrontaciones armadas y las dinámicas propias de los mercados de drogas ilícitas. Esto tiene serias implicaciones para su educación, ya que contribuye a una serie de crisis que usualmente no se reconocen como interconectadas: los ataques a escuelas y educadores, la exclusión educativa de ciertas comunidades, el absentismo, el puente institucional que conecta las escuelas a las prisiones, y la disminución en

2 Usamos el término “emergencia perpetua” para referirnos a las emergencias que adquieren forma y se sostienen en el tiempo a través del uso recurrente de un marco discursivo de una situación particular como una emergencia. Este marco racionaliza el uso de medidas de respuesta a emergencias mientras que desvía la atención de los problemas estructurales que subyacen a la situación dada. El término enfoca nuestra atención al cómo (y por qué) ciertas emergencias se mantienen en el tiempo, hace un llamado a analizar los efectos de esta perpetuación, y fomenta la reflexión sobre cómo ponerle un fin a este ciclo continuo.

Al enmarcar el concepto de “emergencia perpetua”, partimos de estudios que han examinado estados perpetuos de emergencia, entendidos como declaraciones repetidas de estados de emergencia por parte de gobiernos (ver por ejemplo: Bishai 2020; Piryaei 2018a, 2018b; Stanford 2017), y estudios que han reflexionado sobre guerras perpetuas, entendidas como estados de guerra persistentes y que se perpetúan a sí mismos (ver por ejemplo: Arvamudan 2009; Meiehenrich 2007).

la calidad de educación, entre otras. Para garantizar una educación de calidad para todos, las fuentes de estas crisis deben ser identificadas y analizadas, una tarea que comúnmente se hace a un lado por la urgencia de sus efectos.

La tendencia a enfocarse en los síntomas de la crisis en lugar de sus raíces opaca los problemas más profundos —la violencia estructural, el imperialismo, el militarismo— que merecen nuestra atención. En palabras de Shabnam Piryaei (2018b, 2), quien refiriéndose al contexto estadounidense afirma:

En lugar de reconocer el estado de emergencia fundamental que sustentan las instituciones del Estado, el Estado reinventa retóricamente crisis aparentemente nuevas —tal como la guerra contra las drogas— para así justificar el uso de violencia hacia un enemigo. Esta emergencia retórica encubre el estado codificado, fundamental de la violencia que afianza a las instituciones americanas.

Un comentario similar se puede hacer en la esfera internacional: en lugar de examinar las lógicas e intereses que accionan la maquinaria de la guerra, constantemente se da una “atención táctica” (Crick 2012; Franke 2002) a amenazas emergentes como las drogas y el terrorismo para dar forma a un estado de emergencia perpetuo que justifica y expande la guerra. La guerra contra las drogas es una de estas amenazas, utilizada por el Estado para justificar y expandir la guerra, y así favorecer ciertas agendas militares y geopolíticas mientras que actores no estatales también se benefician de ella. Los grupos que se sirven de esta maniobra varían a través del tiempo y el espacio. En el caso de la guerra contra las drogas, estas agendas están a menudo relacionadas con el control de mercados y territorios, la expansión militar o policial, o las ganancias que generan las políticas “duras contra el crimen” en el ejercicio de controlar a ciertos grupos sociales (ver por ejemplo: Su 2020; Kenny y Holmes 2020; Mercille 2011). La emergencia retórica se vuelve tangible mientras que la guerra, con todos sus efectos, se prolonga sin ser examinada. La educación es una herramienta que se utiliza para perpetuar y mantener esta guerra al mismo tiempo que se convierte en un terreno de extenso daño colateral.

Como académicos y profesionales de la educación, es importante que reconozcamos y examinemos cómo estas emergencias perpetuas se relacionan con la educación; esto incluye examinar su impacto, así como las maneras en que la política y práctica educativa contribuyen a su persistencia. La educación en emergencias (EeE) es un lugar productivo desde el cual analizar las “interacciones multifacéticas” (Pherali

2019) entre la guerra contra las drogas y la educación. El compromiso ético de este campo con el derecho a la educación, sus contribuciones a discusiones sobre el acceso a la educación de calidad en entornos afectados por conflicto, y su disposición innata a examinar problemáticas internacionales y transnacionales en donde actores interactúan a través de diferentes niveles de acción, abren un espacio para examinar las formas directas e indirectas de violencia que la guerra contra las drogas ejerce sobre comunidades educativas.

Mientras que el campo de EeE ha capturado aspectos de esta guerra transnacional al llamar la atención a los ataques a la educación (O'Malley 2010), la violencia urbana (Carapic, Phebo y dos Ramos 2014), y los conflictos armados en entornos afectados por el comercio ilícito de drogas (Burde 2014; Novelli y Monks 2015), la interacción compleja entre la guerra contra las drogas y la educación permanece sin ser explorada. El campo ha priorizado el análisis del conflicto armado, junto con otras crisis, y sus consecuencias sobre los procesos educativos, haciendo contribuciones importantes a la comprensión de las interacciones entre violencia y educación (Burde *et al.* 2017). No obstante, las contribuciones críticas de la EeE no han brindado suficiente atención a los efectos que la militarización de acciones estatales, el crimen organizado y la violencia relacionada con las drogas tienen en el campo educativo. Esta brecha ofrece la oportunidad de partir del creciente cuerpo de literatura en el campo para así analizar las implicaciones de la guerra contra las drogas en la educación. También invita a académicos a reexaminar conceptos fundamentales, como lo son conflicto, emergencia y crisis.

OBJETIVOS DEL NÚMERO ESPECIAL

En este número especial hemos recolectado estudios que examinan la relación entre la guerra contra las drogas y la educación. Al situar este análisis dentro del rango de la EeE, asumimos el énfasis del campo en entender y abordar los efectos que las emergencias complejas tienen en la educación. Nuestro objetivo consiste en dilucidar las formas de violencia que esta guerra genera en entornos educativos, y analizar los actores, razones y procesos que la perpetúan. Este ejercicio implica cuestionar los supuestos geográficos y temporales que a menudo enmarcan el alcance de la EeE para así examinar la violencia normalizada que existe fuera de las crisis agudas.

El efecto que la guerra contra las drogas ha tenido en la educación se extiende a cada etapa de la cadena de producción de las drogas, desde los campos hasta las ciudades, y a una multitud de actores que incluyen desde estudiantes hasta las

personas encargadas de formular políticas públicas. Para evaluar adecuadamente su alcance, esta amplitud de efectos requiere de análisis tanto a nivel micro como macro. La guerra también se mueve a través de fronteras, por tanto, demanda consideración más allá de los límites nacionales. Hasta el momento la política y la práctica educativa que responden a los efectos de esta guerra han tendido a apoyar aún más la idea de que las drogas son una preocupación moral y una cuestión de seguridad, contribuyendo así al fortalecimiento de sus fundamentos. Adicionalmente, las respuestas educativas se enfocan a menudo en cambios a nivel individual, como resistir a la presión social y procurar abstinencia, en lugar de abordar los vínculos entre las políticas internacionales de drogas, la desigualdad socioeconómica y la educación. Al poner nuestro enfoque en la guerra contra las drogas —en lugar de en el uso de drogas— como objeto de estudio para el campo de la educación, enfatizamos la necesidad de que la práctica y la investigación educativa tienen de extenderse más allá del análisis de comportamientos individuales para hacer un análisis que examine las trayectorias y los patrones sociales más amplios que caracterizan la manera en que las comunidades se relacionan con las sustancias ilícitas, así como las formas en las que estas últimas han sido utilizadas para sostener e intensificar la violencia.

Con un análisis crítico de cómo la guerra contra las drogas opera en relación con la educación, la EeE estará preparada de mejor manera para responder a los efectos dramáticos de la presencia militar y policial dentro y alrededor de las escuelas, y a las formas en las que el tráfico ilícito de drogas y las organizaciones de tráfico de drogas influyen en las experiencias educativas. Este análisis crítico también preparará a los lectores para identificar e interrumpir los procesos que sostienen a esta emergencia perpetua.

CONTRIBUCIONES A LA EVIDENCIA, TEORÍA Y MÉTODOS DE LA EEE

Los artículos que componen este número especial contribuyen a esta discusión de forma tanto individual como colectiva. Ofrecen diversos puntos de entrada a través de los cuales entender las repercusiones que la guerra contra las drogas tiene sobre la educación y, al hacerlo, dilucidan las implicaciones de estudiar emergencias perpetuas en nuestro campo.

En *El nexa educativo con la guerra contra las drogas: una revisión sistemática*, nosotras (Diana Rodríguez-Gómez y María José Bermeo) revelamos cómo las emergencias, a pesar de sus efectos de largo alcance, han evadido la atención de

los investigadores en el campo amplio de la educación. A través de una revisión sistemática, describimos el estado del arte de la investigación sobre la relación entre educación y la guerra contra las drogas. Nuestro análisis de contenido de 420 artículos revela que la atención académica dada a las drogas y la educación ha ignorado en general la inseguridad y la violencia asociadas con la prohibición de drogas y la militarización de esfuerzos de control de drogas. En su lugar, la literatura ha reproducido el discurso de “drogas como una amenaza” (Crick 2012) al enfocarse principalmente en el uso de drogas por parte de los estudiantes. Con pocas excepciones, la literatura sobre educación no examina cómo las confrontaciones relacionadas con drogas y la naturaleza ilícita del comercio de drogas afectan a las comunidades educativas. Esta brecha crucial en la literatura deja a los académicos y profesionales de la educación con escasas herramientas para entender cómo la guerra contra las drogas reconfigura las prioridades educativas.

El artículo de Roozbeh Shirazi, *Cuando la emergencia se vuelve parte de la vida cotidiana: revisión de un concepto central de la educación en emergencias en el contexto de la guerra contra las drogas*, ofrece reflexiones que ayudan a descifrar esta brecha. A través de una revisión crítica de los conceptos de crisis y emergencia, Shirazi señala los supuestos espaciales y temporales que subyacen a la EeE, y que limitan el alcance de la acción que puede ser vislumbrada desde el campo. Su punto de partida es una preocupación por la forma en la que las definiciones prevalecientes de emergencia limitan las dimensiones de la crisis, vinculándola automáticamente a un estado de excepción o a una alteración de la normalidad. En la medida que la guerra contra las drogas es un proceso a largo plazo que abarca una multitud de crisis a través de regiones (violencia entre pandillas, conflicto armado, desplazamiento forzado y encarcelamiento masivo), Shirazi la posiciona como un objeto productivo de estudio a través del cual se puede repensar cómo los académicos y profesionales de EeE utilizan los términos “emergencia” y “crisis”. Basado en el trabajo de Janet Roitman sobre los desafíos de la crisis, Shirazi contrasta dos artefactos culturales: *Traffic*, la película de Hollywood del 2000 dirigida por Steven Soderbergh, y la canción del 2002 “*Sellin’ D.O.P.E.*” del dúo de hip-hop dead prez. A través de esta reflexión, Shirazi nos invita a examinar cómo producimos y movilizamos el conocimiento sobre las crisis en el campo de EeE y las implicaciones que estas decisiones tienen sobre qué decide priorizar el campo o qué no. De este modo, Shirazi posiciona al campo de EeE como un terreno de posibilidades que podría avanzar el conocimiento de diversas crisis educativas y su resolución.

Ambos artículos hacen un llamado a una introspección acerca de los marcos teóricos que orientan la investigación en EeE. Los artículos destacan la relevancia de marcos integrativos que trazan vínculos entre y a través de crisis y emergencias. En nuestro artículo, utilizamos el concepto de ensamblaje para definir la guerra contra las drogas, lo cual nos permite identificar los motores y efectos del conflicto a lo largo de diversos entornos y examinar el papel que juega la educación en la persistencia de dichos conflictos. El análisis que presentan estos dos artículos enfoca la atención sobre las continuidades que afianzan a las emergencias, especialmente a las interacciones que las sostienen. Estas interacciones cruzan la esfera educativa de varias maneras, incluyendo, por ejemplo, la reproducción de medidas de tolerancia cero a nivel escolar a través del uso de discursos antidroga en planes de estudio, y las colaboraciones entre la policía y actores escolares.

Mientras que reconocen las fuerzas que extienden la guerra contra las drogas y vinculan diversas zonas y actores, los autores que participan en este número especial también revelan el valor de análisis situados que examinen las particularidades de entornos y momentos históricos. Los artículos que se presentan a continuación muestran mecanismos y efectos locales de la guerra contra las drogas a lo largo de la cadena de producción, desde el cultivo de coca al sur de Colombia y la comercialización de la droga en Río de Janeiro, hasta los patrones de involucramiento en la venta de drogas en Ciudad Juárez y Medellín. Cada zona acarrea especificidades que son clave para entender el alcance de la guerra contra las drogas y las limitaciones de las respuestas educativas a la fecha.

Por ejemplo, el artículo de Claudia Rodríguez, *Efecto de la aspersión aérea de cultivos de hoja de coca en el trabajo infantil, la asistencia a la escuela y el rezago escolar en Colombia, 2008-2012*, pone nuestra atención en áreas rurales y los efectos colaterales de las medidas de erradicación forzada. Al combinar la Encuesta de Calidad de Vida en Colombia con una base de datos construida con imágenes satelitales diarias de la NASA, Rodríguez examina las conexiones entre la fumigación de cultivos de coca con herbicidas químicos, el trabajo infantil y la educación. Mediante una regresión de mínimos cuadrados en dos fases, un método común en econometría, Rodríguez muestra que la fumigación aérea de glifosato está asociada con la probabilidad incrementada de que niños y niñas entre los 12 y 17 años vayan a trabajar, y la probabilidad incrementada de que los hermanos mayores en una familia trabajen en lugar de asistir a la escuela. Estos efectos sobre el acceso a la educación no son tomados en consideración en los llamados para reevaluar la fumigación aérea, ni tampoco en las medidas tomadas para impedir que el derecho a la educación se convierta en daño colateral de esta

guerra. Esto resalta que no se tienen en cuenta las pérdidas educativas que se derivan de las decisiones que se toman en materia de política de drogas.

A través de un estudio etnográfico llevado a cabo en Vila Cruzeiro, una favela de Río de Janeiro, Sara Koenders lleva nuestra atención a entornos urbanos y los efectos de las disputas entre las fuerzas de seguridad estatales y las organizaciones de tráfico de drogas por el control de territorio. En *“La pedagogía de la conversión” en la periferia urbana: la pacificación, educación y lucha por el control en una favela de Río de Janeiro*, Koenders describe la implementación de iniciativas de pacificación desde el punto de vista de administradores escolares, profesores, y padres y madres de familia. La autora muestra cómo los esfuerzos por mantener el orden público y cumplir con la ley combinados con presencia militar resultaron no solo en graves violaciones a los derechos humanos en la comunidad, sino que también llevaron a un incremento en la presencia de fuerzas de seguridad estatales en las escuelas. Koenders describe en particular la participación incrementada de la policía en las escuelas a través de actividades educativas no formales, las cuales generaron una “pedagogía de conversión” que buscaba fomentar relaciones más cercanas con la policía y promover ciertos valores y normas. De este modo, las escuelas en la favela se convierten en un terreno de competencia entre el Estado y las bandas de narcotraficantes por la lealtad de la comunidad. Como apunta Koenders, estos esfuerzos coexistieron junto a una vigilancia policial violenta y represiva, generando, por lo tanto, ganancias limitadas en el reparo de las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Los estudios de Rodríguez y Koenders destacan la necesidad de una investigación seria del papel que el Estado juega en la guerra contra las drogas, y los efectos que las medidas estatales de control de drogas tienen en la educación. Ambos estudios resaltan cómo las intervenciones en la guerra contra las drogas por parte del Estado —en estos casos, la fumigación y la pacificación, respectivamente—, enmarcadas dentro del discurso de proteger a la población general de la inseguridad que se genera por la producción y distribución de drogas ilícitas, pueden propagar formas de violencia estructural. En el caso de Colombia, los impactos económicos producidos por la política de fumigación llevaron a familias a reconsiderar si mandar a sus hijos a la escuela. En el caso de Brasil, energía y recursos fueron puestos en reafirmar la posición de la policía en la comunidad, en lugar de en esfuerzos para mejorar la infraestructura y calidad de la educación. Estas contribuciones reafirman análisis llevados a cabo en otros campos que destacan la necesidad de cuestionar el daño colateral causado por ciertas políticas de seguridad (ver Collins 2014; Espenido 2018).

El artículo de Cirenía Chávez Villegas y Elena Butti, titulado “*Si no tienes educación, no eres nadie*”: *explorando las experiencias escolares de jóvenes involucrados en la delincuencia relacionada con las drogas en Ciudad Juárez y Medellín*, ofrece un análisis comparativo de las causas de la participación de jóvenes en el negocio de las drogas. Así, Chávez Villegas y Butti reflexionan sobre la respuesta educativa en medio de la guerra contra las drogas. Las autoras combinan datos de dos estudios separados, uno que Butti llevó a cabo en Medellín, Colombia, y otro que Chávez Villegas llevó a cabo en Ciudad Juárez, México, para analizar cómo las relaciones que los jóvenes tienen con los administradores escolares y profesores influyen su participación en el tráfico de drogas. Las voces de los jóvenes en el rango más bajo del tráfico ilícito de drogas transmiten, algunas de ellas con nostalgia incluso, las experiencias escolares que los llevaron a dejar la educación formal y optar por el negocio de las drogas. Los participantes en estos dos estudios enfatizan que el trato que recibieron en la escuela fue un factor decisivo en su “expulsión” del sistema educativo; en efecto, las percepciones de los administradores escolares y profesores de estos jóvenes como indisciplinados suplantaron su responsabilidad de garantizar la retención de los estudiantes. Chávez Villegas y Butti afirman que “expulsión” es un término mucho más preciso que “deserción” para describir la salida de estos jóvenes del sistema educativo, y llaman la atención a las prácticas escolares que limitan el derecho a la educación para aquellos que están al margen del capitalismo y la legalidad. Su estudio señala la necesidad de reacción en la educación para contrarrestar la influencia que el mercado ilícito de drogas tiene sobre las trayectorias de vida de los jóvenes.

El trabajo de Nancy A. Heitzeg, destacado en la reseña de libro de Jennifer Otting, brinda evidencia adicional de cómo las prácticas escolares se entrelazan con las políticas de drogas para dar forma a las trayectorias de los jóvenes. El libro de Heitzeg del 2016, *The School-to-Prison Pipeline: Education, Discipline, and Racialized Double Standards*, ejemplifica cómo las políticas de tolerancia cero generan tasas desproporcionalmente elevadas de suspensión, expulsión y deserción escolar para jóvenes de color en los Estados Unidos, y contribuyen en última instancia a tasas elevadas de encarcelación juvenil. El trabajo de Heitzeg muestra la disparidad entre el trato de usuarios de drogas blancos y afluentes, los cuales son direccionados hacia programas para el tratamiento de drogas, y el trato de jóvenes de color, a los cuales el orden público usualmente conduce hacia la encarcelación. Como observa Otting, el puente de la escuela a la prisión es una manifestación de las políticas de drogas de tolerancia cero y revela cómo la guerra contra las drogas da forma a crisis educativas a través de varios mecanismos. Otting también señala la necesidad de análisis intersectoriales que examinen los efectos desproporcionales que estas crisis tienen en las comunidades de color en

los Estados Unidos. Las obras de Otting y de Chávez Villegas y Butti llaman la atención a las maneras en que las escuelas reproducen las lógicas de la guerra contra las drogas cuando adoptan políticas de tolerancia cero en sus prácticas de enseñanza y disciplinarias.

Ofreciendo un acercamiento alternativo a los programas escolares, la nota de campo de Theo Di Castri, *Catalyst: ampliación de la educación en reducción de daños y participación juvenil en el contexto de la guerra contra las drogas*, resalta una iniciativa educativa que involucra a la juventud que se encuentra en la primera línea de la guerra contra las drogas. Basado en la primera versión de un programa bilingüe de becas de un año de duración, Di Castri discute los esfuerzos del grupo *Catalyst* y de los participantes del estudio para forjar una red de solidaridad transnacional para garantizar que la juventud tenga un espacio en el creciente movimiento de reforma de políticas de drogas. Para evitar las deficiencias de las políticas de drogas actuales, las mismas políticas que han sido justificadas en nombre de la juventud, Di Castri (2020) hace un llamado por una educación que equie a la juventud con “la habilidad de identificar, analizar y actuar para reducir no solo el daño asociado con el uso individual de drogas, sino también el daño social más amplio causado por las políticas de drogas actuales” (195). En el contexto de este número especial, esta nota de campo llama nuestra atención sobre el potencial de diseños curriculares innovadores y resalta el papel clave que la juventud puede jugar en la acción transformativa cuando se da paso al pensamiento crítico y colaborativo.

Ofreciendo un ejemplo por fuera de la guerra contra las drogas, pero dentro del contexto de emergencias recurrentes, el análisis de Jo Kelcey del libro de Janette Habashi, *Political Socialization of Youth: A Palestinian Case Study*, también llama la atención sobre la educación política de la juventud. Habashi se enfoca en las maneras en que la participación cívica de jóvenes ocurre fuera de, y en ocasiones incluso en tensión con, el currículo escolar. Kelcey identifica el acercamiento integrativo de Habashi, el cual sitúa al desarrollo político de los jóvenes dentro de un marco ecológico y reconoce las múltiples fuerzas locales y globales que dan forma a sus experiencias. Al dilucidar la formación política de los jóvenes en entornos de emergencia, las percepciones teóricas y empíricas de Habashi ayudan a matizar los conocimientos actuales sobre la acción política de la juventud, y las posibilidades que crean para transformar sus condiciones. Estos conocimientos contribuyen a discusiones sobre cómo propiciar cambios sociales en medio de emergencias complejas.

Colectivamente, los artículos en esta edición muestran las muchas aristas de la relación que existe entre la guerra contra las drogas y la educación. También revelan las complejidades de estudiar emergencias que por diversas razones ha sido normalizadas. Nuestra revisión sistemática arroja luz sobre los desafíos inherentes al rastreo de temas elusivos en el campo interdisciplinario de la educación. Los estudios cualitativos conducidos por Chávez Villegas y Butti y por Koenders, los cuales hacen uso de una combinación de técnicas etnográficas, entrevistas y encuestas, resaltan las consideraciones adicionales necesarias cuando se estudia lo ilícito y se lleva a cabo investigación en entornos de inseguridad. Rodríguez y Shirazi destacan la necesidad de puntos de entrada creativos para revelar los efectos de esta guerra: Shirazi parte de un análisis de dos artefactos culturales para examinar los efectos de construcciones narrativas, mientras que Rodríguez combina ingeniosamente dos conjuntos de datos para identificar los efectos de la fumigación de glifosato en el acceso a la educación. Así, los artículos seleccionados para este número especial ofrecen múltiples perspectivas en la guerra contra las drogas y sus efectos, al mismo tiempo que expanden las fuentes de datos usadas normalmente en el campo de EeE. Así mismo, ilustran los beneficios de contar con un amplio repertorio de estrategias metodológicas para dar cuenta de algo tan complejo, extenso, y a veces elusivo como lo es la guerra contra las drogas.

Cada uno de estos artículos también destaca la necesidad de una investigación reflexiva que examine de manera crítica la posible complicidad de la investigación y la promoción de la educación en la configuración de las emergencias perpetuas. Un campo como la EeE, con su compromiso de abordar los efectos negativos que las emergencias tienen en la educación, puede dirigir inadvertidamente la atención pública hacia amenazas emergentes y, en consecuencia, limitar la atención dada a los problemas de raíz arraigados en las estructuras e instituciones del sistema internacional. Al prestar atención colectiva a los mecanismos que sostienen la guerra contra las drogas, al igual que sus efectos, este número especial nos exige permanecer vigilantes acerca de nuestros propios roles, como investigadores y profesionales, al formar políticas y prioridades educativas particulares.

DIRECCIONES FUTURAS

Nuestra esperanza es que este número especial estimule debates e investigación adicional sobre políticas y prácticas educativas que aborden los efectos de la guerra contra las drogas y hagan contrapeso a las fuerzas subyacentes que la mantienen a flote. Existen muchas avenidas de exploración adicional: los efectos que las confrontaciones armadas y la gobernanza criminal tienen sobre las escuelas y los

actores educativos; el proceso de reclutamiento por parte del crimen organizado a jóvenes; los mecanismos relacionados con drogas que generan patrones de exclusión educativa; el análisis intersectorial de las implicaciones de esta guerra para la educación; el diseño, implementación y evaluación de resultados de la respuesta educativa hacia esta guerra; la relación entre incidencia educativa y políticas de drogas; y la lista continúa. Cada artículo en este número especial también ofrece sugerencias para el futuro de esta agenda investigativa. Mientras que reconocemos que esta edición presenta artículos que se enfocan principalmente en las Américas, la guerra contra las drogas se extiende a casi todas las regiones del mundo, lo cual también ofrece un amplio campo para investigación adicional. Finalmente, a través de este trabajo, invitamos a investigadores y profesionales de la EeE a examinar de manera crítica la propagación de emergencias perpetuas, como la guerra contra las drogas y la guerra contra el terrorismo, que son sostenidas con poca consideración de las crisis educativas que engendran. Investigación y discusiones adicionales son necesarias para examinar el papel que las políticas y prácticas educativas juegan en sostener y normalizar tales emergencias.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a los miembros del consejo editorial de *JEiE* Carine Allaf, Ragnhild Dybdahl, Mark Ginsburg, Elisabeth King, Ruth Naylor, S. Garnett Russell, Sweta Shah, y James Williams por su disposición a participar en este proyecto y la oportunidad de liderar en conjunto esta edición temática. También queremos dar un agradecimiento especial a la editora jefe, Dana Burde, y su equipo fantástico: Heddy Lahmann, Directora de Redacción; Nathan Thompson, Editor Asistente Adjunto; y a los Editores Asistentes Sneha Bolisetty, Deborah Osomo y Claudia Segura por su apoyo a lo largo de este proyecto. También quisiéramos agradecer a los traductores, quienes brindaron su tiempo a la revisión y edición de los artículos incluidos aquí. Igualmente, reconocemos con agradecimiento el apoyo institucional y financiero que recibimos para este proyecto por parte de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, el Departamento de Estudios de Políticas Educativas de la Universidad de Wisconsin-Madison, y la Universidad de Nueva York (NYU). La Universidad de Nueva York alberga a *JEiE* a través del Departamento de Estadística Aplicada, Ciencias Sociales, y Humanidades, y el programa de Educación Internacional, y brinda servicios administrativos cruciales, lugares de reunión, servicios de biblioteca, entre otros. *JEiE* es publicada por la Red Interagencial para la Educación en Emergencias (*INEE*) y estamos agradecidas con Dean Brooks, Sonja Anderson, Peter Transburg, Sarah Montgomery, Lindsey Fraser, y otros en el INEE por su apoyo. Dody Riggs, editor de copia, y Patrick

McCarthy, diseñador, también merecen nuestro sincero agradecimiento por su ardua labor. Los muchos revisores anónimos que dieron generosamente su tiempo y experiencia serán reconocidos por nombre en una futura edición.

Finalmente, queremos agradecer a todos los participantes y promotores del taller titulado, *Educational Policies and Practices in the Context of the War on Drugs: A Workshop to Build a Shared Research-Action Agenda*, el cual fue llevado a cabo en la conferencia de la *Comparative and International Education Society* de 2018 y del cual nació esta edición. También estamos agradecidas con el Centro de Estudios sobre Seguridad y Drogas de la Universidad de los Andes, y con la alianza del Seminario para la Política de Drogas en América Latina, por apoyar el “Seminario sobre Educación, Juventudes, y la Guerra en Contra de las Drogas”, que ofreció otra oportunidad de reunir a investigadores y practicantes para reflexionar sobre la agenda investigativa presentada en esta edición especial.

REFERENCIAS

- Andreas, Peter. 2019. *Killer High: A History of War in Six Drugs*. Oxford: Oxford University Press.
- Aravamudan, Srinivas. 2009. “Introduction: Perpetual War.” *Publications of the Modern Language Association* 124 (5): 1505-14.
- Bishai, Linda S., ed. 2020. *Law, Security and the State of Perpetual Emergency*. London: Palgrave Macmillan.
- Burde, Dana. 2014. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York: Columbia University Press.
- Burde, Dana, Amy Kapit, Rachel L. Wahl, Ozen Guven, and Margot Iglan Skarpeteig. 2017. “Education in Emergencies: A Review of Theory and Research.” *Review of Educational Research* 87 (3): 619-58. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Carapic, Jovana, Luisa Phebo, and Michele dos Ramos. 2014. *Educational Strategies for Dealing with Urban Violence: Learning from Brazil*. Conflict, Violence, Education, & Training, Policy Research Note 1. Geneva: NORRAG. http://www.norrags.org/fileadmin/Other_publications/NORRAG_policy_research_note 1.pdf.

- Collins, John, ed. 2014. *Ending the Drug Wars: Report of the LSE Expert Group on the Economics of Drug Policy*. London: London School of Economics. <https://www.lse.ac.uk/ideas/Assets/Documents/reports/LSE-IDEAS-Ending-the-Drug-Wars.pdf>.
- Crick, Emily. 2012. "Drugs as an Existential Threat: An Analysis of the International Securitization of Drugs." *International Journal of Drug Policy* 23 (5): 407-14. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2012.03.004>.
- Espenido, Gil. 2018. "Philippines' War on Drugs: Its Implications to Human Rights in Social Work Practice." *Journal of Human Rights and Social Work* 3 (3): 138-48. <https://doi.org/10.1007/s41134-018-0071-6>.
- Franke, Volker. 2002. "The Emperor Needs New Clothes: Securitizing Threats in the Twenty-First Century." *Peace and Conflict Studies* 9 (2): 1-20.
- Kenny, Paul D., and Ronald Holmes. 2020. "A New Penal Populism? Rodrigo Duterte, Public Opinion and the War on Drugs in the Philippines." *Journal of East Asian Studies* 20 (2): 187-205. <https://doi.org/10.1017/jea.2020.8>.
- Meierhenrich, Jens. 2007. "Perpetual War: A Pragmatic Sketch." *Human Rights Quarterly* 29 (3): 631-73.
- Mercille, Julien. 2011. "Violent Narco-Cartels or US Hegemony? The Political Economy of the 'War on Drugs' in Mexico." *Third World Quarterly* 32 (9): 1637-53. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.619881>.
- Novelli, Mario, and Joost Monks. 2015, December 3. "The Role of Education in Preventing Urban Violence and Countering Violent Extremisms." NORRAG Newsbite. Geneva: NORRAG. <https://www.norrag.org/the-role-of-education-in-preventing-urban-violence-and-countering-violent-extremisms/>.
- O'Malley, Brendan. 2010. *Education Under Attack, 2010: A Global Study on Targeted Political and Military Violence against Education Staff, Students, Teachers, Union and Government Officials, Aid Workers and Institutions*. Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186809e.pdf>.
- Pherali, Tejendra. 2019. "Education and Conflict: Emergence, Growth and Diversification of the Field." *Education and Conflict Review* 2: 7-14.

Piryaei, Shabnam. 2018a. "State of Perpetual Emergency: Law, Militarization and State Preservation in the United States." *Journal of American Studies* 52 (4): 1025-42. <https://doi.org/10.1017/S002187581700130X>.

Piryaei, Shabnam. "State of Perpetual Emergency: Legally Codified State Violence in Post-Revolutionary Iran and the Contemporary US." PhD diss., University of California Riverside, 2018b.

"President Nixon Declares Drug Abuse 'Public Enemy Number One.'" 2016, April 29. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=y8TGLLQID9M>.

Stanford, Ben. "Counter-Terrorist Hybrid Orders and the Right to a Fair Trial: The Perpetual Quasi-Emergency." PhD diss., University of Benfordshire, 2017.

Su, Xiaobo. 2020. "Geopolitical Imagination and the US War on Drugs against China." *Territory, Politics, Governance* 8 (2): 204-21. <https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1554503>.

UNODC (UN Office of Drugs and Crime). 2020. *Executive Summary: Impact of COVID-19. Policy Implications*. World Drug Report. Vienna: UNODC. https://wdr.unodc.org/wdr2020/field/WDR20_BOOKLET_1.pdf.

White House. 2020, April 1. "Coronavirus News Conference." C-Span. <https://www.youtube.com/watch?v=wRIVw767agA>.

EL NEXO EDUCATIVO CON LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

DIANA RODRÍGUEZ-GÓMEZ Y MARÍA JOSÉ BERMEO

RESUMEN

La guerra contra las drogas ha tenido un alto impacto en entornos educativos, aunque a la fecha gran parte de la producción académica en los campos de la educación en emergencias (EeE) y la educación comparada e internacional lo han pasado por alto. Esta revisión sistemática de estudios empíricos publicados entre 1988 y 2018 en 20 subcampos de la educación examina cómo los estudios académicos han abordado la intersección entre la escolarización y la guerra contra las drogas. A través de un análisis de contenido de 420 artículos, cuantificamos el número de ocurrencias de terminología relacionada con la guerra contra las drogas, identificamos patrones y tendencias, y exploramos su significado subyacente. Encontramos abundante literatura académica acerca de drogas y escuelas, particularmente referentes al uso de drogas por parte de estudiantes, pero poca investigación que examine las implicaciones educativas de la guerra contra las drogas. Nos basamos en el concepto de ensamblaje para enmarcar el alcance de este conflicto global y concluimos con una agenda de investigación que incorpora una discusión acerca de la guerra contra las drogas en el campo de la EeE.

INTRODUCCIÓN

La violencia relacionada con las drogas ha tenido un alto impacto en entornos educativos.¹ Desde los años 80, la militarización de las políticas de drogas y

1 En este artículo, utilizamos el término “drogas” refiriéndonos a sustancias psicoactivas “que, por varias circunstancias desde 1900, han sido interpretadas como un peligro para la salud y la sociedad por parte de Estados modernos, autoridades médicas, y culturas reguladoras y que ahora son prohibidas globalmente en su producción, uso, y venta” (Gootenberg 2009, 13). Esta definición destaca la construcción social de estas sustancias como ilegales y asociadas con la actividad criminal.

Recibido el 17 de septiembre de 2018; revisado el 26 de julio de 2019 y el 24 de septiembre de 2019; aceptado el 28 de abril de 2020; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

ISSN 2518-6833

conflictos recurrentes entre los Estados y las organizaciones de tráfico de drogas, añadida a la competencia violenta entre organizaciones criminales por el control del mercado de drogas ilícitas, han tenido un costo humano a gran escala. Esta denominada guerra contra las drogas ha cobrado cientos de miles de vidas (Keefer y Loayza 2010), ha llevado a altos índices de encarcelación (Alexander 2010; Chaparro y Pérez 2017; Drucker 2014), y ha forzado a decenas de miles a huir de sus hogares (Atuesta Becerra 2014).² Generalmente reconocido como un enfoque fallido (Collins 2014; Gaviria *et al.* 2009; Rolles y Eastwood 2012), la guerra contra las drogas ha creado un ambiente de violencia e inseguridad que forma la experiencia de niños, niñas, y jóvenes en todo el mundo, quienes son comúnmente reclutados por redes criminales y seleccionados como un mercado para las sustancias ilícitas (Dowdney 2003; UNODC 2018). Los niños, niñas y jóvenes también viven una amplia gama de violaciones a sus derechos humanos relacionados con esfuerzos para controlar las drogas, incluyendo asesinatos extrajudiciales, denegación de medicinas esenciales y servicios de salud básicos, separación de seres queridos, y efectos colaterales causados por la erradicación forzada de plantaciones ilícitas y la fumigación aérea (Barrett 2011; Walsh, Sánchez-Garzoli; Salinas-Abdala 2008). Además, su acceso a una educación de calidad se ve comprometida por la presencia de actores armados dentro y fuera de las instalaciones educativas, la rotación de maestros y los efectos de la adversidad en sus habilidades de aprendizaje.

Esto puede darse en parte a la naturaleza elusiva de la guerra contra las drogas. Aunque sus efectos son claros en el número de muertes, la inestabilidad y la inseguridad que genera, hay dificultades para identificar y definir esta guerra. La guerra contra las drogas ha sido descrita de varias formas: como un “proceso social global” (Molano-Cruz 2017), un “conjunto de leyes” (Bowen y Redmond 2016), una “guerra en contra de la gente” (Paley 2014, 2015), y un “conflicto entre los carteles y el Estado” (Lessing 2018), pero estas definiciones no explican cómo esta guerra

2 Estos números dan una idea del costo humano de la guerra contra las drogas: en México, de 2006 a 2018, se estima que 250 000 vidas fueron perdidas y alrededor de 34 000 personas fueron desaparecidas debido a violencia relacionada con la guerra de drogas (Human Rights Watch 2019a; Romero 2018). En las Filipinas, alrededor de 12 000 sospechosos por drogas han sido asesinados desde que Rodrigo Duterte declaró la guerra contra las drogas en 2016, incluyendo a niños y niñas que fueron objetivos directos o que fueron disparados accidentalmente por la policía (Human Rights Watch, 2018, 2019b). En Estados Unidos, se estima que alrededor de 2.7 millones de niños tienen a un padre en la cárcel debido a ofensas por drogas, y picos en muertes por sobredosis han llegado hasta a 72 000 casos en un año (Drug Policy Alliance 2014, National Institute on Drug Abuse 2019). En términos monetarios, las estimaciones muestran que los Estados Unidos han gastado aproximadamente \$3.3 mil millones de dólares (USD) al año para encarcelar a personas acusadas por delitos relacionados con drogas, alrededor de \$10 mil millones de dólares americanos fueron dedicados a Plan Colombia y \$1.6 mil millones de dólares americanos a Plan Mérida, mientras que México gastó aproximadamente \$1.8 mil millones de pesos mexicanos (MXN) en seguridad entre 2006 y 2016 (Camhaji y García 2016). Nuevamente, estas cifras se entregan solamente para ofrecer una idea de la magnitud del fenómeno. Es difícil brindar una estimación precisa del costo humano y monetario total de la guerra contra las drogas, en parte por cómo se mueve y adapta en diferentes entornos.

conecta a actores distantes, instituciones y al panorama regulatorio alrededor del mundo. En este artículo, sugerimos que el concepto de ensamblaje —entendido como una configuración cambiante de actores humanos y no humanos que se juntan a través de relaciones productivas para formar un nuevo todo (Latour 2005, 2013; Collier y Ong 2005)— captura mejor estas asociaciones complejas y revela a la guerra contra las drogas como un conflicto global constante y extenso producto de la interrelación dinámica de diversos actores y representantes. Partiendo de este concepto, definimos a la guerra contra las drogas como la configuración violenta de políticas prohibicionistas y militarizadas de drogas que movilizan la naturaleza ilícita y lucrativa del comercio de drogas.

Para este estudio nos preguntamos: ¿cómo la investigación en educación describe la intersección entre la escolarización y la guerra contra las drogas? Partiendo de un corpus de 420 artículos evaluados por pares y publicados en 22 revistas en una serie amplia de subcampos de la educación, analizamos cómo este corpus representa la relación entre educación y drogas, y los dispositivos teóricos y metodológicos usados para este fin. Encontramos abundantes investigaciones sobre el vínculo entre poblaciones en edad escolar y el uso de drogas, pero pocas sobre la relación entre la guerra contra las drogas y la escolarización. La literatura ofrece retratos fragmentados del comercio de drogas y los sistemas educativos, reduciendo por ende el conflicto, la violencia y la participación en el tráfico de drogas a acciones individuales en lugar de considerarlos como fenómenos sociales complejos. Esta estrecha perspectiva limita el entendimiento sobre cómo este conflicto persistente afecta el acceso inclusivo a una educación de calidad para niños, niñas y jóvenes. Argumentamos que la investigación en educación, particularmente en el campo de EeE, necesita ampliar su alcance analítico para poder revelar las maneras complejas en que la guerra contra las drogas se interseca con sistemas educativos. Argumentamos adicionalmente que la investigación en sí misma puede reproducir las lógicas que sustentan esta guerra y, por ende, insistimos en una práctica reflexiva de investigación.

Después de discutir las implicaciones educativas de las formas contemporáneas del conflicto violento, con atención particular a la guerra contra las drogas, destacamos cómo el concepto de ensamblaje puede ayudar a identificar el rango de actores, conexiones, y lógicas que sustentan tales conflictos y forman su interacción con sistemas educativos. Después describimos el diseño metodológico y las limitaciones de nuestro estudio. Procedemos a una discusión de nuestros hallazgos principales y sugerimos nuevas avenidas para la investigación. Esperamos que este análisis ayude a crear una agenda investigativa crítica y reflexiva para este tema.

EDUCACIÓN EN CONFLICTO

Nacido en un período de gran transformación global, el campo de la EeE ha tenido que adaptarse a formas cambiantes de conflicto y crisis. Tomando forma a finales del siglo 20, EeE emergió como un campo de práctica e investigación interesado en las barreras educativas en áreas afectadas por crisis y el papel de la educación en iniciativas humanitarias (Novelli 2010; Burde *et al.* 2017). Desde entonces, profesionales y académicos de EeE han jugado un rol activo en promover el acceso a una educación de calidad para todos en medio de emergencias complejas, y al mismo tiempo generar investigación crítica acerca de las diversas fases que definen la relación entre educación y crisis, particularmente conflictos armados y desastres naturales.

La relación entre la educación y el conflicto violento es un tema central al campo. Desde la publicación del informe de Bush y Saltarelli en el año 2000, académicos y profesionales han reconocido el rol multifacético de la educación en comunidades divididas y afectadas por la violencia (Smith y Vaux 2003; Smith 2005; Davies 2004, 2005; Novelli y Lopes Cardozo 2008). Los estudios han mostrado que, mientras que la educación puede jugar un papel importante en salvaguardar a la juventud en situaciones de crisis (Oh y Van der Stouwe 2008; Pherali 2011), también puede exacerbar elementos promotores de conflicto y ser un entorno dañino (Hromadzic 2008; Lall 2008; Poirier 2012; Novelli y Higgins 2018). Recientemente, académicos han abogado por una lectura sistemática de esta relación y por un análisis de cómo los sistemas educativos se cruzan con procesos estructurales en entornos de conflicto y posconflicto (Lopes Cardozo y Shah 2016; Novelli, Lopes Cardozo, y Smith 2017). Esto incluye examinar cómo la educación se conecta a las razones e intereses subyacentes que sostienen las situaciones de conflicto nacionales e internacionales (Novelli y Cardozo 2008; Novelli 2010).

A pesar de sus contribuciones, la investigación en este campo tiende a asumir un concepto nacional y políticamente atado al conflicto interestatal y a la guerra civil, y presta poca atención a cómo la evolución de la guerra puede remodelar prioridades educativas. En otras disciplinas, una variedad de términos han sido utilizados para describir las formas actuales del conflicto armado, tales como “nuevas guerras”, “guerras privatizadas”, “guerras híbridas”, “guerra de cuarta generación” e “insurgencias criminales”.³ Mientras que la medida en que estas formas de conflicto violento son realmente “nuevas” permanece un punto de

³ Para el propósito de este análisis, priorizamos la atención a puntos en común entre este tipo de conflictos para así identificar características generales del conflicto violento contemporáneo. Para discusión adicional de estos diferentes términos, ver Holsti (1996), Duffield (2001), Kaldor (2002, 2013) y Mitton (2018).

debate (Kalyvas 2001; Berdal 2003; Schuurman 2010), estas discusiones acentúan características de guerras contemporáneas que ameritan nuestra atención.

El panorama actual de la inseguridad derrumba los límites temporales, espaciales y militares de lo que comúnmente entendemos como guerra. Formas contemporáneas de guerra comúnmente persisten por períodos extensos. Esto desestabiliza la noción de que el conflicto armado es un evento excepcional que ocurre por un tiempo limitado y en un lugar específico, para el cual una intervención humanitaria sirve como una solución provisional (Fassin y Pandolfi 2010; Dijkzeul y Bergtora Sandvik 2019). Los conflictos violentos hoy en día involucran un conjunto amplio de actores violentos transnacionales que se conectan a través de fronteras, tales como redes de crimen organizado, pandillas, grupos religiosos extremistas, grupos de interés privado, corporaciones multinacionales y compañías de seguridad (Malet y Anderson 2017). Esto puede dificultar la distinción entre civiles y combatientes, así como la posibilidad de determinar los límites del conflicto. El uso de dispositivos retóricos para describir amenazas amorfas y deshumanizar al enemigo (por ejemplo: “guerra contra las drogas”, “guerra contra el terror”) permite que los conflictos se muevan de un lugar a otro y permanezcan por un período de tiempo extendido. Las categorías políticas y criminales para entender la violencia se vuelven borrosas. Esto se hace evidente en confrontaciones armadas entre organizaciones criminales (como la guerra entre carteles que ha devastado a México en años recientes) o entre organizaciones criminales y el Estado, donde la violencia criminal está a menudo acompañada y a veces sobrepasada por la violencia de alta intensidad de las medidas de respuesta por parte de la policía y otras fuerzas de seguridad estatal (Lessing 2018). Académicos del conflicto han exigido atención a estos múltiples tipos de confrontaciones, enfatizando la necesidad de generar nuevos marcos teóricos que logren describir mejor las ambigüedades e implicaciones de las formas cambiantes de la guerra (Applebaum y Mawby 2018; Kalyvas 2015; Lessing 2018).

Los estudios sobre las formas contemporáneas de conflicto se pueden beneficiar de un análisis íntegro que se enfoque en su interconectividad. Estudios anteriores han propuesto pensar sobre la paz y la guerra y la transición de ayuda humanitaria a desarrollo como un “continuo”, destacando la falta de una distinción clara entre las fases que unen estos procesos (Scheper-Hughes y Bourgois 2004; Nordstrom 2004; Mendenhall 2014). Respondiendo a la exigencia de un análisis sistémico sobre la relación entre educación y conflicto, enfatizamos la necesidad de que dicho análisis trascienda el “nacionalismo metodológico” (Wimmer y Schiller 2003; Novelli y Cardozo 2008) para trazar conexiones a través de fronteras nacionales, a través del tiempo, y a través de la delgada línea que divide los intereses públicos y privados.

Proponemos que el concepto de ensamblaje (como lo describe Latour 2005, 2013; Collier y Ong 2005) ofrece una herramienta analítica útil para estudiar este tipo de conflictos, como lo mostramos para el caso de la guerra contra las drogas.

LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS COMO UN ENSAMBLAJE

La regulación internacional de las drogas comenzó a principios del siglo 20 como una serie de esfuerzos multilaterales para detener el suministro y el abuso de ciertas sustancias psicoactivas. El emergente marco prohibicionista posicionó al comercio de drogas como ilícito y criminalizó a los usuarios, productores y vendedores de estas sustancias. Bajo este marco político, redes de crimen organizado tomaron el control del comercio de drogas y, a lo largo del tiempo, las políticas de drogas adquirieron un carácter más militarizado. El efecto combinado de un mercado ilícito y la represión militar han resultado en una inseguridad multifacética en lugares distantes alrededor del mundo.

El término “guerra contra las drogas” surgió en el léxico popular en 1969 con la declaración infame de Nixon; hoy en día se lo asocia frecuentemente a las políticas interiores y exteriores de drogas en Estados Unidos (Paley 2014). Mientras que esta guerra sí abarca la ofensiva dirigida por los Estados Unidos en contra de la cadena de suministro de drogas, también se extiende a las varias formas en las que otros Estados han declarado la guerra contra el suministro de drogas, incluyendo las declaraciones hechas por el Presidente Betancourt en Colombia en 1984, el Presidente Calderón en México en 2006 y el Presidente Duterte en las Filipinas en 2016, y la subsecuente intensificación de la violencia entre el Estado y actores armados no estatales. Al ser un persistente conflicto asimétrico con varios niveles de intensidad, la guerra contra las drogas surge y se apacigua en diferentes lugares. A veces enmarcada como un conflicto interno, siempre toma forma por las dinámicas que cruzan las fronteras nacionales.

Por tanto, proponemos acercarnos a la guerra contra las drogas como un ensamblaje —es decir, como un entrelazamiento de formas globales con interacciones situadas (Trige-Andersen 2015)—. Aunque la idea de un ensamblaje se origina con Deleuze y Guattari (1987), partimos de Latour (2005, 2013) y Collier y Ong (2005) para definir un ensamblaje como una configuración cambiante de actores humanos y no humanos que se juntan mediante múltiples determinaciones. Este concepto exige un análisis relacional y una atención a cómo surgen formas específicas de asociación entre actores. El ensamblaje de la guerra contra las drogas, de este modo, se refiere a la configuración de actores que constituyen tanto el marco prohibicionista de políticas de drogas como su oposición.

Conceptualizar la guerra contra las drogas como un ensamblaje enfoca nuestra atención en los actores, vínculos y lógicas que le dan forma. Esto incluye a los actores humanos que están involucrados en la producción, la comercialización, el consumo y la prohibición de sustancias ilegales: el presidente que declara que las drogas son un enemigo público; el funcionario de la ley que coordina con funcionarios locales una misión de erradicación de amapola; los miembros del cartel que celebran la entrega exitosa de toneladas de marihuana; la madre soltera que traga globos llenos de cocaína para moverlos a través de un aeropuerto; el niño que ayuda a sus padres a cosechar hoja de coca; el estudiante que es detenido y cateado por la policía fuera de las instalaciones escolares. También incluye actores no humanos, como documentos de políticas, armas, dispositivos de seguridad, parafernalia relacionada con drogas y las drogas en sí. Estos actores heterogéneos se encuentran en redes cambiantes que se caracterizan por una gran asimetría de poder y agencia (Koyama 2015). Estas asimetrías y sus implicaciones se vuelven obvias cuando comparamos la seguridad y alcance de un funcionario de alto rango en Washington, D.C., con la de un productor de opio en el sur de Afganistán.

A pesar de los diferentes propósitos y ubicaciones dentro del ensamblaje (Collier y Ong 2005), estos diversos actores se reúnen a través de lógicas comunes. Estas lógicas incluyen el conjunto de valores subyacentes que unen el ensamblaje, tales como la lógica de prohibición, la cual insiste en medidas de tolerancia cero y erradicación del uso de drogas, justificando por tanto cualquier recurso utilizado para combatir el suministro. Otra lógica común en este ensamblaje es la militarización, que orienta la toma de decisiones acerca de política de drogas hacia la preparación para conflictos militares, incluyendo recopilación de armas, financiación militar, y el uso de tácticas militares. Estas lógicas son propagadas a través del miedo y la construcción de una distinción binaria entre el “nosotros” que debe ser protegido y el “enemigo” que debe ser controlado, si no aniquilado. Otras lógicas presentes en el ensamblaje incluyen la prevención, que patologiza e individualiza el consumo de drogas, enfocando la atención en factores de riesgo y medidas correctivas; y la reducción de daño, que enmarca el uso de drogas como un problema de salud solucionable, por consiguiente borrando las diversas interpretaciones culturales del uso de sustancias y marginando las dinámicas de la economía ilegal (Fraser y Moore 2011).

Al ver a la guerra contra las drogas como un ensamblaje, abrimos nuestro campo de visión a estas lógicas subyacentes y a sus efectos interconectados. Esta concepción fractura la dicotomía entre lo micro y lo macro, lo local y lo global; en términos de Latour (2005), nivela el panorama y revela las conexiones a través de las locaciones mediante innumerables movimientos que se tejen entre sí “por

la constante circulación de documentos, historias, relatos, bienes, y pasiones” (179). Este lente conceptual alienta a los analistas a examinar cómo las guerras se difunden y persisten, trascienden fronteras, y vinculan a una variedad de actores.

EL NEXO ENTRE LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS Y LA EDUCACIÓN

En este artículo, usamos el término “escolarización” para referirnos a la provisión de una educación formal por parte de un sistema educativo. Reconocemos a los sistemas educativos como arreglos complejos de partes interconectadas que interactúan, cooperan y compiten para formar procesos educativos. Este marco toma en consideración las diversas ideas, motivos, intenciones, niveles de influencia y recursos materiales que forman la práctica educativa (Levinson, Sutton y Winstead 2009). También enfoca la atención en el rango de roles que juegan los actores educativos, incluyendo estudiantes, educadores y padres de familia; burócratas del sector educativo, psicólogos, trabajadores sociales y consejeros; al igual que la policía, educadores no formales, e investigadores; y a los niños, niñas y jóvenes que están excluidos de la escuela. Igualmente, el enfoque que adoptamos reconoce a los actores no humanos que constituyen el sistema educativo, tales como el currículo, las políticas de educación y los recursos materiales.

Detectores de metales y caninos para la detección de drogas en las escuelas, un currículo sobre educación de drogas, un padre involucrado en un cartel de drogas, una familia migrando para escapar los efectos de la represión estatal; estos múltiples actores educativos interactúan con el ensamblaje de la guerra contra las drogas en maneras profundas y variadas. Usamos el término “nexo” para referirnos a estos encuentros y a las formas en que los sistemas educativos se integran al ensamblaje de la guerra contra las drogas. Para arrojar luz sobre este nexo, revisamos los estudios de educación y examinamos cómo describen la intersección de la escolarización con la guerra contra las drogas.

MÉTODOS: GUERRA ELUSIVA, LITERATURA ELUSIVA

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y PROCEDIMIENTOS

Comenzamos nuestra revisión literaria llevando a cabo una búsqueda booleana en varias bases de datos académicas (por ejemplo: ERIC y JSTOR) usando los términos de búsqueda “educación” y “drogas”. La búsqueda inicial generó más de 30 000 resultados. Impresionadas, comenzamos a leer entre los resultados y encontramos que la mayoría tenía poco que ver con nuestro interés de investigación; la mayoría

de los resultados fueron artículos que únicamente mencionaban los términos de búsqueda de manera secundaria y no tenían a la escolarización o a las drogas ilícitas como el objeto explícito del estudio. Por ejemplo, encontramos artículos que examinaban la postura de médicos hacia programas educativos y análisis del mercado de drogas recetadas y no recetadas. Por lo tanto redujimos nuestros términos de búsqueda a palabras relacionadas con educación formal (“escuela” y “escolarización”) y conflictos de drogas (“guerra contra las drogas” o “guerra de drogas”), lo cual redujo en forma dramática el número de resultados, pero excluyó muchos estudios pertinentes. Los términos relacionados con la guerra de drogas varían ampliamente, lo que hace difícil identificar la literatura relevante. Decidimos que, para examinar cómo y cuándo el nexo de la educación y la guerra contra las drogas emerge en la literatura académica, necesitábamos un diseño de investigación que mantuviera nuestra búsqueda amplia pero no inmanejable. Después de pruebas adicionales, decidimos buscar el uso concurrente de los términos “educación”, “escuela” y “drogas”, lo cual nos permitió capturar el rango más amplio de estudios. A continuación, redujimos nuestra búsqueda a una muestra de revistas académicas.⁴

Para generar esta muestra, hicimos una búsqueda general en bases de datos de ciencias sociales y educación, la cual identificó subcampos educativos clave que podrían abordar la guerra contra las drogas. Escogimos 20 subcampos y nos enfocamos en estas revistas como representantes de los debates clave.⁵ Utilizando el SCIMAGO H-Index, una medida del impacto de citación de las revistas, identificamos las revistas en el percentil más amplio de cada subcampo educativo. También incluimos dos revistas indexadas que incluían los términos “drogas” y “educación” en sus títulos: *Drugs: Education, Prevention, and Policy* y *Journal of Drug Education*. Finalmente, para aprender más acerca de cómo el campo general de la educación discute temas relacionados a la guerra contra las drogas y la educación, también incluimos al *American Educational Research Journal*. Mediante este proceso de muestreo intencional, identificamos 22 revistas que reflejaban la naturaleza interdisciplinaria del campo de la educación.

4 Probamos una serie de términos relacionados, como “carteles”, “narcotráfico”, nombres específicos de sustancias (como “cocaína”), y encontramos que el término “droga” era común en todos los artículos.

5 Los 20 subcampos fueron antropología de la educación, educación comparativa, criminología y educación de justicia criminal, políticas de drogas y educación, economía de la educación, educación y currículo, desarrollo educativo internacional, política educativa, psicología educativa, educación de salud, historia de la educación, desarrollo humano, educación de paz y derechos humanos, ciencia de la prevención, educación rural, trabajo social y educación, sociología de la educación, educación urbana, estudios de juventud, y violencia escolar.

Utilizamos los siguientes criterios para identificar artículos que se enfocaran en la intersección de la guerra contra las drogas y la escolarización, ya sea que estos términos se mencionaran en el título o en el resumen del artículo:

- Mención directa de actores afiliados con educación formal como el enfoque del estudio, excluyendo por tanto educación no formal, excepto cuando ocurrió dentro de un entorno educativo
- Un enfoque explícito en educación primaria o secundaria, incluyendo referencias a niños y niñas que abandonaron la escuela, excluyendo en consecuencia educación superior y programas vocacionales
- Mención directa de drogas ilícitas; esto excluyó fármacos, alcohol, cigarrillos o inhalantes, excepto cuando fueron estudiados en conjunto con sustancias ilícitas
- Datos empíricos, excluyendo por tanto artículos teóricos y revisiones sistemáticas

También limitamos nuestra búsqueda a un período de 30 años, de 1988 a 2018. Este período captura la evolución de la guerra contra las drogas desde la convención de la ONU de 1988 en contra de Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Sicotrópicas, que marcó la militarización internacional de las políticas de drogas, hasta el reciente movimiento de reforma de políticas de drogas manifestado en la descriminalización del consumo de marihuana en varios países. Finalmente, una búsqueda paralela entre dos bases de datos de bibliotecas universitarias, una en Estados Unidos y otra en Colombia, reveló que tales bases de datos tenían formas inconsistentes de acceso a las revistas académicas, lo cual podría producir una fuente de sesgo. Para abordar esto, realizamos todas nuestras búsquedas en las páginas web oficiales de las 22 revistas que fueron seleccionadas.

Con estos criterios establecidos, dos investigadoras y cuatro ayudantes de investigación leyeron 4485 títulos y resúmenes. Para reducir sesgos individuales, desarrollamos un protocolo para realizar búsquedas y seleccionar los artículos. Si dudas persistían, las autoras tomaban la decisión final. Este proceso de selección produjo 420 artículos.

ANÁLISIS DE DATOS

Nuestro análisis de datos involucró varios pasos. Primero, utilizamos los softwares Mendeley y NVIVO para capturar datos bibliográficos pertinentes, tales como fecha de publicación, autor, título y revista. Después diseñamos y realizamos un árbol codificado deductivo, que incluyó 38 códigos con sus respectivas definiciones y reglas de decisión. Para reducir el sesgo individual en esta etapa, priorizamos códigos descriptivos que resumían los datos y que no requerían gran habilidad interpretativa (Saldaña 2012). Estos códigos capturaron (1) metodología, (2) actores involucrados en la educación, incluyendo actores humanos y no humanos, (3) nivel de educación, (4) respuestas educativas, (5) segmento del recorrido de las drogas, (6) uso del término “droga”, y (7) país de enfoque. Evaluamos la relevancia de estos códigos con un piloto del 10 por ciento de la muestra total (42 artículos). Esta etapa de codificación nos permitió cuantificar la ocurrencia de términos relacionados con la guerra contra las drogas y segmentar los datos para extender nuestro análisis. A continuación, realizamos una segunda ronda de codificación inductiva y usamos técnicas exploratorias, tales como búsquedas de palabras clave y visualización de datos, para identificar tendencias. Escribimos notas descriptivas y analíticas para agudizar nuestro análisis y señalar hallazgos emergentes.

LIMITACIONES

Nuestra estrategia de escoger una revista con el mejor ranking como representante de los debates en cada subcampo limitó el alcance del estudio. Mientras que esta estrategia sí nos permitió capturar discusiones en el campo de la educación, reconocemos que examinar una sola revista no asegura una cobertura completa de la discusión en cada subcampo. Adicionalmente, dado nuestro uso del SCIMAGO H-Index para seleccionar nuestra muestra, nuestra revisión sistemática se enfocó en artículos empíricos arbitrados incluidos en las principales revistas en inglés por editoriales ubicadas en Estados Unidos y el Reino Unido. Por tanto, prioriza la producción de conocimiento en inglés por encima de conocimiento producido en otros idiomas y en otras partes del mundo, incluyendo lugares en donde la guerra contra las drogas ha causado grandes estragos. Tampoco incluimos literatura gris, ya que mapear los diferentes centros de pensamiento, institutos de investigación, y organizaciones que generan conocimiento hubiera demandado una metodología diferente de colección de datos. Aunque esta revisión no abarca la literatura completa sobre la guerra contra las drogas y la escolarización, es suficiente para proporcionar un marco para comenzar una conversación acerca de estos temas en el campo de EeE.

HALLAZGOS

ABUNDANCIA ENGAÑOSA

Inicialmente identificamos una abundante producción de investigación en educación y drogas. Sin embargo, una mirada más profunda reveló una escasez de estudios que examinen específicamente la intersección entre la guerra contra las drogas y la escolarización.

Evidenciado por el tamaño del corpus final, la producción académica en temas relacionados con drogas y educación ha sido abundante y consistente a lo largo del tiempo. En las revistas y el periodo de tiempo de 30 años (1988-2018) que se eligieron para este estudio, encontramos un total de 420 artículos que hacen referencia a educación K-12 formal y drogas ilícitas. Esta producción académica está distribuida uniformemente a lo largo del tiempo y al menos siete artículos fueron publicados por año, con cada década representando alrededor de un tercio de la muestra total.⁶ Esto muestra constante atención académica a la relación entre la educación formal y las drogas.

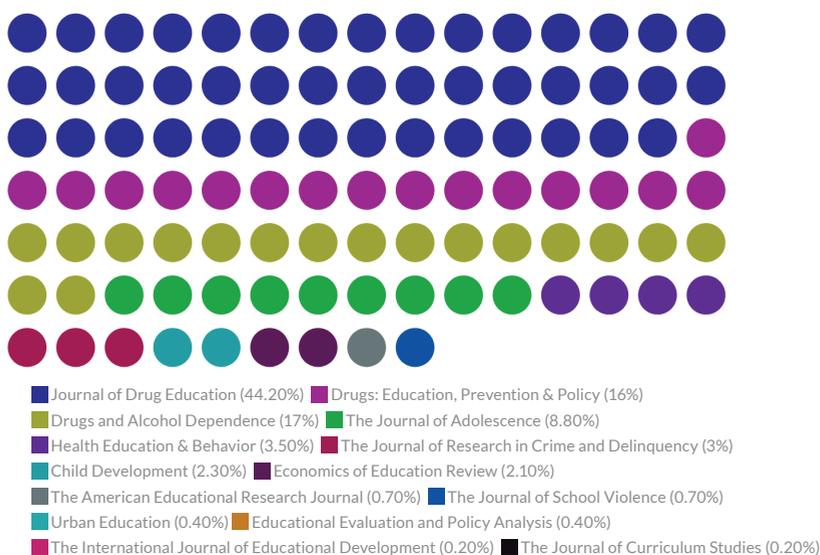
Sin embargo, encontramos una distribución desequilibrada en la atención dada por los diferentes subcampos educativos.⁷ Mientras que no es sorprendente que la mayoría de los artículos que encajaban con nuestros criterios aparecían en revistas explícitamente dedicadas a las drogas, vale la pena dirigir la mirada a la atención limitada que revistas de otros subcampos educativos dan a este tema (ver Figura 1). Una mayoría significativa (77.2%; N=324) proviene de las tres revistas relacionadas con drogas en nuestra muestra. Los estudios restantes (22.3%; N=96) están distribuidos en 11 revistas en las áreas de estudios de juventud, educación de la salud, criminología, desarrollo infantil, violencia escolar,

6 La década más reciente muestra un incremento en la atención a la legalización de ciertas sustancias. De los siete estudios que incluían la palabra “legalización” en el cuerpo del artículo, uno fue publicado en 1997 y los seis restantes fueron publicados entre 2016 y 2018. Esta tendencia ilustra la preocupación actual sobre cómo la legalización de marihuana podría alterar patrones de consumo y retar previas suposiciones respecto a la criminalización.

7 Es importante notar que, mientras que la muestra ofrece una percepción del interés de diversos subcampos, no es representativa de la producción en cada subcampo. Incluir un rango más amplio de revistas por subcampo atendería esta limitación.

educación urbana y estudios de políticas educativas.⁸ El *International Journal of Educational Development* y el *Journal of Curriculum Studies* representaron el número mínimo (0.2%; N=1), con tal solo un artículo cada uno. Las revistas *Comparative Education*, *Anthropology and Education Quarterly*, *Educational Psychologist*, *History of Education*, *Journal of Peace Education*, *Journal of Research in Rural Education*, *Journal of Social Work Education*, y *Sociology of Education* no contenían ningún artículo que se ajustara a nuestros criterios. La literatura publicada en estas revistas ignoraba por completo la intersección de la guerra contra las drogas y la escolarización. Esta ausencia es alarmante, especialmente considerando la referencia constante a la seguridad y a la protección de la niñez y la juventud como una justificación de la guerra contra las drogas.⁹

Figura 1. Distribución de estudios por revista



8 Específicamente, 44.2 por ciento (N=186) de los artículos fueron publicados en el *Journal of Drug Education*. Este fue seguido por *Drug and Alcohol Dependence* con un 17 por ciento (N=71), y por *Drugs: Education, Prevention, and Policy* con un 16 por ciento (N=67). El resto de los estudios aparecieron en *Journal of Adolescence* (8.8%; N=37), *Health Education and Behaviour* (3.5%; N=15), *Journal of Research in Crime and Delinquency* (3%; N=13), *Child Development* (2.3%; N=10), y *Economics of Education Review* (2.1%; N=9). Ambos, el *American Education Research Journal* y el *Journal of School Violence*, tenían un 0.7 por ciento (N=3), y tanto *Urban Education* como *Educational Evaluation and Policy Analysis* tenían un 0.4 por ciento (N=2). El *International Journal of Education Development* y el *Journal of Curriculum Studies* tenían cada uno un 0.2 por ciento (N=1).

9 Ver, por ejemplo, el discurso inaugural de los presidentes norteamericanos Nixon (1969), Ford (1974), Carter (1977), Reagan (1981), Bush (1989), y Trump (2017).

Dado que la mayoría del corpus pertenece a campos con fuertes tradiciones de investigación cuantitativa, no es sorprendente que el 89.7 por ciento (N=377) de nuestra muestra se basara en métodos cuantitativos de investigación. El resto de los artículos utilizó métodos cualitativos (5.7%; N=24) y mixtos (4.5%; N=19). Los estudios cuantitativos partieron principalmente de conjuntos de datos longitudinales, estudios transversales, y encuestas que miden la prevalencia y el riesgo del consumo de drogas en gente joven, así como de los resultados de programas de prevención de uso de sustancias. Algunas de estas fuentes fueron producto de políticas nacionales de drogas, lo que señala la importancia de examinar cómo las políticas de drogas moldean la producción de conocimiento.¹⁰ De los 24 estudios que usaron métodos de investigación cualitativos, menos de la mitad (N=10) indagaron en las percepciones y experiencias de niños, niñas, jóvenes y educadores. Los que sí lo hicieron se basaron en entrevistas individuales y grupales, observaciones en el aula, y análisis de charlas para capturar las voces de los estudiantes. Solamente un artículo se basó en entrevistas con educadores. Las otras fuentes de datos usados en los estudios cualitativos incluyeron documentos de políticas, currículos, y libros de texto. El uso limitado de métodos cualitativos sugiere que hay mucho que aprender sobre las percepciones y experiencias de los actores educativos en esta área.

De los 420 artículos, solo un 1.4 por ciento (N=6) son estudios comparativos transnacionales; todos se conducen en países y ciudades ubicados en el norte global. El 98.6 por ciento restante (N=414) se enfoca en Estados-nación o provincias dentro de esa unidad de análisis. Casi tres cuartos de la muestra total (71.4%; N=296) tienen como objetivo países en las Américas, con una porción grande en los Estados Unidos (63.2%; N=262). Los estudios restantes están distribuidos entre África (2.8%; N=12), Asia (4%; N=18), Europa (18.5%; N=77), y Oceanía (2.8%; N=12). Un hallazgo marcado es la ausencia de países que históricamente participaron en la producción de heroína, como Afganistán, Myanmar, Laos, y Pakistán. También vale la pena notar la escasez de estudios sobre las naciones emergentes en el tránsito de tráfico de drogas, como Benín, Ghana, Guatemala, Honduras, El Salvador, y Nigeria (UNODC 2018; ver Figura 2).

10 Por ejemplo, de los estudios ubicados en Estados Unidos (63.2% del corpus total, N=262), el 15.4 por ciento (N=65) usó o hizo referencia al *National Survey on Drug Use and Health* (N=37) o al *Monitoring the Future Survey* (N=28). Estas dos encuestas, creadas en los años 70 bajo la presidencia de Nixon (McCoy y Block 1992), recopilaban información sobre las formas y prevalencia del uso de drogas en Estados Unidos para informar la formulación de políticas. El hecho de que el 15.4 por ciento de nuestro corpus depende de estas dos encuestas ilustra la profunda conexión entre las políticas nacionales de los Estados Unidos relacionadas con la guerra contra las drogas y la producción de conocimiento académico.

Figura 2. Distribución Geográfica de los Estudios



Finalmente, encontramos que los estudios muestreados priorizan ciertos temas y dejan a un lado otros. Como discutimos abajo, la gran mayoría de los estudios (97.6%; N=410) se enfocan en estudiantes y uso de drogas. De estos, una proporción significativa (46%; N=195) trata la relación entre educación y drogas solo de manera secundaria. Solamente ocho artículos hacen referencia explícita a la guerra contra las drogas, la guerra de drogas, o la militarización.

En suma, encontramos que el tema de escolarización y drogas recibe una atención consistente en la literatura educativa. Sin embargo, esa atención está distribuida de manera desequilibrada, se basa predominantemente en metodologías cuantitativas, y raramente analiza las implicaciones educativas de la guerra contra las drogas. Así, después de ofrecer esta caracterización general, pasamos a los temas y brechas que encontramos en este cuerpo de literatura.

PREOCUPACIÓN CON EL USO DE DROGAS EN ESTUDIANTES

Como mencionamos arriba, el tema del uso de drogas por parte de los estudiantes dominó el corpus, al estar presente en 410 de los 420 artículos seleccionados que trataban este tema. Dentro de este grupo de estudios, identificamos cuatro

tendencias: estudios que examinan la forma en la que factores escolares afectan el uso de drogas por parte de los estudiantes; estudios que abordan los efectos del uso de drogas por parte de los estudiantes en la educación; estudios que describen estrategias para la prevención del uso de drogas; y estudios que analizan el uso de drogas y utilizan escuelas como lugares de colección de datos, pero no abordan la relación entre escolarización y uso de drogas. Aquí discutimos las tres primeras tendencias, las cuales se relacionan de forma más cercana a los intereses de EeE.

Un subconjunto de los artículos en nuestro corpus (6.9%; N=29) explora cómo factores escolares afectan el consumo de sustancias ilícitas por parte de los estudiantes. Estos factores incluyen absentismo, retención y exclusión; participación escolar, aspiraciones educativas y logros académicos; efectos de los compañeros y la cultura de pares; clima escolar y contexto social; y tipo de escolarización. La historia cumulativa ofrecida por estos estudios es que la escolarización influencia el uso de drogas en estudiantes de diversas formas, pero lo que lo exacerba o mitiga varía de un entorno a otro, y que estos factores interactúan entre ellos de múltiples maneras. Por ejemplo, mientras que en un entorno los resultados de los exámenes nacionales intersecaban con los efectos que tienen los compañeros para influenciar el uso de cannabis (Gaete y Araya 2017), en otro entorno el uso de drogas en estudiantes estaba determinado por la intersección entre la falta de compromiso con la escuela y el género de los estudiantes (Perra *et al.* 2012). Este subconjunto de estudios representa el nexo de la escolarización con el comercio de drogas ilícitas al mostrar que los estudiantes son consumidores de sustancias ilícitas y que la escolarización juega un papel en la formación de sus patrones de consumo. Colectivamente, los estudios de este tipo recomiendan evitar interpretaciones descontextualizadas o que reduzcan el consumo a un único factor, resaltando que la influencia de la escolarización en el uso de drogas está mediada por una gama de factores individuales, sociales y ambientales.

Otro subconjunto de artículos (1.6%; N=7) examina la relación inversa: cómo el uso de drogas por parte de los estudiantes afecta a la educación. Estos estudios observan cómo el uso de drogas influencia el rendimiento académico, la asistencia a clases, la retención y las aspiraciones educativas. Varios estudios encontraron correlaciones entre el uso de drogas en estudiantes y el rendimiento académico, y destacan que estas correlaciones se forman por factores escolares, individuales y domésticos. Otros estudios que encontraron una correlación positiva entre el uso de drogas en estudiantes, la deserción escolar y el ausentismo también muestran que esta relación está mediada por una gama diversa de aspectos. Estos estudios indican que la deserción y el ausentismo son procesos múltiplemente determinados (Garnier, Stein, y Jacobs 1997). Aunque limitados en número, estos estudios

ofrecen una mayor comprensión de la relación recíproca entre la escolarización y el consumo de drogas en estudiantes. En otras palabras, muestran que el uso de drogas en estudiantes puede tener un efecto en el acceso a la educación y en resultados educativos. Asimismo, los estudios de este segundo subgrupo destacan la importancia del contexto, enfatizando que el uso de sustancias no opera en aislamiento de las otras variables que moldean colectivamente a las experiencias educativas.

Finalmente, nuestro estudio encontró una cantidad significativa de producción académica sobre las estrategias encaminadas a reducir el consumo de drogas (43.5%; N=183 de los estudios en nuestro corpus). La mayoría de estos artículos (32.6%; N=137) examinan el diseño y los efectos de programas escolares de prevención de uso de drogas. Muchos de estos programas comparten ciertas características: son diseñados con la intención explícita de reducir el comienzo y continuación del uso de drogas; se enfocan en factores de riesgo y protección; ocurren en escuelas; y su audiencia son los estudiantes. Los programas usaron diferentes enfoques, incluyendo formación de habilidades para la vida, formación social-emocional y actividades físicas, entre otros.¹¹ Mientras que algunos programas eran específicos a ciertas escuelas, encontramos que un mayor número de los estudios se enfocan en modelos universales, incluyendo varios programas de renombre disponibles comercialmente, como *Drug Abuse Resistance and Education* (D.A.R.E.), también conocido como *keepin' it REAL*, y *All Stars Prevention*. Un subconjunto limitado de estudios (2.6%; N=11) examina otros tipos de respuestas educativas, como prácticas disciplinarias, cateos de drogas, estrategias de reducción de daños, educación sobre drogas dentro del currículo y programas de tratamiento de uso de drogas en el entorno escolar. Estos estudios arrojan luz sobre las formas de respuestas educativas hacia el uso de drogas en estudiantes que son comúnmente ignoradas por el énfasis en modelos de prevención universales.

Estas tendencias en investigación ofrecen una visión del rol potencial que la educación puede jugar en proteger la salud y bienestar de los estudiantes, y también señalan las formas en que el uso de drogas puede dificultar el acceso a la educación. Sin embargo, presentan un marco reducido del nexo educativo con el comercio ilícito de drogas, limitando por tanto las maneras en que entendemos a la juventud y al rol de la educación en relación con la guerra contra las drogas.

¹¹ Una descripción detallada del rango de programas de prevención de drogas está fuera del alcance de este estudio. Para una revisión sistemática reciente sobre estos programas, ver Cuijpers (2002, 2003), McBride (2003), y Faggiano y colaboradores (2008).

Esta literatura evidencia un paradigma dominante de prevención de riesgo (France y Utting 2005; Armstrong 2004) en discusiones sobre escolarización y el uso de drogas en estudiantes. Este marco analítico, que comenzó a adquirir influencia en los años 90, enfoca su atención en los factores de riesgo y de protección que influyen el comienzo, la progresión, y la persistencia del uso de drogas en niños, niñas y adolescentes. Como lo han notado académicos críticos, este paradigma cumple una función normativa al estructurar formas aceptables de pensar acerca del uso de drogas, sus causas, y sus posibles soluciones (Armstrong 2004; France y Utting 2005; Haines y Case 2008; Roumeliotis 2014). Este paradigma asume que el usuario (potencial) de drogas es un actor racional que carece de autocontrol (Roumeliotis 2014), y por tanto requiere de formación para mejorar esta habilidad o necesita ser distanciado de oportunidades de consumo. El a menudo repetido y en gran medida estático concepto de riesgo construye al niño, niña o adolescente como vulnerable y sin agencia, y por tanto en necesidad de protección —esto es, hasta que sean entrenados para tomar las decisiones “correctas”—. Con este marco universal y racional del problema, este paradigma no atiende a la naturaleza histórica y socialmente situada del uso de drogas y su prevención (Freeman 1999, 233), e ignora los diversos significados y prácticas culturales asociadas a sustancias específicas en diferentes entornos sociales. También naturaliza las posiciones dominantes de las políticas de drogas al no cuestionar la suposición base sobre cómo el problema se entiende, se habla y se aborda.

En consecuencia, este acercamiento actúa como una forma de cerramiento ideológico (Roumeliotis 2014), donde las únicas soluciones imaginables al “problema del uso de drogas” son políticas de tolerancia cero que favorecen la restricción del suministro y el consumo de drogas, y programas de prevención que priorizan el desarrollo de habilidades individuales y la reducción de factores de riesgo. El objetivo de reducir múltiples formas de riesgo puede parecer un camino hacia reformas sistémicas, como mejor calidad y acceso a la educación; sin embargo, el acercamiento favorece de gran forma modelos genéricos y universales, lo que quita recursos a iniciativas diseñadas localmente y a menudo ignora la insuficiencia o el fracaso de programas de renombre (Birkeland, Murphy-Graham, y Weiss 2005).¹² En última instancia, la lógica de prevención de riesgo también obstaculiza la atención a fuerzas estructurales, como se evidencia cuando las políticas educativas priorizan programas escolares de prevención que se enfocan en cambiar actitudes individuales hacia las drogas, en vez de estrategias para abordar las condiciones

12 Mientras que algunas políticas preventivas tienen un enfoque holístico (ver el modelo *Iceland*, por ejemplo, que promueve políticas basadas en la juventud), estas no aparecieron en el grupo de artículos seleccionados para este estudio.

más amplias de pobreza, discriminación, y marginalización que generan patrones específicos de distribución y abuso de sustancias. Finalmente, esta perspectiva hace a un lado a un conjunto de actores educativos y a las dinámicas del tráfico de drogas, ignorando por tanto respuestas educativas que priorizan los efectos psicosociales de la exposición a la violencia y el acceso a una educación de calidad en medio del conflicto violento.

SISTEMAS FRAGMENTADOS, GUERRA AUSENTE

Interesadas en cómo la investigación representa otros aspectos del nexo de la educación con la guerra contra las drogas, analizamos los actores y etapas del comercio de drogas representado en el corpus. A través de este análisis, identificamos una tendencia a fragmentar tanto el sistema educativo como el ensamblaje de la guerra contra las drogas, lo cual oculta cómo los dos están interconectados al mismo tiempo que aleja la atención de los actores y acciones que perpetúan esta guerra.

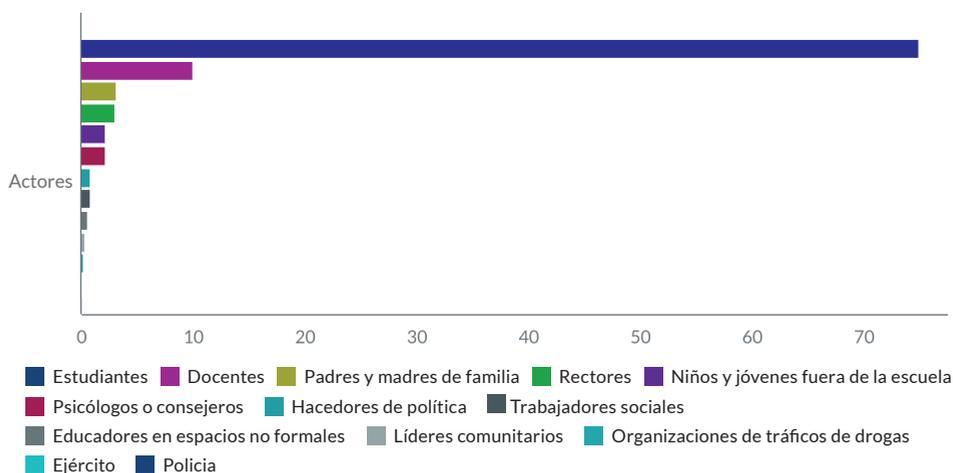
El corpus incluye estudios que atienden a una gama extensiva de actores humanos, pero la cantidad de atención que cada uno recibe no es equitativa. Los estudiantes fueron el foco del 75 por ciento de los artículos (N=368), los profesores del 10 por ciento (N=49), los padres de familia del 3.2 por ciento (N=16), los directores de colegio del 3 por ciento (N=15), los niños y niñas fuera de la escuela del 2.2 por ciento (N=11), los consejeros del 2.2 por ciento (N=11), los responsables de las políticas del 0.8 por ciento (N=4), los trabajadores sociales del 0.8 por ciento (N=4), los educadores no formales del 0.6 por ciento (N=3), y los líderes comunitarios del 0.4 por ciento (N=2).¹³ Los actores no humanos fueron rara vez el foco de un estudio; algunos estudios se enfocan en currículos, políticas escolares, sustancias ilícitas, y herramientas de vigilancia en las escuelas, como detectores de metal y pruebas de drogas, pero estos siempre eran abordados en relación a los estudiantes. Los números revelan que se prioriza a los estudiantes sobre cualquier otro actor educativo (ver Figura 3).

En contraste, los actores armados estatales y no estatales fueron completamente ignorados. Solamente un artículo hacía referencia a organizaciones de tráfico de drogas (0.2%; N=1), y ninguno se enfocó en el ejército o la policía, lo cual sugiere poco análisis educativo de la criminalización y militarización inherentes a la guerra contra las drogas. Esto contrasta con la manera en que las políticas de

¹³ Para este análisis, codificamos los actores que los estudios situaban como participantes de la investigación y como unidades de análisis.

drogas han posicionado a las fuerzas de seguridad estatal en relación a la educación durante el período analizado. Por ejemplo, desde que se fundó el programa D.A.R.E. en los Estados Unidos en 1983 (Becker, Agopian, y Yeh 1992), el cual todavía opera en 54 países (D.A.R.E. 2019), la policía y otros agentes de las fuerzas de seguridad han estado presentes en las aulas como educadores. Los esfuerzos por incrementar la seguridad escolar ofrecen otro ejemplo: desde los años 90, más oficiales escolares han sido instalados en las aulas en todo Estados Unidos, lo cual ha resultado en más infracciones relacionadas con drogas dentro de las instalaciones escolares (Na y Gottfredson 2013).¹⁴ La presencia incrementada de policías en y alrededor de escuelas también ha sucedido en otros países (ver *Excelsior* 2017; *El Universo* 2018). Sin embargo, mientras que el 22.1 por ciento (N=93) de los artículos en nuestro corpus mencionaron a la policía, ninguno los incluyó como participantes de la investigación o como el foco de un estudio.¹⁵ Adicionalmente, durante este período varios países en las Américas militarizaron su respuesta a la producción y comercialización de drogas, y posicionaron al personal militar en y alrededor de escuelas. Mientras los militares han asumido mayores roles de seguridad nacional en la región, hemos presenciado abusos graves a los derechos humanos de directores, maestros y estudiantes (Novelli 2010; McDermott 2018). Sin embargo, en este cuerpo literario, solo un artículo (0.2%) se refirió al rol del ejército en la educación durante este período (Jarillo *et al.* 2016).

Figura 3. Actores como áreas de enfoque

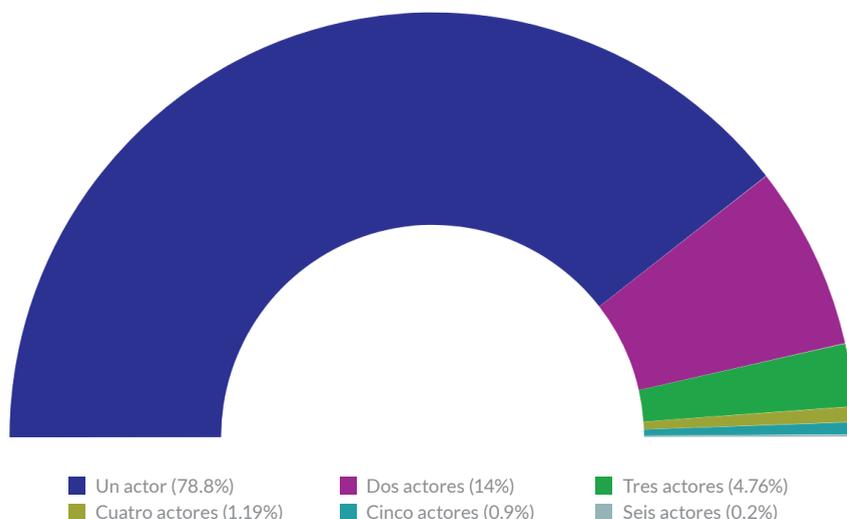


14 Los agentes escolares son oficiales de refuerzo de la ley desplegados por el departamento de policía para trabajar en una o varias escuelas.

15 La literatura educativa más allá de nuestro corpus ha abordado el rol de la policía en las escuelas; ver, por ejemplo, Na y Gottfredson (2013), Nolan (2011), Theriot (2009), y Brown (2006). Sin embargo, hay una atención limitada a la conexión entre su presencia y la guerra contra las drogas.

Además de identificar una sobrerrepresentación de estudiantes y una subrepresentación de otros actores educativos, encontramos que los estudios tienden a fragmentar el sistema educativo al tratar a actores educativos interdependientes como si actuaran de forma aislada. Con curiosidad acerca de cómo las relaciones entre actores eran representadas, contamos cuántos actores de interés cada estudio referenciaba; solo un 0.2 por ciento (N=1) discutieron seis actores educativos; un 0.9 por ciento (N=4) se enfocó en 5 actores; un 1.19 por ciento (N=5) incluyó cuatro actores; un 4.76 por ciento (N=20) prestó atención a tres actores; un 14 por ciento (N=59) incorporó dos actores; y la gran mayoría de artículos, un 78.8 por ciento (N=331), se enfocó en un solo actor; de este último grupo, un 71.6 por ciento (N=301) se centró solamente en estudiantes (ver Figura 4). Que la mayoría de los artículos se centraran en un solo actor indica una tendencia a compartimentar el sistema educativo y a separar a actores que se encuentran constantemente entre sí dentro del ensamblaje de la guerra contra las drogas.

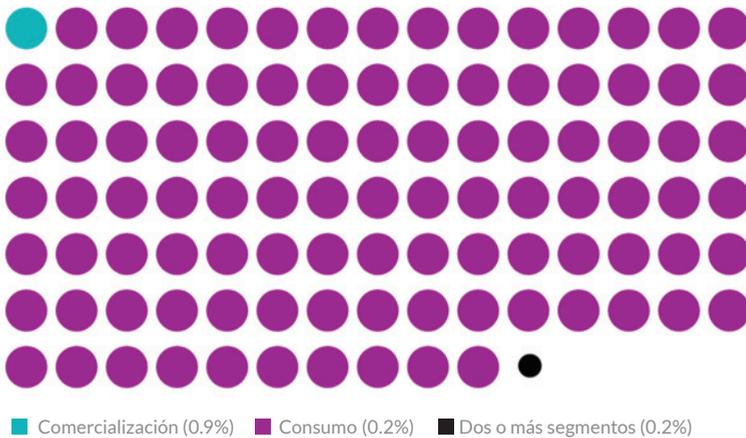
Figura 4. Relación entre actores



La inclinación a aislar a actores interdependientes también se reflejó en cómo el tráfico de drogas es concebido y estudiado. El mercado de las drogas involucra la cultivación, manufactura, distribución, promoción, venta y consumo de sustancias ilegales. Cada uno de estos nodos de interacciones se encuentra con

diferentes tipos de respuestas estatales (por ejemplo, erradicación forzada de cultivos, redadas en vecindarios, confrontaciones con carteles, e incarceration) que tienen sus implicaciones respectivas para las dinámicas de conflicto. Para el propósito de esta revisión, capturamos con códigos tres etapas para la producción, la comercialización y el consumo, que, según vimos, rara vez se consideran relacionadas entre sí. De los 420 artículos en este corpus, tan solo un 0.4 por ciento (N=2) combinaron dos o más segmentos de la cadena de suministro (Wiesner y Capaldi 2003; Akee, Halliday, y Kwak 2014). El resto se distribuyeron de la siguiente manera: producción (N=0), comercialización un 0.9 por ciento (N=4), y consumo un 98.5 por ciento (N=414). Esta distribución evidencia una tendencia a fragmentar la cadena internacional de suministro de drogas que vincula ubicaciones geográficas distantes (ver Figura 5).

Figura 5. Segmentos estudiados de la cadena de suministro de drogas



Los supuestos metodológicos nacionalistas que priorizan al Estado-nación como la principal referencia o unidad de análisis exacerban esta fragmentación (Wimmer y Schiller 2003; Novelli y Cardozo 2008). Visto desde este lente, encontramos que las preguntas y objetivos investigativos tienden a ser limitados por el alcance de una política específica, de cierto programa para la prevención de drogas o el alcance mismo de los estudios, todos enmarcados dentro de barreras nacionales. Estas decisiones metodológicas limitan las posibilidades de una agenda investigativa que estudie el alcance transnacional del mercado de drogas o cómo las políticas y programas viajan a través de las fronteras.

Un crudo hallazgo en nuestro corpus es la casi falta total de atención prestada a la guerra contra las drogas como un conflicto violento. Para investigar esto, examinamos cómo y cuándo los términos “guerra”, “violencia” y “conflicto” se usaron en la literatura. Encontramos una tendencia a asociar a la violencia con una desviación individual y al conflicto con dinámicas interpersonales, pero casi ninguna examinación de cómo las políticas y el tráfico de drogas se relacionan con las crisis de inseguridad, inestabilidad estatal, desplazamientos forzados y altos índices de muertes.

De los 420 artículos, encontramos que solo un 1.9 por ciento (N=8) hacía referencia directa a los términos “guerra”, “guerra contra las drogas”, o “guerra de drogas”. En este grupo pequeño, identificamos dos tipos de artículos. El primer tipo, con solo un artículo, examinó el impacto educativo de la guerra contra las drogas: Jarillo y colegas (2016) usaron modelos de efectos fijos para estimar el impacto de la “exposición y persistencia de las guerras territoriales” en resultados de exámenes de matemáticas. Haciendo referencia a Robles *et al.* (Robles, Calderón, y Maganoli 2013), Jarillo *et al.* enmarcan la violencia en México como “un resultado de cambios estructurales en el negocio de tráfico de drogas y estrategias gubernamentales para combatir organizaciones de tráfico de drogas” (137). El estudio proporciona evidencia de que esta situación tiene efectos negativos en el desempeño académico, identificando “rotación y tardanza de maestros, absentismo en estudiantes y maestros, y estudiantes saliendo temprano de días escolares” como “canales que vinculan los efectos negativos de la persistencia de guerras territoriales relacionadas con las drogas sobre el desempeño académico” (136). Este estudio, que muestra los efectos perjudiciales de la violencia relacionada con las drogas en la calidad y el acceso a la educación, es un ejemplo del tipo de investigación necesaria para entender mejor las implicaciones educativas de la guerra contra las drogas.

El segundo tipo de artículo que usó los términos “guerra”, “guerra contra las drogas”, o “guerra de drogas” los mencionó en un contexto más amplio. Como se ejemplifica en una cita textual —“considerando el contexto social actual en el que el uso de drogas es tan generalizado (a pesar de los avances recientes en la guerra contra las drogas), no debería resultar sorprendente que existan estudiantes exitosos académicamente que son usuarios” (Evans y Skager 1992, 354)—, los artículos en este segundo grupo tienden a adoptar enfoques de tolerancia cero, alineándose por tanto con el marco de políticas de la guerra contra las drogas.

En contraste con el número limitado de referencias a la guerra, los términos “conflicto” y “violencia” fueron prevalentes. Mientras que el término “conflicto” fue referenciado en un 46.9 por ciento (N=197) del corpus total, “violencia” apareció en el 29 por ciento (N=122). La violencia y el conflicto fueron discutidos predominantemente como comportamientos individuales y desasociados de los intereses políticos o económicos más amplios, como parte de “seis categorías de comportamientos de riesgo para la salud: *comportamientos que contribuyen a daños y violencia no deseados*; el uso de tabaco; el uso de alcohol y otras drogas; comportamientos sexuales que contribuyen a embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual; comportamientos de dietas no saludables; e inactividad física” (Brener y Wilson 2001, 332; nuestro énfasis). Presentada como si estuviese desconectada de sus dimensiones políticas y sociales, la violencia se ve como un continuo de comportamientos de riesgos y desvíos individuales. Asimismo, el 77.1 por ciento (N=152) de los artículos que mencionaron al conflicto lo presentaron como una dinámica interpersonal y lo vincularon al uso de sustancias. Nuestro análisis de cómo estos estudios discutieron la guerra, la violencia y el conflicto muestra que este corpus de investigación de educación hace caso omiso de las dimensiones sociales y políticas de la guerra contra las drogas. La guerra es en gran medida ignorada, y la violencia y el conflicto son reducidos a comportamientos de desviaciones individuales e interpersonales.

Como estos análisis muestran, hay una tendencia en la investigación en educación a tratar a la violencia relacionada con las drogas como un tema de desviación individual, lo cual invisibiliza a la guerra contra las drogas y asume sin duda las lógicas de prohibición y militarización. A pesar de reconocer una amplia gama de partes interesadas en la educación y procesos educativos, el corpus concentra su atención en los estudiantes mientras que presta una consideración limitada a otros actores educativos y una casi nula a los actores armados. Asimismo, el corpus se enfoca en el consumo de drogas y presta limitada atención al resto del comercio de drogas, lo que menosprecia la inseguridad y violencia producto del crimen organizado, así como las intervenciones represivas de las políticas de drogas en otros segmentos de la cadena de suministro. Por tanto, la literatura en gran parte descuida los costos humanos y no humanos que han sido vinculados al marco prohibicionista de las políticas de drogas. La falta de atención a la violencia y la inseguridad asociadas con la guerra contra las drogas deja a la prohibición y militarización sin discutir. ¿Por qué las discutiríamos si es que no vemos sus efectos?

REENSAMBLANDO LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS

La literatura que revisamos describe el nexo de la educación y la guerra contra las drogas en términos limitados. Esta literatura identifica que el consumo de drogas en estudiantes puede dar forma a las experiencias educativas y, a su vez, que las experiencias educativas pueden dar forma al consumo. Por consiguiente, representa a las escuelas como lugares en donde el consumo de drogas puede ser prevenido; específicamente, a través de programas de prevención dirigidos. Sin embargo, la literatura ofrece poca descripción de cómo la educación interseca con otros segmentos de la cadena de suministro de drogas (producción y comercialización), con medidas de control de drogas represivas y militarizadas, o con la inseguridad y violencia asociadas a estas. Esto deja una brecha crítica en la investigación. Para entender cómo el conflicto afecta el acceso a la educación de calidad, los académicos deben estudiar cómo y cuándo los sistemas educativos intersecan con el tráfico ilícito de drogas y las medidas de control de drogas, y cómo estos encuentros dan forma a las experiencias educativas.

Argumentamos que, al ignorar sus efectos adversos, la investigación en educación funciona como una intermediaria de la guerra contra las drogas. Latour (2005) identifica dos roles que los actores juegan en un ensamblaje: intermediarios y mediadores. Mientras que los intermediarios “transportan” significado sin cambiarlo (como un programa de formación que replica la suposición que enfoques de tolerancia cero traen resultados), los mediadores “transforman, traducen, distorsionan, y modifican el significado de los elementos que se supone que llevan” (Latour 2005, 39). Todos, agentes del gobierno, funcionarios de las Naciones Unidas, maestros, estudiantes, distribuidores de drogas y académicos pueden actuar como mediadores. Coincidimos con Latour cuando reconoce que al nombrar, interpretar, categorizar, invocar reglas y movilizar recursos, los académicos también diseñan ensamblajes. Nuestros hallazgos sugieren que los investigadores se han puesto en una posición de intermediarios en esta guerra al repetir y promover las lógicas que la sustentan.

Se necesita nueva investigación en educación que permita a los académicos una transición a roles de mediadores y contribuir con análisis que prioricen la construcción de paz. Enfatizamos la necesidad de enfoques que sean relacionales, prestando atención a cómo los diferentes actores y formas de violencia se interconectan; comparativos, analizando procesos a través de varios lugares con una consciencia histórica; multidisciplinarios, permitiendo la discusión entre diferentes disciplinas para poder desestabilizar el estancamiento conceptual; críticos, atendiendo a la distribución desequilibrada de efectos y consecuencias,

y buscando activamente formas en que ciertas políticas, conceptos y estrategias sirven intereses específicos; y reflexivos, considerando cómo las prácticas de investigación perpetúan desigualdad y violencia.

Una agenda de investigación que busque examinar las implicaciones educativas de este conflicto violento priorizaría preguntas de investigación que aborden las relaciones entre diversos actores, tanto dentro como en los márgenes del sistema educativo. Más allá de ser el objetivo de programas para la prevención del uso de drogas, ¿qué roles han jugado los niños, niñas y jóvenes en esta guerra? ¿Cómo estos roles han formado las interacciones entre diversos actores educativos? ¿Cuáles son las relaciones entre actores armados y las comunidades escolares? ¿Cómo caracterizamos estas relaciones más allá de la violencia física (ataques armados, reclutamiento forzado, violencia sexual)? ¿Cómo los actores humanos se relacionan con los actores no humanos, como los detectores de metales y sustancias específicas? ¿Cómo es que todas estas relaciones forman (o no) oportunidades de acceso a una educación de calidad? Finalmente, ¿qué formas de relacionamiento pueden contribuir a la construcción de paz y a la transformación de este conflicto?

Los análisis deberían alejarse del nacionalismo metodológico para trazar cómo estas relaciones se mueven a través de diferentes lugares y conectan puntos aparentemente distantes. La educación comparada ofrece herramientas metodológicas relevantes para hacer esto, especialmente cuando la comparación se entiende como procesal —es decir, atenta a la producción cultural y a la “articulación y desarticulación de redes y actores a largo del tiempo y el espacio, rechazando nociones sobrias de la cultura o el contexto” (Bartlett y Vavrus 2017, 19)—, y continua, participando en ejercicios constantes de comparar y contrastar fenómenos y procesos en varios lugares. Dicha investigación puede producir análisis situados y al mismo tiempo atender a cómo los procesos se desencadenan y conectan a través de diferentes ubicaciones y períodos extendidos de tiempo.

Encontramos que la producción de investigación en la literatura revisada estuvo dominada por enfoques y marcos metodológicos específicos, resultando en una imagen homogeneizada de las implicaciones educativas de la guerra contra las drogas. Futuras investigaciones en este tema se beneficiarían de una diversidad metodológica y conversaciones multidisciplinarias. ¿Cómo podría una etnografía educativa de una comunidad cultivadora de coca replantear el análisis de respuestas educativas? ¿Qué podría ofrecer un análisis crítico del discurso a los debates en educación y drogas? ¿Cómo los análisis cuantitativos podrían dirigir su atención al impacto educativo de las medidas de control de drogas? Adicionalmente, conversar con diversos marcos teóricos puede expandir la comprensión de la relación entre

la educación y los conflictos violentos. Por ejemplo, nuestro uso del ensamblaje nos permite explorar una mirada unificada de distintos actores y sitios, permitiendo en consecuencia un entendimiento más amplio de las implicaciones educativas de este conflicto.

Futuras investigaciones también se beneficiarían de una participación más profunda con epistemologías críticas para examinar cómo el poder opera a través de las relaciones sociales formadas por esta guerra. Esto implicaría poner atención a los intereses y acciones de aquellos que protegen la estabilidad del ensamblaje de la guerra contra las drogas, al igual que examinar las consecuencias directas e indirectas de esta guerra y su distribución desproporcionada. ¿De qué forma violencia relacionada con la guerra contra las drogas es vivida por educadores y estudiantes en comunidades tanto privilegiadas como marginalizadas? ¿Cómo estas experiencias de violencia limitan la acción? Investigaciones críticas producirían conocimiento que denuncie el orden establecido actual y explore alternativas.

Finalmente, reconociendo que las contribuciones de los investigadores son constitutivas del fenómeno que analizan, adoptamos el principio de “no harás daño”, no solo con relación a los participantes de la investigación sino también con nuestra propia producción académica. Somos conscientes de que los investigadores interesados en realizar trabajos cualitativos sobre estos temas pueden enfrentarse a serios retos a lo largo del proceso de investigación (Rodríguez-Gómez 2019; ver también Goldsmith 2003; Hill 2004; Felbab-Brown 2014; Rodrigues 2014; Maglio y Pherali 2019; Mendenhall 2019). Una vez en el campo, los investigadores y los miembros de la comunidad confrontan peligros similares (Goldstein 2014). Cambios estratégicos en las posiciones de actores armados y tácticas de guerra crean un riesgo impredecible para todos. Estos riesgos transforman los aspectos prácticos de la investigación en dilemas éticos: desde asegurar el acceso físico a ubicaciones geográficas distantes hasta decidir qué temas abordar, cuándo hacer preguntas delicadas y con quién hablar; y desde formular cómo presentarse uno mismo hasta decidir si uno debería entrevistar a alguien sospechoso de actividades criminales. Los investigadores también deben evaluar cómo posicionarse con relación a la criminalidad, especialmente porque las lógicas de la guerra contra las drogas criminalizan a una amplia gama de actores, como cultivadores de coca, marihuana y amapola (Interpol 2019). El acceso limitado a recursos financieros fuera de los esquemas que sostienen la guerra contra las drogas, añadido a la falta de apoyo político para investigaciones que no se conformen con esta guerra, son también obstáculos importantes que considerar.¹⁶ Bajo estas condiciones,

16 Excepciones importantes a considerar son *Open Society Foundations* y *Drug Policy Alliance*.

somos retados a examinar si nuestra propia investigación reproduce los valores y prioridades que sostienen a esta guerra. ¿Qué supuestos están integrados en el diseño de nuestras preguntas de investigación? ¿Cómo podría ser usado el conocimiento que producimos en la maquinaria de la guerra? Un involucramiento reflexivo con estas preguntas puede asegurar que la investigación evite reproducir lógicas sin cuestionarlas.

CONCLUSIÓN

Preocupadas por el extenso daño causado por la guerra contra las drogas y sus implicaciones en la educación, a través de este estudio buscamos esclarecer cómo la investigación en educación producida en los últimos 30 años describe la relación entre la educación y esta guerra.

Partimos de análisis de formas contemporáneas de conflicto violento y el concepto de ensamblaje para guiar nuestro estudio. Al definir la guerra contra las drogas como un ensamblaje, no pretendemos añadir pretensión teórica innecesaria a la conversación; al contrario, buscamos proveer herramientas que permitan a los académicos y profesionales en los campos de educación comparativa e internacional y de EeE entender y explicar formas establecidas de violencia. El ensamblaje tiene el potencial de cambiar nuestro enfoque, pasando de simplemente identificar consecuencias—ataques, desapariciones, secuestros, asesinatos selectivos, amenazas—a examinar de manera crítica las causas y motores del conflicto al trazar las asociaciones cambiantes entre actores humanos y no humanos en el cruce de los caminos de la violencia. El ensamblaje nos da la capacidad de evitar limitar “de antemano la forma, el tamaño, la heterogeneidad y las combinaciones de las asociaciones” (Latour 2005, 11), y la oportunidad de explicar las particularidades que informan aquellas intervenciones basadas en el contexto. Vista desde el lente del ensamblaje, la guerra contra las drogas es un conflicto asimétrico continuo que emerge y se apacigua en diferentes locaciones, con varios niveles de intensidad guiados por lógicas específicas.

Discutimos el rango de actores involucrados en esta guerra, el alto nivel de inseguridad que genera, y las implicaciones educativas que puede producir. Usamos este marco conceptual para llevar a cabo una revisión sistémica del nexo de la escolarización y las drogas, lo que implicó revisar producción académica en una muestra de 22 revistas durante un período de 30 años. Identificamos 420 artículos, que luego analizamos para obtener un entendimiento de los patrones y tendencias que emergen en la literatura. Encontramos una gran preocupación por

el uso de drogas en estudiantes en el norte global y una atención limitada a otros actores educativos y aspectos del tráfico de drogas. La literatura en educación generalmente desatiende la inseguridad y violencia social y política asociada con la guerra contra las drogas, ensombreciendo por consiguiente los efectos adversos de la prohibición y militarización, al igual que la forma en que los actores armados estatales y no estatales afectan la escolarización. En términos simples, en la investigación en educación que hemos revisado, la guerra contra las drogas es una guerra negada. En cambio, la investigación repite las lógicas de prevención y prohibición, de este modo limitando la construcción y discusión de planteamientos alternativos a las políticas de droga vigentes.

La educación comparada e internacional, especialmente la EeE, está bien posicionada para abordar esta brecha en la literatura, con ciertas salvedades. Investigaciones futuras que busquen entender y describir políticas y prácticas de educación en medio de esta guerra deben mantenerse reflexivas. Nosotros, como investigadores y profesionales dedicados a garantizar una educación inclusiva de calidad en situaciones de crisis y conflicto, debemos protegernos de reproducir las lógicas que mantienen al conflicto violento. Esto involucra llevar a cabo investigación cuidadosa y crítica que no reproduzca de forma acrítica los discursos dominantes de la guerra contra las drogas. También implica ser responsable por aquellos que de forma directa o indirecta son afectados negativamente por esta guerra. Esperamos que esta revisión represente un paso en esa dirección.

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a Kevin Andrés Ramírez Barreto por su compromiso con el primer borrador de este artículo. También queremos agradecer a Ariel Borns, Cristian Alejandro Cortés, José Luis Vargas, Sandra Milena Cruz Hernández, y Yaa Oparebea Ampofo por su trabajo meticuloso como asistentes de investigación. Finalmente, queremos agradecer a Theo Di Castri, Roozbeh Shirazi, a los revisores anónimos, y a los editores de *JEiE* por sus comentarios perspicaces y alentadores en borradores anteriores de este artículo.

REFERENCIAS

- Akee, Randall Q., Timothy J. Halliday, y Sally Kwak. 2014. "Investigating the Effects of Furloughing Public School Teachers on Juvenile Crime in Hawaii." *Economics of Education Review* 42: 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.05.004>.
- Alexander, Michelle. 2010. *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York: The New Press.
- Applebaum, Anna, y Briana Mawby. 2018. "Women and 'New Wars' in El Salvador." *Stability: International Journal of Security and Development* 7 (1): 18. <https://doi.org/10.5334/sta.641>.
- Armstrong, Derrick. 2004. "A Risky Business? Research, Policy, Governmentality and Youth Offending." *Youth Justice* 4 (2): 100-16. <https://doi.org/10.1177/147322540400400203>.
- Atuesta Becerra, Laura. 2014. "Addressing the Costs of Prohibition: Internally Displaced Populations in Colombia and Mexico." In *Ending the Drug War: Report of the LSE Expert Group on the Economics of Drug Policy*, edited by J. Collins, 49-54. London: London School of Economics.
- Barrett, Damon, ed. 2011. *Children of the Drug War: Perspectives on the Impact of Drug Policies on Young People*. New York: IDebate Press.
- Bartlett, Lesley, y Frances Vavrus. 2017. "Comparative Case Studies." *Educação & Realidade* 42 (3): 899-920. <https://doi.org/10.1590/2175-623668636>.
- Becker, Harold K., Michael W. Agopian, y Sandy Yeh. 1992. "Impact Evaluation of Drug Abuse Resistance Education (DARE)." *Journal of Drug Education* 22 (4): 283-91. <https://doi.org/10.2190%2F53NH-R0GM-7QC6-4NQ3>.
- Berdal, Mats. 2003. "How 'New' Are 'New Wars'? Global Economic Change and War in the Early 21st Century." *Global Governance* 9 (4): 477-502. <https://doi.org/10.1163/19426720-00904007>.

- Birkeland, Sarah, Erin Murphy-Graham, y Carol Weiss. 2005. "Good Reasons for Ignoring Good Evaluation: The Case of the Drug Abuse Resistance Education (DARE) Program." *Evaluation and Program Planning* 28 (3): 247-56. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.04.001>.
- Bowen, Elizabeth A., y Helen Redmond. 2016. "Teaching Note—No Peace without Justice: Addressing the United States' War on Drugs in Social Work Education." *Journal of Social Work Education* 52 (4): 503-8. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1198296>.
- Brener, Nancy D., y Todd W. Wilson. 2001. "Substance Use on School Property among Students Attending Alternative High Schools in the United States." *Journal of Drug Education* 31 (4): 329-42. <https://doi.org/10.2190/KQJ1-Q2FY-YNJC-ELB1>.
- Brown, Ben. 2006. "Understanding and Assessing School Police Officers: A Conceptual and Methodological Comment." *Journal of Criminal Justice* 34 (6): 591-604. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2006.09.013>.
- Burde, Dana, Amy Kapit, Rachel L. Wahl, Ozen Guven, y Margot Igland-Skarpeteig. 2017. "Education in Emergencies: A Review of Theory and Research." *Review of Educational Research* 87 (3): 619-58. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>.
- Bush, George H. W. 1989. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.inaugural.senate.gov/about/past-inaugural-ceremonies/51st-inaugural-ceremonies/index.html>.
- Bush, Kenneth, y Diana Saltarelli. 2000. "The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children." Florence, Italy: Innocenti Research Centre.
- Camhaji, Elias, y Jacobo García. 2016. "Año 11 de la Guerra Contra el Narco. Una Guerra sin Rumbo Claro." *El País*. <https://elpais.com/especiales/2016/guerra-narcotrafico-mexico/>.
- Carter, James E. 1977. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.inaugural.senate.gov/about/past-inaugural-ceremonies/48th-inaugural-ceremonies/index.html>.

- Chaparro, Sergio, y Catalina Pérez. 2017. *Sobredosis Carcelaria y Política de Drogas en América Latina*. Bogotá: DeJusticia, CEDD.
- Collier, Stephen J., y Aihwa Ong. 2005. "Global Assemblages, Anthropological Problems." In *Global Assemblages: Technology, Politics, and Ethics as Anthropological Problems*, edited by Stephen J. Collier and Aihwa Ong, 3-21. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing.
- Collins, John, ed. 2014. *Ending the Drug Wars: Report of the LSE Expert Group on the Economics of Drug Policy*. London: London School of Economics.
- Cuijpers, Pim. 2002. "Effective Ingredients of School-Based Drug Prevention Programs: A Systematic Review." *Addictive Behaviors* 27 (6): 1009-23. [https://doi.org/10.1016/S0306-4603\(02\)00295-2](https://doi.org/10.1016/S0306-4603(02)00295-2).
- Cuijpers, Pim. 2003. "Three Decades of Drug Prevention Research." *Drugs: Education, Prevention and Policy* 10 (1): 7-20. <https://doi.org/10.1080/0968763021000018900>.
- D.A.R.E. 2019. "DARE Globally." <https://dare.org/where-is-d-a-r-e/#International>.
- Davies, Lynn. 2004. *Education and Conflict: Complexity and Chaos*. London: Routledge.
- Davies, Lynn. 2005. "Schools and War: Urgent Agendas for Comparative and International Education." *Compare* 35 (4): 357-71. <https://doi.org/10.1080/03057920500331561>.
- Deleuze, Gilles, y Félix Guattari. 1987. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dijkzeul, Dennis, y Kristin Bergtora Sandvik. 2019. "A World in Turmoil: Governing Risk, Establishing Order in Humanitarian Crises." *Disasters* 43: S85-S108. <https://doi.org/10.1111/disa.12330>.
- Dowdney, Luke. 2003. *Crianças do Tráfico: Um Estudo de Caso de Crianças em Violência Armada Organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

- Drucker, Ernest. 2014. "Mass Incarceration as a Global Policy Dilemma: Limiting Disaster and Evaluating Alternatives." In *Ending the Drug Wars: Report of the London School of Economics Expert Group on Drug Policy*, edited by John Collins, 61-69. London: London School of Economics.
- Drug Policy Alliance. 2014. "Protect the Kids: End the Drug War." Advocacy letter signed by diverse organizations. <https://www.drugpolicy.org/sites/default/files/Protect%20the%20Kids.pdf>.
- Duffield, Mark R. 2001. *Global Governance and the New Wars: The Merging of Development and Security*. London: Zed Books.
- El Universo*. 2018. "Padres y Policías Vigilan los Colegios." April 22, 2018. <https://www.eluniverso.com/noticias/2018/04/22/nota/6725475/padres-seran-brigadistas-afuera-colegios-junto-policias>.
- Evans, William P., and Rodney Skager. 1992. "Academically Successful Drug Users: An Oxymoron?" *Journal of Drug Education* 22 (4): 353-65. <https://doi.org/10.2190/9265-12CQ-LVKT-TK7A>.
- Excelsior*. 2017. "Hacen Simulacro de la Balacera en Escuela de La Paz." Video, Octubre 26, 2017. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/10/26/1197186>.
- Faggiano, Fabrizio, Federica Vigna-Taglianti, Gregor Burkhardt, Karl Bohrn, Luca Cuomo, Dario Gregori, Massimiliano Panella et al. 2010. "The Effectiveness of a School-Based Substance Abuse Prevention Program: 18-Month Follow-Up of the EU-Dap Cluster Randomized Controlled Trial." *Drug and Alcohol Dependence* 108 (1-2): 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.11.018>.
- Fassin, Didier, y Mariella Pandolfi. 2010. *Contemporary States of Emergency. The Politics of Military and Humanitarian Interventions*. Brooklyn: Zone Books.
- Felbab-Brown, Vanda. 2014. *Security Considerations for Conducting Fieldwork in Highly Dangerous Places or on Highly Dangerous Subjects*. Drugs, Security, and Democratic Program DSD Working Papers on Research Security No. 3. <https://www.brookings.edu/research/security-considerations-for-conducting-fieldwork-in-highly-dangerous-places-or-on-highly-dangerous-subjects/>.

- Ford, Gerald R. 1974. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.inaugural.senate.gov/about/past-inaugural-ceremonies/47th-inaugural-ceremonies/index.html>.
- France, Alan, y David Utting. 2005. "The Paradigm of 'Risk and Protection-Focused Prevention' and Its Impact on Services for Children and Families." *Children & Society* 19 (2): 77-90. <https://doi.org/10.1002/chi.870>.
- Fraser, Suzanne, y David Moore, eds. 2011. *The Drug Effect: Health, Crime and Society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freeman, Richard. 1999. "Recursive Politics: Prevention, Modernity and Social Systems." *Children & Society* 13 (4): 232-41. <https://doi.org/10.1002/CHI567>.
- Gaete, Jorge, y Ricardo Araya. 2017. "Individual and Contextual Factors Associated with Tobacco, Alcohol, and Cannabis Use among Chilean Adolescents: A Multilevel Study." *Journal of Adolescence* 56: 166-78. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.011>.
- Garnier, Helen E., Judith A. Stein, y Jennifer K. Jacobs. 1997. "The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective." *American Educational Research Journal* 34 (2): 395-419. <https://doi.org/10.3102/00028312034002395>.
- Gaviria, César, Ernesto Zedillo, Fernando Henrique Cardoso, Ana Maria Romero de Campero, Antanas Mockus, Diego García Sayán, Enrique Krauze et al. 2009. "Drogas y Democracia: Hacia un Cambio de Paradigma. Río de Janeiro." Río de Janeiro: Comisión Latinoamericana sobre Drogas y Democracia.
- Goldsmith, Andrews. 2003. "Fear, Fumbling and Frustration: Reflections on Doing Criminological Fieldwork in Colombia." *Criminal Justice* 3 (1): 103-25. <https://doi.org/10.1177/1466802503003001458>.
- Goldstein, Daniel. 2014. *Qualitative Research in Dangerous Places: Becoming an 'Ethnographer' of Violence and Personal Safety*. Drugs, Security and Democratic Program DSD Working Papers on Research Security No. 1. <https://www.ssrc.org/pages/qualitative-research-in-dangerous-places-becoming-an-ethnographer-of-violence-and-personal-safety/>.
- Gootenberg, Paul. 2009. *Andean Cocaine: The Making of a Global Drug*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

- Haines, Kevin, y Stephen Case. 2008. "The Rhetoric and Reality of the 'Risk Factor Prevention Paradigm' Approach to Preventing and Reducing Youth Offending." *Youth Justice* 8 (1): 5-20. <https://doi.org/10.1177/1473225407087039>.
- Hill, Hanna. 2004. "Finding a Middle Ground between Extremes: Notes on Researching Transnational Crime and Violence." *Anthropology Matters* 6 (1): 1-9. https://www.anthropologymatters.com/index.php/anth_matters/article/view/100.
- Holsti, Kalevi J. 1996. *War, the State, and the State of War*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hromadžić, Azra. 2008. "Discourses of Integration and Practices of Reunification at the Mostar Gymnasium, Bosnia and Herzegovina." *Comparative Education Review* 52 (4): 541-63. <https://doi.org/10.1086/591297>.
- Human Rights Watch. 2018. "World Report 2018." <https://www.hrw.org/world-report/2018#>.
- Human Rights Watch. 2019a. "Mexico: Lessons from a Human Rights Catastrophe." <https://www.hrw.org/blog-feed/mexico-lessons-human-rights-catastrophe>.
- Human Rights Watch. 2019b. "Philippines: 'Drug War' Devastates Children's Lives Kids Suffer in President Duterte's Brutal Campaign." <https://www.hrw.org/news/2019/06/27/philippines-drug-war-devastates-childrens-lives>.
- Interpol. 2019. "Drug Trafficking." <https://www.interpol.int/en/Crimes/Drug-trafficking>.
- Jarillo, Brenda, Beatriz Magaloni, Edgar Franco, y Gustavo Robles. 2016. "How the Mexican Drug War Affects Kids and Schools. Evidence on Effects and Mechanisms." *International Journal of Educational Development* 51: 135-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.008>.
- Kaldor, Mary. 2002. "Book Review. Global Governance and the New Wars: The Merging of Development and Security." *International Affairs* 78 (2): 372-73. <https://doi.org/10.1111/1468-2346.00256>.
- Kaldor, Mary. 2013. "In Defence of New Wars." *Stability: International Journal of Security and Development* 2 (1): 4. <http://doi.org/10.5334/sta.at>.

- Kalyvas, Stathis N. 2001. “‘New’ and ‘Old’ Civil Wars: A Valid Distinction?” *World Politics* 54 (1): 99-118. <https://doi.org/10.1353/wp.2001.0022>.
- Kalyvas, Stathis N. 2015. “How Civil Wars Help Explain Organized Crime—and How They Do Not.” *Journal of Conflict Resolution* 59 (8): 1517-40. <https://doi.org/10.1177/0022002715587101>.
- Keefer, Philip, y Norman Loayza. 2010. *Innocent Bystanders: Developing Countries and the War on Drugs*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8034-5>.
- Koyama, Jill. 2015. “When Things Come Undone: The Promise of Dissembling Education Policy.” *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (4): 1-12. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.977012>.
- Lall, Marie. 2008. “Evolving Education in Myanmar: The Interplay of State, Business and the Community.” In *Dictatorship, Disorder and Decline in Myanmar*, edited by Monique Skidmore and Trevor Wilson, 127-49. Canberra: ANU Press.
- Latour, Bruno. 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Latour, Bruno. 2013. *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lessing, Benjamin. 2018. *Making Peace in Drug Wars: Crackdowns and Cartels in Latin America*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Levinson, Bradley A. U., Margaret Sutton, and Teresa Winstead. 2009. “Education Policy as a Practice of Power Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options.” *Educational Policy* 23 (6): 767-95. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>.
- Lopes Cardozo, Mieke T. A., y Ritesh Shah. 2016. “A Conceptual Framework to Analyse the Multiscalar Politics of Education for Sustainable Peacebuilding.” *Comparative Education* 52 (4): 516-37. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1220144>.

- Maglio, Fabiana, y Tejendra Pherali. 2019. "Ethics of Educational Research in Crisis-Affected Environments." In "Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies," edited by Mary Mendenhall and Arianna Pacifico, *NORRAG Special Issue 02*, 116-18. <https://resources.norrag.org/resource/525/data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies>.
- Malet, David, y Miriam J. Anderson. 2017. *Transnational Actors in War and Peace: Militants, Activists, and Corporations in World Politics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- McBride, Nyanda. 2003. "A Systematic Review of School Drug Education." *Health Education Research* 18 (6): 729-42. <https://doi.org/10.1093/her/cyf050>.
- McCoy, Alfred W., y Alan A. Block. 1992. "US Narcotics Policy: An Anatomy of Failure." In *War on Drugs: Studies in the Failure of US Narcotic Policy*, edited by Alfred McCoy and Alan A. Block, 1-20. Boulder, CO: Westview.
- McDermott, Jeremy. 2018. "Militarisation of the Drug War in Latin America: A Policy Cycle Set to Continue?" In *Militarised Responses to Transnational Organised Crime*, edited by Tuesday Reitano, Sasha Jespersen, and Lucia Bird Ruiz-Benitez de Lugo, 259-77. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Mendenhall, Mary A. 2014. "Education Sustainability in the Relief-Development Transition: Challenges for International Organizations Working in Countries Affected by Conflict." *International Journal of Educational Development* 35: 67-77. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.08.006>.
- Mendenhall, Mary, y Arianna Pacifico, eds. 2019. "Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies." *NORRAG Special Issue 02*. <https://resources.norrag.org/resource/view/525/276>.
- Mitton, Kieran. 2018. "War by Another Name? The 'Urban Turn' in 21st Century Violence." *Human Security Series* 59 (7): 1-3. <https://www.twai.it/journal/tnote-59/>.
- Molano-Cruz, Giovanni. 2017. "A View from the South: The Global Creation of the War on Drugs." *Contexto Internacional* 39 (3): 635-55. <https://doi.org/10.1590/S0102-8529.2017390300009>.

- Na, Chongmin, y Denise C. Gottfredson. 2013. "Police Officers in Schools: Effects on School Crime and the Processing of Offending Behaviors." *Justice Quarterly* 30 (4): 619-50. <https://doi.org/10.1080/07418825.2011.615754>.
- National Institute on Drug Abuse. 2019. "Overdose Death Rates." <https://www.drugabuse.gov/related-topics/trends-statistics/overdose-death-rates>.
- Nixon, Richard. 1969. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.loc.gov/rr/program/bib/inaugurations/nixon/index.html>.
- Nolan, Kathleen. 2011. *Police in the Hallways: Discipline in an Urban High School*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Nordstrom, Carolyn. 2004. *Shadows of War: Violence, Power, and International Profiteering in the Twenty-First Century*. Vol. 10. Berkeley: University of California Press.
- Novelli, Mario. 2010. "The New Geopolitics of Educational Aid: From Cold Wars to Holy Wars?" *International Journal of Educational Development* (30) 5: 453-59. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.012>.
- Novelli, Mario, y Sean Higgins. 2017. "The Violence of Peace and the Role of Education: Insights from Sierra Leone." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47 (1): 32-45. <https://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1119650>.
- Novelli, Mario, y Mieke T. A. Lopes Cardozo. 2008. "Conflict, Education and the Global South. New Critical Directions." *International Journal of Educational Development* 28 (4): 473-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.01.004>.
- Novelli, Mario, Mieke T. A. Lopes Cardozo, y Alan Smith. 2017. "The 4Rs Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in Conflict-Affected Contexts." *Journal of Education in Emergencies* 3 (1): 14-43. <https://doi.org/10.17609/N8S94K>.
- Oh, Su-Ann, y Marc Van der Stouwe. 2008. "Education, Diversity, and Inclusion in Burmese Refugee Camps in Thailand." *Comparative Education Review* 52 (4): 589-617. <https://doi.org/10.1086/591299>.

- Paley, Dawn. 2014. *Drug War Capitalism*. Oakland, CA: AK Press.
- Paley, Dawn. 2015. "Drug War as a Neoliberal Trojan Horse." *Latin American Perspectives* 42 (5): 109-32. <https://doi.org/10.1177/0094582X15585117>.
- Perra, Oliver, Adam Fletcher, Chris Bonell, Kathryn Higgins, y Patrick McCrystal. 2012. "School-Related Predictors of Smoking, Drinking and Drug Use: Evidence from the Belfast Youth Development Study." *Journal of Adolescence* 35 (2): 315-24. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.009>.
- Pherali, Tejendra J. 2011. "Education and Conflict in Nepal: Possibilities for Reconstruction." *Globalisation, Societies and Education* 9 (1): 135-54. <https://doi.org/10.1080/14767724.2010.513590>.
- Poirier, Thomas. 2012. "The Effects of Armed Conflict on Schooling in Sub-Saharan Africa." *International Journal of Educational Development* 32: 341-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.06.001>.
- Reagan, Ronald W. 1981. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.inaugural.senate.gov/about/past-inaugural-ceremonies/49th-inaugural-ceremonies/index.html>.
- Robles, Gustavo, Gabriela Calderón, y Beatriz Magaloni. 2013. *The Economic Consequences of Drug-Trafficking Violence in Mexico*. IADB Working Paper 426. Washington, DC: Inter-American Development Bank. <https://ideas.repec.org/p/idb/wpaper/idb-wp-426.html>.
- Rodrigues Davis, Corinne. 2014. "Doing Research in Violent Settings: Ethical Considerations and Ethics Committees." In *Drugs, Security and Democracy Program*. DSD Working Papers on Research Security, No. 5. http://web.archive.org/work/papers/DSD_ResearchSecurity_05_Rodrigues.pdf.
- Rodríguez-Gómez, Diana. 2019. "'That Word Is Not Used Here': Challenges of Qualitative Research in Areas Affected by Armed Conflict." In "Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies," editado por Mary Mendenhall y Arianna Pacifico, *NORRAG Special Issue* 02, 48-51. <https://www.norrag.org/data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies-by-mary-mendenhall-and-arianna-pacifico/>.

- Rolles, Steve, y Niamh Eastwood. 2012. "Drug Decriminalisation Policies in Practice: A Global Summary." In *The Global State of Harm Reduction 2012: Towards an Integrated Response*, edited by Claudia Stoicescu, 157-65. London: Harm Reduction International.
- Romero, Henry. 2018. "Estrategia Fallida: 250.000 Asesinatos en México desde el Inicio de la Guerra Contra el Narco." Russian television (website), May 24, 2018. <https://actualidad.rt.com/actualidad/272788-mexico-llega-250000-asesinatos-inicio-guerra-narcotrafico>.
- Roumeliotis, Filip. 2014. "Drug Prevention, Politics and Knowledge: Ideology in the Making." *Addiction Research & Theory* 22 (4): 336-47. <https://doi.org/10.3109/16066359.2013.856886>.
- Saldaña, Jhonny. 2012. *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Scheper-Hughes, Nancy, y Philippe Bourgois, eds. 2004. *Violence in War and Peace: An Anthology*. Vol. 5. Oxford, UK: Mountaineers Books,
- Schuurman, Bart. 2010. "Clausewitz and the 'New War' Scholars." *Parameters: Journal of the U.S. Army War College* 40 (1): 89-100.
- Smith, Alan. 2005. "Education in the Twenty-First Century: Conflict, Reconstruction and Reconciliation." *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 35 (4): 373-91. <https://doi.org/10.1080/03057920500331397>.
- Smith, Alan, y Tony Vaux. 2003. "Education, Conflict and International Development." London: DFID. <http://www.gsdr.org/docs/open/sd29.pdf>.
- Theriot, Matthew T. 2009. "School Resource Officers and the Criminalization of Student Behavior." *Journal of Criminal Justice* 37 (3): 280-87. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.04.008>.
- Trige-Andersen, Nina. 2015. "I Don't Do Theory, I Do Concept-Work': An Interview with Aihwa Ong." *Women, Gender & Research* 1: 12-19. <https://doi.org/10.7146/kkf.v24i1.28509>.

- Trump, Donald J. 2017. "Inaugural Address." In *Joint Congressional Committee on Inaugural Ceremonies*. <https://www.whitehouse.gov/briefings-statements/the-inaugural-address/>.
- UNODC (UN Office on Drugs and Crime). 2018. "Drugs and Age: Drugs and Associated Issues among Young People and Older People." *World Drug Report*, Booklet 4. https://www.unodc.org/wdr2018/prelaunch/WDR18_Booklet_4_YOUTH.pdf.
- Walsh, John, Gimena Sánchez-Garzoli, y Yamile Salinas-Abdala. 2008. *La Aspersión Aérea de Cultivos en Colombia: Una Estrategia Fallida*. Bogotá: Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos. <http://www.indepaz.org.co/wp-content/uploads/2015/05/LAS-FUMIGACIONES-ESTRATEGIA-FALLIDA.pdf>.
- Wiesner, Margit, y Deborah M. Capaldi. 2003. "Relations of Childhood and Adolescent Factors to Offending Trajectories of Young Men." *Journal of Research in Crime and Delinquency* 40 (3): 231-62. <https://doi.org/10.1177/0022427803253802>.
- Wimmer, Andreas, y Nina Glick Schiller. 2003. "Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology 1." *International Migration Review* 37 (3): 576-610. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>.

CUANDO LA EMERGENCIA SE VUELVE PARTE DE LA VIDA COTIDIANA: REVISIÓN DE UN CONCEPTO CENTRAL DE LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS

ROOZBEH SHIRAZI

RESUMEN

Si bien “emergencia” es un concepto clave en el campo de la educación en emergencias (EeE), los académicos y especialistas han sido ambivalentes con respecto a este término y las condiciones a las que se refiere. A partir del trabajo de la antropóloga Janet Roitman, en este artículo propongo revisar de forma crítica los conceptos de emergencia y crisis. Asimismo, propongo que entender “emergencia” como si fuese un momento de conmoción o un hecho inesperado oscurece la forma en la que condiciones aparentemente normales pueden producir sus propios puntos muertos. En lugar de caracterizarse por un consenso de significado, las crisis implican construcciones narrativas que crean nuevas temporalidades, al mismo tiempo que enmarcan solo ciertas preguntas y respuestas como posibles. En este artículo yuxtapongo dos construcciones narrativas de crisis en la cultura popular para explorar cómo las construcciones narrativas sobre la guerra contra las drogas pueden producir dos relatos discordantes y diferentes sobre las crisis que dicen representar. Sugiero que prestar atención de manera explícita a las políticas que subyacen a la narración de la crisis, incluso si este ejercicio complica el diseño de la respuesta a la emergencia, es vital para nombrar y resolver posibles puntos ciegos éticos y puntos muertos en el campo de la EeE.

Recibido el 21 de septiembre de 2018; revisado el 23 de abril de 2019, el 12 de julio de 2019, y el 27 de mayo de 2020; aceptado el 3 de junio de 2020; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

ISSN 2518-6833

LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS: UNA PROVOCACIÓN CONCEPTUAL PARA LA EDUCACIÓN EN EMERGENCIAS

Según Pearl (2018), una persona es detenida en los Estados Unidos por tenencia de drogas cada 25 segundos. La cantidad de personas arrestadas por tenencia de drogas se ha triplicado desde 1980, con 1.3 millones de arrestos en 2015 (seis veces más que la cantidad de arrestos por venta de drogas). Un quinto de la población arrestada del país, alrededor de 456 000 personas, cumplen condenas por cargos asociados con drogas. Otras 1.15 millones están en libertad condicional o bajo palabra por delitos relacionados con drogas (Pearl 2018).

Sería razonable concluir que el cultivo, la distribución y el consumo de sustancias ilícitas están cambiando la vida individual y familiar de forma radical, al igual que las disposiciones institucionales y las políticas en los Estados Unidos. Panoramas comparables de otros países (por ejemplo, las 200 000 personas asesinadas en México en operaciones relacionadas con las drogas desde el 2006 y las 12 000 personas asesinadas en la conocida campaña antidrogas del presidente Duterte en las Filipinas desde el 2016) sugieren que los efectos secundarios del comercio de la droga son transnacionales e intersticiales, por lo que no se les puede atribuir fácilmente a un factor o problema. A través de los estados nacionales, estos efectos interrelacionados se han fusionado en narrativas más amplias de crisis que demandan una respuesta coordinada —lo que muchos Estados han venido a llamar como la guerra contra las drogas—.

Rodríguez-Gómez y Bermeo (2020) describen esta lucha como un ensamblaje a largo plazo de políticas globales y nacionales, acuerdos multilaterales y bilaterales, y de intervenciones militares para controlar la producción, distribución y posesión de drogas. También se puede ver cómo dicho ensamblaje produce un rango creciente de crisis y emergencias, incluyendo migración forzada, conflictos violentos, encarcelaciones masivas y degradación ambiental (Rincón Ruiz y Kallis 2013; Paley 2014). Estos efectos de la guerra contra las drogas se consideran como terrenos emergentes de acción humanitaria y, por extensión, como posibles campos de respuesta para la EeE, en tanto que producen las mismas perturbaciones que la EeE típicamente busca aliviar. Sin embargo, por sorprendente que parezca, la guerra contra las drogas no suele ser un tema de discusión en la literatura o la práctica de la EeE.

NARRAR LA CRISIS

En este artículo exploro las implicaciones de leer la guerra contra las drogas como una crisis o una emergencia, y de visualizarla como constitutiva de nuevos escenarios de acción humanitaria y servicios educativos. Una pregunta sirve como punto de partida para esta exploración: ¿de qué forma las complejidades de la guerra contra las drogas sugieren que el campo de la EeE revise sus nociones espaciales y temporales de respuesta humanitaria (y los marcos narrativos que legitiman tal respuesta) en contextos donde las condiciones de emergencia y crisis muestran pocos signos de disminución? Esta pregunta es de importancia vital para la EeE, ya que las nociones de crisis y emergencia son conceptos centrales del campo. Además, la idea de qué situaciones se consideran emergencias y cómo la noción de emergencia debe ser entendida siguen siendo temas controvertidos dentro de la EeE.

Burde (2014) ha argumentado que existen puntos de vista humanitarios duraderos sobre cómo responder a las emergencias y que, al definir una situación como una emergencia, “los trabajadores humanitarios dan pie a ciertas imágenes e ideas en la imaginación popular: una crisis repentina y potencialmente mortal que requiere una respuesta inmediata. Estas, por su parte, influyen y a veces determinan las decisiones sobre los tipos de intervenciones necesarias” (40). El llamado de Burde a prestar más atención al entendimiento hegemónico de la emergencia en la EeE sigue siendo generativo. Si bien la autora pide que esta labor se realice a la luz de aquellos programas de educación sensibles al conflicto que se centran en las respuestas humanitarias a las emergencias, mi principal objetivo en este artículo es hacer un llamado de atención teórico y crítico a los conceptos interrelacionados de crisis y emergencia, al examinar cómo se evocan y se utilizan en el discurso de la EeE, y en representaciones de la guerra contra las drogas en la cultura popular. Al examinar cómo las invocaciones y las narraciones de crisis en los medios de comunicación masivos trabajan para formular ciertas preguntas y contestar otras, este artículo busca generar una incitación conceptual para el campo de la EeE.

En este artículo argumento que la guerra contra las drogas es un terreno analítico fructífero para repensar las nociones de crisis y emergencia, analizar qué significa estar en un estado indefinido de crisis y determinar cómo alguien puede educar a otros y educarse mejor en tal medio. Pensar en la guerra contra las drogas en relación con el campo de la EeE implica lidiar con dos puntos notables. Primero, ¿cuáles de las condiciones innumerables de crisis, hechos y circunstancias que nacen de la guerra en contra de las drogas pueden convertirse en oportunidades inteligibles de respuesta para EeE o en “emergencias”? Es decir, ¿cómo se

construye la comprensión de los problemas educativos y los parámetros de acción en contextos de crisis, dadas las condiciones materiales y temporales limitadas en las que la EeE trabaja y en las que normalmente se toman decisiones clave? Segundo, hacer de la guerra contra las drogas un terreno para la EeE también exige hacer consideraciones sobre qué modelos de acción educativa son éticos y necesarios en el contexto de una intervención multifacética que, en gran medida, se considera un fracaso, pero aún así continua. En las siguientes secciones, trataré estas consideraciones proporcionando una visión general de los distintos enfoques para entender las crisis y las emergencias, profundizando en la forma en la que las construcciones narrativas de la guerra contra las drogas funcionan para generar y legitimar ciertas respuestas.

Me baso en la literatura reciente sobre crisis y emergencias en política, estudios culturales y antropología —en particular en el trabajo de Janet Roitman (2014) sobre construcciones narrativas de crisis— para ofrecer dos argumentos principales. En primer lugar, las intervenciones de larga duración y en múltiples lugares, como la guerra contra las drogas, ponen de relieve la importancia de prestar atención crítica a las construcciones narrativas sobre la crisis y de aprovechar nuevas temporalidades en las respuestas en la EeE que van más allá de los marcos repentinos o de inicio lento. Debido a que la crisis es, como menciona Roitman (2014), una categoría basada en la experiencia y constitutiva de tantas facetas en nuestra vida diaria, estos argumentos tienen implicaciones sobre la forma en que las respuestas de EeE se enmarcan y se ponen en práctica. Tal reflexión es importante para la EeE porque expande los términos que tradicionalmente contextualizan el campo y justifican su campo de acción.

En segundo lugar, al utilizar métodos de análisis narrativos y textuales propios de los estudios críticos de medios de comunicación, analizo críticamente dos representaciones culturales populares de la guerra contra las drogas para ilustrar cómo las crisis sociales, incluidos los efectos de la guerra contra las drogas en los Estados Unidos, se inscriben en la producción y el consumo cultural popular. Estas representaciones mediáticas también influyen de manera notoria en la configuración de los panoramas de emergencia humanitaria (UNESCO 2011). La música, la literatura y las películas que abordan las distintas crisis son artefactos valiosos para entender cómo se enmarcan y se hacen legibles los parámetros y las posibilidades de acción política y humanitaria en diferentes lugares materiales, geográficos y políticos.

Para comparar cómo se enmarcan y presentan las distintivas narrativas de las crisis humanitarias en la guerra contra las drogas de los Estados Unidos analizo dos artefactos culturales: *Sellin' D.O.P.E.*, una canción hip-hop anti-cárcel que examina cómo la lucha contra las drogas daña, de manera desmesurada, a las comunidades Negras en los Estados Unidos; y *Traffic*, una película de suspenso de Hollywood que retrata la guerra contra las drogas a través de múltiples tramas. Al tiempo que reflejan compromisos y visiones políticas distintos, estos artefactos funcionan como crisoles que destilan una “verdad” sobre la crisis de la guerra contra las drogas que ellos también movilizan para nuestro consumo. A través de este análisis, ilustro cómo diferentes construcciones narrativas y populares de la crisis de las drogas pueden reorientar los entendimientos y acciones en el campo de EeE, llevando a una consideración de las emergencias no solo como eventos inesperados, sino como brotes de las mismas prácticas de gobierno que hacen posible y necesaria gran parte de la labor humanitaria contemporánea. Estos análisis señalan la necesidad de que los académicos y profesionales de la EeE consideren e incorporen distintos puntos de vista y entendimientos de las crisis en los procesos de toma de decisiones humanitarias y, en particular, en las respuestas educativas. Concluyo con una discusión sobre cómo las diferentes conceptualizaciones de las crisis pueden ayudarnos a entender los efectos de la guerra contra las drogas de manera que se centren en las vidas de los más afectados por las crisis. Si bien soy consciente de que el trabajo de la EeE está lleno de tensiones —quizás aún más en el contexto de la guerra contra las drogas—, sostengo que recurrir a un conjunto más amplio de fuentes para comprender los efectos de la crisis podría ampliar la EeE como un lugar de posibilidad ética.

¿QUÉ HAY EN UNA PALABRA? LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS COMO TERRENOS DE EMERGENCIA Y CRISIS

Durante más de dos décadas, académicos, profesionales y defensores involucrados en la labor humanitaria han insistido en que la educación es parte integral de la respuesta a los desastres y las emergencias (Aguilar y Retamal 1998; Nicolai 2003). Sin embargo, la pregunta sobre lo que significa llamar a algo emergencia o crisis ha inquietado durante mucho tiempo a los profesionales que proveen servicios educativos en este tipo de entornos. Ya en 2005, un informe de USAID, *Education in Crisis Situations: Mapping the Field*,¹ señaló que la dificultad de definir las crisis plantea un “problema conceptual más amplio al mantener una distinción entre el alivio inmediato y la ayuda para el desarrollo” (Burde 2005,

1 Puede traducirse como: *La educación en situaciones de crisis: mapeo del campo.*

5). Este problema conceptual se agrava por el hecho de que diferentes agencias emplean diversas interpretaciones del término “crisis” y lo utilizan para referirse a un sinfín de situaciones, lo que hace que las crisis sean una poderosa (aunque difusa) justificación para ciertas formas de intervención. Desde que se presentó ese informe se han realizado esfuerzos para estandarizar las definiciones, puntos de referencia y enfoques utilizados en el campo de la EeE. En particular, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE por sus siglas en inglés) elaboró un *Manual de Normas Mínimas* para que sirviera como herramienta a los trabajadores humanitarios, educadores y funcionarios gubernamentales, así como un “banco de términos” de la EeE para apoyar el uso correcto y universal de los términos técnicos.

Aunque la INEE no define “crisis” en el *Manual de Normas Mínimas*, “emergencia” se define como “una situación en la que una comunidad ha sido trastornada y aún no ha vuelto a la estabilidad” (INEE 2010, 117). Y, sin embargo, al vincular tan de cerca estos conceptos, los profesionales se enfrentan a un punto muerto tautológico en el que los conceptos de emergencia y crisis se utilizan no solo para definirse unos a otros, sino también de manera indistinta y amplia. Ciertamente, los conceptos están relacionados y a menudo funcionan como sinónimos, pero a menos que estos términos se abran al escrutinio, su uso intercambiable no proporciona una base analítica sólida para entender lo que está en juego cuando hablamos de estas condiciones. Además, las maneras en que los actores emplean estos términos pueden dar forma a lo que se entiende como una emergencia o una crisis. Rubenstein (2015) hace una distinción útil entre los conceptos de emergencia y crisis, en el que el primero representa un estado inesperado que exige una acción inmediata y el segundo representa una situación urgente que requiere una decisión. Dicho de otra manera, las emergencias enfatizan la primacía de la (re)acción, mientras que las crisis implican enmarcar acciones apropiadas y exigen un juicio decisivo. En el caso de la EeE, un campo impulsado en gran medida por la necesidad de tomar medidas urgentes, la definición de lo que es una emergencia tiene implicaciones claras para lo que se puede y se debe hacer. Sin embargo, como sugiere una literatura cada vez más abundante sobre las emergencias de aparición lenta, se necesita una atención crítica para determinar cómo se conceptualizan las medidas apropiadas y se actúa en consecuencia.

De manera similar a la conveniencia política que ofrece el término “crisis”, la guerra contra las drogas representa un ejemplo potente de cómo la retórica bélica —vista en otras “guerras” de los Estados Unidos, como las de la pobreza y el terror— se utiliza “para obtener el consentimiento del público para todo tipo de proyectos dispares” (Noon 2004, 342). Como señalan Rodríguez-Gómez y Bermeo

(2020), este amplio régimen político se caracteriza a menudo por intervenciones militarizadas, legislación punitiva y campañas prohibicionistas, intervenciones que trabajan en conjunto para vigilar, asegurar, desplazar y criminalizar de modo desproporcionado a las poblaciones que de manera histórica han sufrido discriminación racial. El argumento de Dawn Paley (2014), según el cual la guerra contra las drogas es una forma de lucha continua contra las poblaciones socialmente excluidas en América Latina, es especialmente incisivo para pensar en cómo el invocar una crisis como una categoría conceptual y política puede funcionar para ocultar los desplazamientos concurrentes y la pérdida de derechos.

El Plan Colombia, el plan de contrainsurgencia financiada por los Estados Unidos contra cárteles de la droga y rebeldes marxistas, auspició el trabajo conjunto entre militares colombianos y milicias de derecha para atacar a presuntos simpatizantes en los bastiones rurales de las FARC. Estas operaciones disminuyeron temporalmente la insurgencia de las FARC, pero también dieron lugar a miles de muertes civiles, mientras que la producción ilícita de coca se mantuvo sin cambios drásticos (Miroff 2016). Además, las operaciones produjeron lo que los observadores han llamado un “efecto globo”, donde las incursiones realizadas para detener la producción en Colombia dispersaron la producción a Centroamérica y a México (Paley 2014), lo que a su vez dio lugar a la transferencia de esta intervención a través de la Iniciativa Mérida o al “Plan México” a un nuevo territorio de la guerra contra las drogas. La voluntad de hacer frente a la forma en que se invocan y despliegan las crisis a través de técnicas de gobernanza y desarrollo permite comprender intervenciones complejas y de larga duración, como lo es la guerra contra las drogas, no como respuestas correctivas a situaciones peligrosas, sino como incubadoras de grandes cambios estructurales que producen inestabilidad, violencia y erosión de derechos.

Como Bengtsson (2011) señala sobre el uso del término “fragilidad” en el campo de la EeE, existen riesgos inherentes al trabajar con terminología vaga y suposiciones de significado compartido. Las palabras importan. Los términos que usan los profesionales y la forma en que los utilizan son fundamentales tanto para enmarcar problemas como para desplegar posibles soluciones que favorecen ciertos intereses por encima de otros. La capacidad para calificar una situación (como crisis, frágil, estable o de otro tipo) es explícitamente política y equivale a sentar las bases para definir cómo podemos entenderla, tratarla y resolverla. En un mundo caracterizado por la creciente privatización de los servicios y recursos públicos, los medios de vida precarios, los conflictos armados extendidos, la degradación ambiental, la inseguridad climática, la vigilancia policial racista, la militarización de las fronteras y las pandemias, los términos básicos en el

ámbito de la EeE (“emergencia” y “crisis”) adquieren cada vez más relevancia, pero también invitan a un replanteamiento crítico. Es importante preguntarse cómo los formuladores de políticas educativas, los profesionales del desarrollo y los investigadores utilizan el término “emergencia”, qué situaciones pueden entenderse como emergencias, y qué actores pueden denominar una emergencia como tal y movilizar recursos para abordarlas. También es fundamental comprender cómo se producen, circulan y consumen comprensiones más amplias de crisis en sus narrativas populares. Por otro lado, la ambigüedad discursiva respecto al uso del término “crisis” puede favorecer ciertas interpretaciones y a ciertos agentes institucionales, al mismo tiempo que puede ignorar contextos históricos importantes, voces y luchas locales. Por ejemplo, si la razón de ser de la EeE es contribuir a la estabilidad, aliviar circunstancias difíciles o arreglar las cosas, por así decirlo, es fundamental determinar qué modos de vida se supone que constituyen la estabilidad y qué formas de estabilidad son deseables. Del mismo modo, es importante ser explícito sobre quién articula las dimensiones normativas de lo que debe ser la estabilidad y qué relaciones de poder se privilegian en ella. Como se examina con más detalle a continuación, las representaciones en los medios de comunicación juegan un papel fundamental en moldear los contornos de nuestros conocimientos y lo que reconocemos como verdad (Tisdell 2008).

En lo que resta del artículo, sostengo que las definiciones de emergencia y crisis mencionadas anteriormente, aunque adaptables, fallan en dos aspectos. Primero, interpretan las emergencias como sucesos inesperados y urgentes, pero no reflejan el hecho de que una emergencia puede ser por sí misma el efecto de una política o acción del Estado, o estar politizada, fabricada o sostenida con fines de lucro por agentes locales o foráneos (Klein 2007; Paley 2014; Loewenstein 2015). Segundo, estas definiciones construyen una temporalidad en la que las crisis son acontecimientos decisivos con efectos medibles que se abordan mejor con indicadores claros como las Normas Mínimas de la INEE, la definición estricta de poblaciones objetivo y respuestas estándar. Estas interpretaciones tan limpias y ordenadas de las emergencias, como momentos que necesitan una respuesta rápida más que una reflexión crítica (Bengtsson 2011), pueden dejar de lado las formas caóticas e incipientes de colapso, inestabilidad y desgaste que son aspectos continuos, si no siempre perceptibles, de la vida social. Según Rubenstein (2015), aunque la guerra contra las drogas se enmarca a menudo como una respuesta a innumerables emergencias, esta no puede entenderse estrictamente como una situación de emergencia en sí misma. Muchos de sus objetivos conocidos —desplazamiento, conflicto armado, encarcelamiento masivo— surgen como efectos de políticas estatales y acciones antidrogas. De hecho, la guerra contra las drogas presenta a los encargados de la formulación de políticas y a los agentes de la EeE

varias crisis humanitarias simultáneas e interrelacionadas que requieren cierta delimitación y decisiones sobre cuál es la mejor manera de responder.

REFORMULAR LOS CONCEPTOS DE CRISIS Y EMERGENCIA

Hay una literatura creciente que teoriza de manera crítica las nociones conexas de crisis y emergencia como condiciones indeterminadas (por ejemplo, Agamben 2005; Berlant 2011; Wagner-Pacifiçi 2017; Roitman 2014; Rubenstein 2015). Dado que en este artículo me centro en los marcos que permiten las respuestas de la EeE, más que en las respuestas de la EeE propiamente dichas, me baso principalmente en el trabajo que Roitman (2014) ha realizado sobre estos conceptos para ilustrar las implicaciones que las diferentes temporalidades de la crisis tienen para el campo de la EeE. Roitman es una interlocutora útil, ya que con el propósito de examinar cómo se constituye la crisis como objeto de conocimiento y las diferentes maneras en que se ponen en práctica sus relatos, ha escrito extensamente sobre este concepto. Esta autora nos proporciona la genealogía del concepto de crisis, comenzando con el término griego *krino* (que significa decidir, juzgar, elegir), que era de uso extendido en medicina. En este contexto, una crisis indicaba el punto de inflexión de una enfermedad o una fase crítica en la que la vida o la muerte estaban en juego, lo que requería una definición irrevocable y elegir de manera decisiva entre las diferentes alternativas disponibles.

Un punto de vital interés para la EeE es la afirmación de Roitman de que los relatos sobre crisis introducen nuevas temporalidades. El término crisis se moviliza en construcciones narrativas para señalar puntos de inflexión, o fases de transición, que establecen tanto una base para la acción como una teleología particular dirigida de manera implícita hacia una norma.

La utilidad política de una narrativa de crisis es que evoca la necesidad moral de una diferencia entre el pasado y el futuro, donde el pasado es reformulado como incorrecto (o se exige una ubicación temporal para descubrir qué salió mal) para dar cabida a un tipo diferente de futuro. Así, una crisis puede “convertirse en un imperativo o un recurso para entender cómo actuar eficazmente en situaciones que ocultan a los actores su sentido de posibilidad” (Roitman 2014, 2). Es fundamental resaltar que las narrativas de las crisis están formadas para producir un significado, y para dar paso a ciertas posibilidades y excluir otras, particularmente en términos de crear oportunidades para entrar en acción o responder de manera coordinada. Roitman argumenta que llamar crisis a una

situación presume que una desviación de lo normal ha ocurrido, sin tener en cuenta si dicha afirmación puede ser respaldada o no.

En el ámbito de la EeE, los relatos de crisis se centran frecuentemente en la provisión de educación en relación con los desastres naturales, los escenarios de conflicto y las comunidades de desplazados y refugiados (UNESCO 2011; Nicolai y Hine 2015). En estas circunstancias, la garantía del servicio educativo traza también nuevas temporalidades en la delimitación de lo que se debe hacer. La crítica de Nicolai y Hine (2015) sobre la inversión que hace la EeE en sus respuestas indica que, por lo general, hay poco compromiso con acontecimientos de “larga duración” en las “emergencias complejas”, y ninguno en países de renta alta, lo que sugiere que las dimensiones temporales, espaciales y políticas de la crisis en las respuestas de la EeE están estrechamente definidas. Las construcciones estrechas de las crisis ayudan a centrar el alcance de la acción, pero estas también deben ser entendidas en relación al apoyo material que se da a los esfuerzos de la EeE, en la medida en que los ciclos de financiamiento de la EeE, al igual que los de otras respuestas humanitarias, son mucho más cortos que las situaciones de crisis que pretenden aliviar (UNESCO 2011). De hecho, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR 2017) informa que las prolongadas situaciones de refugiados en todo el mundo tienen una duración media estimada de 26 años, lo que plantea cuestiones fundamentales sobre la viabilidad de los ciclos de financiación a corto plazo que caracterizan las respuestas humanitarias contemporáneas. Los mecanismos de financiación de las respuestas de emergencia en educación también deben ser considerados aquí; apelaciones para la planificación a largo plazo resultaron en que solo se financiara el 38 por ciento de las solicitudes en el ámbito educativo (UNESCO 2011, 205). La escasa financiación para respuestas educativas plantea problemas adicionales para elaborar programas de EeE que se basen y sostengan en factores contextuales específicos. Los argumentos de Roitman (2014) son igualmente instructivos para recalcar cómo invocar crisis humanitarias establece una base moral para las respuestas de la EeE, pero en formas que enmarcan y reducen lo que tiene que hacerse para corresponder a la restringida capacidad de respuesta de los agentes humanitarios.

Esas construcciones narrativas de las crisis abren paso a respuestas educativas que, si bien son bien intencionadas, no son sostenibles y no abordan (o no pueden abordar) plazos más largos, arreglos sistémicos más amplios u otras complejidades interrelacionadas.

También existe la cuestión de lo que realmente hacen los programas de EeE para orientar a los participantes en sus experiencias de crisis. Aunque los programas de EeE son pensados para salvaguardar el bienestar físico y psicosocial de quienes han sido afectados por crisis, y para contribuir a las posibilidades de paz, en la actualidad se ha realizado poca o ninguna investigación que rastree las percepciones cambiantes de las personas sobre la EeE a lo largo del tiempo, y poco se sabe sobre los puntos de vista de los niños y jóvenes en estos entornos (Nicolai y Hine 2015, 15). Investigaciones empíricas sugieren que las experiencias de los estudiantes de EeE son complejas.

En un estudio reciente en el que se examinaron los esfuerzos de educación cívica para los jóvenes refugiados en Líbano, por ejemplo, Abu El-Haj *et al.* (2018) encontraron que las lecciones enfatizaban la obediencia a la autoridad al mismo tiempo que enseñaban a los niños que debían avergonzarse de sus posiciones sociales y que no debían confiar en sus propios conocimientos. De manera similar, poco se sabe sobre cómo las respuestas de la EeE dirigidas a los jóvenes podrían desarrollarse e informar sus autoconcepciones en los entornos multinacionales, y extraordinariamente diversos, marcados por la guerra contra las drogas. Sabemos que la educación en situaciones de conflicto suele entenderse como una ayuda para establecer límites más claros entre civiles y combatientes (UNESCO 2011). No obstante, en la guerra contra las drogas, los planes de acción basados en operaciones policiales y militares que afectan de forma directa ámbitos de la vida cotidiana pueden desdibujar aún más las líneas que separan a los civiles de los delincuentes. Históricamente, acciones educativas contra las drogas en los Estados Unidos, como la Educación para la Resistencia al Consumo de Drogas (D.A.R.E., por sus siglas en inglés), han promovido la abstinencia o la evasión de circunstancias y entornos que involucren la presencia de sustancias ilícitas. Los educadores y los agentes humanitarios deben considerar cómo se traducirían esos enfoques pedagógicos y aptitudes para la vida en entornos caracterizados por la precariedad económica y los mercados laborales informales, en los que la distribución y el consumo de drogas están entrelazados con las economías locales y la vida cotidiana. Si los estudiantes conocen a familiares o miembros de la comunidad implicados en estas actividades, dichas intervenciones educativas irían en contra de las complejidades de sus vidas y hablarían muy poco de sus realidades sociopolíticas.

REPENSAR LAS TEMPORALIDADES DE LA CRISIS

Roitman argumenta que la palabra “crisis” se entiende cada vez más como “una condición, un estado de cosas, una *categoría experiencial* [mi énfasis].. posicionada como un estado prolongado y potencialmente persistente de malestar y desfallecimiento” (2014, 16). Este concepto de crisis traslada las causas de la perturbación más allá de cualquier evento específico, como un atentado terrorista, un episodio de conflicto, un terremoto o un huracán, llevándolas hacia arreglos socioeconómicos y políticos en apariencia más simples, que enmarcan la vida cotidiana. En otras palabras, no es solo el acontecimiento espectacular o la catástrofe lo que introduce incertidumbre, perturbación e inestabilidad en la vida de una comunidad. Por lo tanto, debemos considerar que las condiciones de crisis se ejercen y exacerbaban por procesos continuos que se refuerzan mutuamente y que con frecuencia se naturalizan como normales.

Esta temporalidad indeterminada de la crisis, sin un origen o un final concretos, pone en tela de juicio la lógica y los objetivos de una respuesta de emergencia rápida o “temprana”, así como la base moral para una intervención humanitaria. Por consiguiente, según Roitman (2014), tenemos que lidiar con el hecho de que vivimos en condiciones de crisis mucho más indefinidas de lo que imaginábamos, condiciones que distribuyen los daños de manera desigual y que se mantienen gracias a los mismos sistemas que proporcionan ayuda humanitaria. Esto es especialmente cierto en la guerra contra las drogas, donde las poblaciones pobres, rurales, Negras e indígenas de América Latina, así como las poblaciones pobres, urbanas y minoritarias de los Estados Unidos, se llevan la peor parte del daño provocado por las políticas antidrogas (Paley 2014). Como se ha explicado anteriormente, la idea de emergencia en el campo de la EeE se suele definir como un choque inesperado e intenso de breve duración. Sin embargo, recientemente se ha intentado repensar la temporalidad de las emergencias y, sobre todo, considerar lo que conocemos como emergencias de inicio lento, definidas por la INEE como “una emergencia que no surge de un acontecimiento único, distintivo, sino que emerge gradualmente con el tiempo, a menudo sobre la base de una confluencia de sucesos diferentes”.²

2 La INEE adopta la definición de emergencias de inicio lento dada por la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios. Véase <https://inee.org/resources/ocha-and-slow-onset-emergencies>. La INEE publicará dicha definición en un glosario actualizado de educación en emergencias en 2020, aunque el glosario preliminar se consultó en 2019.

La Oficina de la ONU para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (2011) cita ejemplos de “desafíos mundiales, tales como el cambio climático, los aumentos de precios de los alimentos y la energía, las tendencias macroeconómicas, la migración irregular, el rápido crecimiento demográfico y la urbanización, [que] contribuyen a aumentar la vulnerabilidad y las necesidades humanitarias” (3). Aunque la introducción de un marco de emergencias de inicio lento puede ampliar potencialmente el alcance teórico y los escenarios de la acción de emergencia, la evidencia sugiere que la comprensión de las emergencias basada en la conmoción sigue predominando en las respuestas de ayuda humanitaria. En otras palabras, los marcos de la EeE son muy limitados y se aplican en circunstancias de emergencia que estos no siempre pueden abordar. Existen límites claros para los enfoques de inicio repentino que enfatizan la preparación en el caso de la guerra contra las drogas, donde hay una larga historia de Estados basándose sobre lo ya existente, y donde las respuestas se intensifican sin abordar las causas y los efectos materiales de las propias respuestas.

No cabe duda de que una exploración más profunda de las posibilidades explicativas y las limitaciones del enfoque que ve a las emergencias como eventos de inicio repentino sigue siendo importante para el campo de los EeE, sobre todo cuando se considera la naturaleza cada vez más prolongada e interconectada de los desafíos humanitarios contemporáneos, como la guerra contra las drogas.

En el análisis que presentaré a continuación sobre dos representaciones de la cultura popular de la guerra contra las drogas, insistiré en cómo las representaciones populares de las crisis en la guerra contra las drogas dirigen nuestra mirada a diferentes geografías, comunidades y experiencias cotidianas de la vida humana. Estos ejemplos ilustran cómo la yuxtaposición de los distintos relatos de la guerra contra las drogas da lugar a varias posibilidades importantes: en primer lugar, complican las suposiciones normativas sobre las causas (y soluciones) de las crisis humanitarias provocadas por la guerra contra las drogas. En segundo lugar, construyen vínculos internacionales entre las comunidades humanas afectadas por la guerra contra las drogas. Por último, llaman la atención sobre problemas sistémicos, como la militarización, la vigilancia policial racista y la encarcelación masiva, que muchas veces son problemas invisibles en las respuestas humanitarias. Así, ilustraré cómo el análisis narrativo, junto con una atención crítica al poder, las relaciones sociales y las condiciones políticas y económicas en las que nacen las narrativas, representa un enfoque poderoso que la EeE puede utilizar para desafiar los conocimientos normativos de lo que se define como emergencia, sus dimensiones temporales y espaciales, así como sus factores y efectos contribuyentes.

ENFOQUES METODOLÓGICOS Y ANALÍTICOS

Las narrativas presentan explicaciones situadas del mundo y, en este sentido, es importante analizar las construcciones narrativas de la crisis. Las narrativas llaman la atención sobre el hecho de que nuestra comprensión de una realidad y las posibilidades de un significado compartido surgen de la ubicación social de cada uno y, a la par, insisten en que las diferentes comprensiones de un evento, situación o realidad no solo son comunes sino también previsibles. Annick Wibben (2011), académica feminista de estudios de seguridad, explica que “las narrativas son lugares donde se ejerce el poder; mediante las narrativas no solo investigamos, sino también inventamos un orden para el mundo” (2). Por este motivo, mi enfoque se centra en las prácticas y políticas de la narración, en lugar de en evaluar si una narrativa es más eficaz que otra.

Las narrativas también se pueden concebir como textos sociales objeto de análisis, en la medida en que difunden significados sociales (Fürsich 2009). El análisis narrativo revela la relación de las declaraciones, el discurso y los medios de comunicación con la construcción social de normas y discursos institucionales.³ Mi análisis está informado por el trabajo de Wibben (2011) y por la afirmación del teórico cultural Stuart Hall (1984), según la que la narrativa tiene que ser entendida como intrínsecamente política, en el sentido que controla las afirmaciones sobre la realidad y construye la realidad al tiempo que proporciona una descripción detallada de ella. El estudio crítico de Hall sobre el rol de los medios británicos en la construcción de afirmaciones hegemónicas de la realidad y en que estas adquirieran legitimidad cultural durante la guerra de las Islas Malvinas es instructivo para analizar cómo las formas populares de la cultura pueden desempeñar una función similar con respecto a las construcciones narrativas de la crisis de la guerra contra las drogas.

Ciertamente, sería negligente ignorar que las representaciones que los medios populares hacen de las crisis como espectáculos tienen, consciente e inconscientemente, un efecto considerable sobre lo que pensamos y cómo lo pensamos —bien sea respecto a nosotros y a otros, o con respecto a problemas tanto personales como sociales (Tisdell 2008, 48)—. En las siguientes secciones, analizo de manera crítica dos acercamientos a la guerra contra las drogas en Estados Unidos, uno en una película y otro en la música hip-hop, como ejemplos ilustrativos de cómo las construcciones narrativas funcionan para dirigir y mantener entendimientos populares de las crisis. Como Adorno (1976) argumentó,

³ Ver Souto-Manning (2014) para una aplicación innovadora en el campo de la investigación educativa y para una reseña sustantiva del enfoque en sí.

la cultura popular funciona como un sitio para la política, en el sentido en que a menudo está implicada en asegurar el consentimiento popular hacia las relaciones sociales dominantes y el statu quo. Sin embargo, las construcciones narrativas dentro de la cultura popular pueden ser también subversivas, particularmente cuando no están comprometidas por intereses comerciales y búsquedas de beneficios (Ciccariello-Maher 2005).

SELECCIÓN DE REPRESENTACIONES CULTURALES

En esta sección, selecciono como objeto de análisis la película del 2000 *Traffic* y la canción del 2002 *Sellin' D.O.P.E.* del dúo de hip-hop dead prez en la medida en que ambas se relacionan con la guerra contra las drogas. Escogí estos textos sociales porque son representaciones casi actuales que ofrecen puntos de vista contrapuestos para entender la guerra contra las drogas como una crisis, al igual que la asignación y el ordenamiento de sus efectos, resaltando por consiguiente la producción de narrativas en los medios de comunicación como un lugar político. Si bien hay tratamientos más recientes por parte de los medios con respecto a la guerra contra las drogas, notablemente la serie de Netflix *Narcos* y el largometraje del 2017 *Loving Pablo*, estos se centran principalmente en las medidas llevadas a cabo contra el cartel de Medellín en las décadas de 1980 y 1990, y en particular en la persecución de Pablo Escobar. Aunque no es tan reciente, *Traffic* es digna de mención por dejar atrás los retratos dramáticos del “capo de las drogas” para intentar una inmersión contemporánea, multinarrativa y sistemática en la guerra contra las drogas en Estados Unidos.

De manera similar, mientras que hay muchas canciones que investigan las consecuencias que sufren las personas atrapadas en el comercio de sustancias ilícitas (por ejemplo, *Love's Gonna Get'cha* de Boogie Down Productions, *The Ten Crack Commandments* de Notorious B.I.G., o *Peruvian Cocaine* de Immortal Technique), “*Sellin' D.O.P.E.*” ofrece una contranarrativa más exhaustiva y de varios niveles frente a la representación de la guerra contra las drogas de la que aparece en *Traffic*. Juntos, estos dos ejemplos son útiles para el análisis, en el sentido que intentan exploraciones de amplio alcance de los factores sociales, económicos y políticos que dan forma a la guerra contra las drogas.

ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES CULTURALES

Al analizar estas narrativas, hice uso de un repertorio diverso e interrelacionado de formas de análisis textual con precedentes en los estudios críticos de los medios, incluyendo estrategias interpretativas literarias-críticas (Fürsich 2009, 241). Fürsich (2009) discute cómo el análisis crítico de los medios debe tener en cuenta no solo el contenido manifiesto (esto es, lo visible o audible), sino también la producción y la relevancia de los significados culturales más amplios. Me acerco a estas narrativas con compromisos epistémicos constructivistas y posestructuralistas. Estos compromisos ponen mi foco analítico no solo en la producción de representaciones y conocimientos situados, sino también en las relaciones de poder más amplias y en las posibilidades de legibilidad dentro de los marcos discursivos y normativos que confieren autoridad a ciertas narrativas sobre otras. Analíticamente, esto implica tener en cuenta las representaciones⁴ de las normas institucionales y políticas, las dinámicas de poder y la visibilidad de las comunidades marginadas.

Mi análisis procedió de la siguiente manera. Vi *Traffic* varias veces para ir más allá de un consumo pasivo de su contenido y para desarrollar una percepción crítica de su marco narrativo, es decir, cómo y por qué la historia se estaba contando de esa manera. Así pude identificar las escenas relevantes y transcribir porciones del diálogo que consideré temáticamente significativas para consolidar una narrativa de crisis más amplia sobre la guerra contra las drogas. De manera similar, escuché *Sellin' D.O.P.E.* varias veces para transcribir su letra e identificar sus temas clave. Después de transcribir la canción, seleccioné un extracto de la letra que explícitamente ejemplificaba una contranarrativa de la crisis, una que interrogaba el encuadre benevolente del refuerzo de la guerra contra las drogas al destacar sus efectos desproporcionados dentro de las comunidades Negras en los Estados Unidos. Es importante señalar que el proceso fue dialógico e inductivo, en la medida en que las múltiples ocasiones en las que vi o escuché uno de los textos me permitieron obtener percepciones que me llevaron de vuelta al texto opuesto y, finalmente, a percepciones comparativas más amplias. Por ejemplo, escuchar *Sellin' D.O.P.E.* me ayudó a prestar atención específica, mientras miraba *Traffic*, a la forma en que se abordaban (o no) las cuestiones de raza y las disparidades raciales en las detenciones, el enjuiciamiento y el encarcelamiento. Por último, el proceso de ampliar estas observaciones mediante la escritura de memos me ayudó a consolidar mi análisis.

4 En el texto original en inglés el autor escribe *(mis)representations*. Esta palabra le permite jugar con la tensión entre la veracidad y la distorsión de las representaciones a las que alude.

LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS EN CONSTRUCCIONES NARRATIVAS DE CRISIS

MANTENIENDO LA DIRECCIÓN, LIMITANDO EL ALCANCE: REPRESENTACIONES DE LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS EN *TRAFFIC* DE SODERBERGH

La película *Traffic*, dirigida por Steven Soderbergh, se estrenó en el año 2000 con gran éxito de crítica, incluyendo premios Oscar por su dirección, actuación y guión. Una adaptación cinematográfica de una serie televisiva británica del mismo nombre (*Traffik*), *Traffic* expone varias narraciones simultáneas (aunque no siempre superpuestas) sobre el comercio de drogas y los esfuerzos de aplicación de la ley en los Estados Unidos y en México. Las narraciones pretenden transmitir las diferentes perspectivas y experiencias vividas que se cruzan con la guerra contra las drogas, con historias que presentan a niños blancos ricos de los suburbios de Ohio, policías y políticos de los Estados Unidos, traficantes de alto nivel que viven vidas públicamente respetables en el sur de California, y oficiales militares y policías mexicanos en Tijuana.⁵

Mi tarea aquí no es relatar la trama de *Traffic* en su totalidad, sino mirar las representaciones de la guerra contra las drogas como una crisis; una que, según Roitman (2014) explica, conlleva una exigencia moral de actuar. Una importante línea argumental involucra al personaje de Robert Wakefield (interpretado por Michael Douglas), un juez federal que es nominado para servir como el nuevo “zar federal de las drogas” y para delinear la estrategia del gobierno para ganar la guerra contra las drogas. Wakefield aborda la tarea con seriedad, proclamando frente a los periodistas que la crisis de las drogas “afecta a todas las familias” y prometiendo mejorar las medidas existentes. Wakefield recorre la infraestructura de la guerra contra las drogas construida por los Estados Unidos, en particular las operaciones de inteligencia y de seguridad fronteriza. En estas escenas, los solemnes agentes de aduanas le informan que se ven superados y no pueden competir con los recursos de los carteles de las drogas, lo cual lleva a Wakefield

⁵ El lenguaje es indudablemente un foro para el ejercicio del poder, y yo trato de escribir de un modo que permita abrir posibilidades políticas y plantar cara a las estructuras sociales injustas. En este artículo, he escrito las palabras “Negro” y “Negras” como práctica antirracista y anticolonial, para reflejar de manera ortográfica el modo en que la esclavitud de los pueblos africanos en los Estados Unidos se basó en la premisa de la negación explícita de su persona y la erradicación de los lazos nacionales y étnicos. Esta medida es consecuente con los argumentos que presento en este artículo acerca de la importancia del lenguaje a la hora de enfocar la narrativa en las vidas y en la dignidad de las personas más afectadas por las crisis. A la inversa, no quiero escribir la palabra “blanco” con mayúsculas por dos razones: la primera, porque escribir esta palabra con mayúsculas es una práctica estilística (aunque no exclusivamente) del discurso de los defensores de la supremacía de la raza blanca; y, en segundo lugar, porque el uso de “blanco” no pone en peligro la capacidad de la gente para trazar su origen étnico y reclamarlo.

a presionar a su equipo para buscar ideas originales e innovadoras que culminan en reclamos de acciones conjuntas de vigilancia y de intercambio de información con sus homólogos mexicanos; una forma bastante tradicional de hacer frente a la situación.

En el lado mexicano de la frontera, la película sigue a dos agentes municipales de Tijuana en sus esfuerzos por frenar el flujo de drogas. La película se inicia con una imagen de ambos en la que descubren y frenan una remesa de droga en el desierto de Baja California. Sin embargo, su éxito no es duradero, pues el contrabando es incautado por un convoy militar mexicano al mando de un general que más adelante se revela como un colaborador de otro cártel, mientras lleva a cabo redadas contra el cártel rival, ubicado en Tijuana. De esta manera, se apunta a la corrupción de alto nivel como la primera fuente de crisis en la guerra contra las drogas al ser una amenaza que requiere una intervención activa, pero como una que es intratable en el contexto de gobernanza de México. Significativamente, la corrupción política en Estados Unidos no se describe como una crisis de la misma magnitud, o ni siquiera como una crisis.

Menos visibles son las narrativas de crisis que reflejan las implicaciones de la guerra contra las drogas en la vida cotidiana. En las escenas que tienen lugar en México, los conductores de transporte que trabajan para los carteles (ciudadanos ordinarios, cuyas vidas están impregnadas por el tráfico de drogas) tienen pocas o ninguna parte con diálogo. Estos personajes constituyen, literalmente, un decorado humano en el que se desarrolla la acción “real”: persecuciones y enfrentamientos que *Traffic* muestra como un juego del gato y el ratón entre los agentes de la ley y los narcotraficantes. De esta manera, *Traffic* plantea dos ideas interrelacionadas: en primer lugar, que la “guerra” en la guerra contra las drogas es principalmente entre los agentes de la ley y los narcos, mientras que el resto de la población solo se ve afectada de forma marginal; y, en segundo lugar, que los esfuerzos por aplicar la ley contra los narcos es una tarea tan absurda como la de Sísifo, y tiene escasas posibilidades de frenar la entrada de drogas en los Estados Unidos.

Al formular este argumento la película deja a sus espectadores con la impresión de que existen pocas opciones para luchar contra las drogas, fuera de la continuación de la militarización y de una vigilancia policial continua, siendo una opción la despenalización de las drogas. Es de destacar que la película apenas discute por qué la lucha militarizada es la única forma de abordar el tráfico de drogas, y que tampoco se mencionan los intereses particulares de quienes se benefician de una guerra contra las drogas prolongada en los Estados Unidos, como la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de los Estados Unidos (Vera 2013), el sector

carcelario privado (Alexander 2012), o los fabricantes de armas, cuyos productos tienen un mercado cada vez mayor a medida que la lucha y las prohibiciones se militarizan. Tampoco se menciona el efecto que un conflicto violento prolongado tiene en el incremento de la migración hacia los Estados Unidos (Vera 2013). En consecuencia, la explicación de la crisis sugerida en *Traffic* no conlleva necesariamente a lo que Roitman (2014) considera una reivindicación ética por un futuro diferente. Por el contrario, la crítica que la película realiza parece apuntar a un llamamiento ambivalente por una gobernanza y una coordinación de la vigilancia fronteriza más eficiente, sin abordar el modo en que las políticas y los esfuerzos militarizados de Estados Unidos por frenar el cultivo y la distribución de drogas parecen estar implicados en otras crisis humanitarias.

Traffic se mueve repetidamente entre ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos, y en otros escenarios como Washington D.C. o ciertos barrios, tanto acomodados como de bajos ingresos, en Cincinnati. De todos los lugares posibles, es precisamente en Cincinnati donde la película intenta mostrar el lado humano de los efectos de la guerra contra las drogas y proporciona una visión más completa de sus consecuencias. El resultado es un extraño retrato del tedio entre los jóvenes blancos de clase media-alta, en el que la hija de los Wakefield, Caroline, una ambiciosa estudiante en una escuela privada de élite, consume drogas regularmente con sus igualmente privilegiados amigos para escapar de lo que para ellos son “falsas convenciones sociales”.

Traffic aborda con mano dura el aspecto de la demanda de sustancias ilícitas en el contexto de esta guerra, recurriendo en ocasiones a estereotipos racistas crudos. La película muestra a la joven Caroline abandonándose a una espiral de consumo de drogas y adicción, con el punto más bajo de su descenso marcado por la escena en la que aparece drogada y ofreciendo sin pensar su cuerpo a cambio de drogas y dinero en un motel, en un barrio predominantemente Negro. La escena implica que la mayor fuente de ansiedad para los preocupados padres de una “buena” chica blanca es que esta pueda llegar a mantener relaciones sexuales con un hombre Negro a cambio de drogas: esta es la constatación de lo bajo que ha caído. Es curioso que se represente el descenso a la adicción de Caroline como la cara humana del sufrimiento en la crisis de las drogas, y que asegurar su bienestar (y el de otros jóvenes como ella) sea la segunda reivindicación moral que realiza la película.

A pesar de sus yuxtaposiciones narrativas, el entrecruzamiento de las distintas líneas argumentales, y un vago compromiso de “escuchar” que se ofrece al final de la película en un centro de rehabilitación donde solo hay personajes blancos, *Traffic* tiene, sorprendentemente, muy poco que decir acerca de cómo las comunidades Negras y de color han sido consideradas un objetivo específico en la guerra contra las drogas. No existe ninguna mención de la disparidad entre las sentencias otorgadas a los condenados por delitos de drogas según sean blancos o Negros, o la desproporción en el número de hombres Negros que son encarcelados dentro del sistema penitenciario estadounidense, que alimenta lo que Angela Davis (1998) denomina un “complejo industrial penitenciario”. Por el contrario, las imágenes de la Cincinnati Negra se limitan a miradas de pasada a las esquinas atestadas de gente, desde el coche de Wakefield, mientras este busca a su hija. Al igual que las escenas con mexicanos en Tijuana, los residentes Negros de Cincinnati no tienen papeles con diálogo: solo aparecen como un decorado humano, como si los barrios Negros solo existiesen como espacios en los que los blancos adquieren o consumen drogas. La película aborda inadvertidamente las disparidades raciales en la ejecución y el procesamiento en la guerra contra las drogas con escenas en las que los colegas de Wakefield le aseguran que el historial delictivo de su hija será eliminado y que sus problemas no aparecerán en la prensa.

Como una exploración multinarrativa de la guerra contra las drogas, y en particular su tratamiento de los retos y limitaciones que deben afrontar las políticas y los esfuerzos de lucha contra las drogas, *Traffic* enfatiza con éxito la idea de que la guerra contra las drogas no puede y no debe entenderse desde una sola perspectiva o un lugar único. *Traffic* también pone de relieve cómo la riqueza de ciertos individuos frecuentemente ofrece impunidad e inmunidad frente a la ley, mientras que aquellos en los escalafones más bajos de la escala social deben soportar su peso con todas sus consecuencias. Estos aspectos son quizá el motivo por el que la película deja algo que desear, en particular por su relativa falta de interés por realizar un análisis político y económico robusto y crítico.

En su tratamiento de las vidas y las comunidades que sufren en mayor proporción las consecuencias de la guerra contra las drogas, las construcciones narrativas de la crisis en *Traffic* resultan, a veces, burdas y poco desarrolladas. A su vez, estas representaciones funcionan para sugerir un orden para desechar vidas y organismos, y para asegurar el apoyo al statu quo. En consecuencia, la narrativa sobre la crisis que la película muestra ofrece una respuesta, mucho más limitada de lo que pretende, a la cuestión de qué está mal y qué ha ido mal, y no transmite de forma convincente una reivindicación por un orden moral o un futuro diferente (Roitman 2014). El marco narrativo de *Traffic* deja al espectador con

poca percepción de la posibilidad de un futuro diferente fuera de una mejor coordinación, una mejor movilización de recursos y una mejor aplicación de la ley en la guerra contra las drogas. Intencionalmente o no, este marco legitima las mismas estructuras de gobernanza y justicia penal que alimentan las condiciones de las crisis señaladas al comienzo de este artículo. Aquí, nuevamente, podemos observar cómo las interpretaciones limitadas de asistencia en las crisis ayudan a enfocar el alcance de la acción y acotar la noción de lo que puede ser posible. En este sentido, aquí puede hacerse un paralelo en cómo invocar crisis humanitarias justifica las respuestas de la EeE, pero en formas que reducen esas condiciones para alinearse mejor con la capacidad limitada de los actores, sin cuestionar el papel de los mismos en la producción o el mantenimiento del status quo.

**CONTRANARRATIVAS Y AVANZAR HACIA UN FUTURO MÁS JUSTO:
MANIFESTACIONES DE LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS
EN *SELLIN' D.O.P.E. DE DEAD PREZ***

En contraste con *Traffic*, la canción del 2002 *Sellin' D.O.P.E.* del dúo de hip-hop dead prez ofrece un tratamiento político y económico mucho más explícito de la guerra contra las drogas desde el lugar de las comunidades Negras, y lo hace desde un punto de vista en primera persona ofrecido por MCs M-1 y Stic.Man. La canción apareció en 1998 en la película independiente *Slam* y fue lanzada por el dúo en el 2002 en un casete recopilatorio. Artísticamente, dead prez es parte de una larga tradición de rap político y didáctico que tiene sus orígenes en la música hip-hop. El grupo es conocido por su música explícitamente política caracterizada por un compromiso con la liberación Negra, el anticapitalismo y la justicia social. En este sentido, se puede afirmar que dead prez ocupa un papel entre los intelectuales orgánicos en el hip-hop en la tradición gramsciana (Dyson 2003, citado en Ciccariello-Maher 2005). Esta postura se ejemplifica en una entrevista de 2003 con Stic.Man, uno de los miembros de la banda:

Creo en la educación política en el sentido de que si podemos comprender con firmeza cómo hemos llegado a esta situación social, unificaremos a la gente para cambiarla. Con dead prez, queremos ser algo donde los Negros puedan encontrar como un vínculo, en vez de otro ataque hacia ellos. Queremos que las personas Negras sientan que las están representando.⁶

⁶ Véase "Walk Like a Warrior: Entrevista con dead prez". <http://rosaclemente.net/walk-like-warrior-interview-dead-prez/>.

El politólogo Ciccariello-Maher (2005) observa que “hay varios ejes didácticos centrales que se extienden a lo largo de la obra de dead prez . . . [entre ellos] la ‘guerra contra las drogas’ y la criminalización de la juventud urbana Negra” (144). Estos ejes representan lo que Roitman (2014) denominaría las construcciones narrativas de las crisis que se plantean en su música, las cuales abordan el hecho de que haya más de un millón de afroamericanos entre la población reclusa de los Estados Unidos. *Sellin’ D.O.P.E.* se relaciona con ambos ejes y representa una comprensión crítica del impacto de la criminalización de las comunidades Negras, así como un análisis más profundo de la economía política de la guerra contra las drogas. La narración en primera persona y la manera de tratar el tema del tráfico de drogas contrastan con el uso que hace *Traffic* de las personas de raza Negra para sugerir únicamente criminalidad y degradación moral (blanca). En el estribillo y la primera estrofa de la canción, Stic.Man relaciona el tráfico de drogas con la continua pobreza y la falta de oportunidades en las comunidades Negras:

[Estribillo]

Vendiendo droga, entregando hierba. Tuvimos
que rebuscárnoslas, solo para comer

[Estrofa 1: Stic.Man]

No había esperanza en las calles -- te arruinaste, vendes droga
Todos mis n**** en la calle vendiendo cocaína
Conoce el drama. Si no estás vendiendo crack, entonces es marihuana..
Embolsando mis monedas de cinco y diez centavos, pasando por
Tiempos difíciles, escribir la historia de mi vida en rima
Pero cuando miro a todos los n**** que han golpeado en ese ritmo loco
En proporción a los grandes capos, no encaja
Podrías ser atrapado con apenas media tajada
Y el juez te sentencia como si hubieras estado al mando de la ave[nida]
No planeé hacerme rico vendiendo esa mierda -- fue por supervivencia
Mi plan de juego era no ser golpeado por un 5-0.

En este verso, Stic.Man sostiene que el tráfico de drogas en las comunidades Negras es un mecanismo de supervivencia, algo que se hace para satisfacer necesidades humanas básicas, como la comida. Las palabras “podrías ser atrapado con solo media tajada” (una cantidad trivial) y llegar a frases como “estar al mando de la ave (avenida)” indican que la decisión de negociar no se toma a la ligera, sino reconociendo que, como hombre de raza Negra, las consecuencias de vender drogas son graves y que existe una diferencia fundamental en los riesgos y recompensas entre los que se encuentran en la cima en el juego de las drogas y los

que luchan vendiendo a nivel de calle. En contraposición a *Traffic, Sellin' D.O.P.E.* deja en claro que la aplicación de la ley y el sistema de justicia penal no son parte de la solución o que sus protagonistas están librando la batalla por el lado bueno y justo, sino que de hecho son impulsores sistémicos de una crisis que afecta de manera desproporcionada a las comunidades Negras en los Estados Unidos.

Las desigualdades en las sentencias penales mencionadas en las letras de *dead prez* no son simplemente una observación espontánea en la canción; más bien, llaman la atención del oyente sobre el daño diferenciado por clase y raza provocado por la guerra contra las drogas. Es decir, *Sellin' D.O.P.E.* brinda una comprensión crítica del impacto de la criminalización en las comunidades Negras y una exploración más sólida de la economía política de la guerra contra las drogas. Como Ciccariello-Maher (2005) señala de manera contundente, la sofisticación del análisis de *dead prez* consiste en que, si bien pueden explicar la racionalidad de la venta de drogas, también reconocen el efecto general en la población Negra: “lo único más grande que los juegos de drogas es la prisión: un millón de n**** dentro”. Esta observación está precedida por la línea “las estadísticas muestran que es enfermizo *cómo vivimos* [mi énfasis],” lo que llama la atención del oyente sobre una crisis prolongada e indefinida sin un fin aparente. Aquí, *dead prez* se anticipa a la definición de Roitman (2014) de crisis como una condición experimental y como la categoría definitoria de nuestra situación contemporánea, y como tal plantea una petición moral abierta para hacer frente a la crisis que enfrenta la vida Negra como excesivamente vigilada y encarcelada. Hacia el final de la canción, *Stic.Man* pregunta: “¿pero qué haremos cuando nos atrapen y tengamos que enfrentar responsabilidad?”

Aunque no es explícito en sus reivindicaciones, lo cual no es una limitación dados los compromisos políticos y colectivistas del grupo, la pregunta no deja al oyente con un sentido de pasividad o juicio condescendiente. En *Sellin' D.O.P.E.*, la construcción narrativa de la crisis en torno a la guerra contra las drogas evoca una reivindicación moral por un futuro diferente, pero al mismo tiempo la canción funciona menos como un llamado específico a “decir no” que como una invitación a la reflexión crítica colectiva que vislumbra un futuro más justo en un sistema que actualmente deshumaniza y devalúa la vida de las personas Negras. Ciccariello-Maher (2005) lo identifica como el “desarrollo dialéctico” (154) de una pedagogía emergente y vigente del hip-hop político. Podría decirse que, tal vez, estos esfuerzos pedagógicos no solo interrumpen las construcciones narrativas dominantes de la crisis como perteneciente a la guerra contra las drogas, sino que representan todo lo contrario. Al hacerlo, desafían las respuestas no críticas a las preguntas sobre qué salió mal y qué se debe hacer ahora. Estas son

precisamente las preguntas que los relatos narrativos de crisis deben enmarcar y responder (Roitman 2014).

DISCUSIÓN

Los análisis de estas dos construcciones narrativas sobre la guerra contra las drogas ofrecen importantes perspectivas a los estudiosos y profesionales del ámbito humanitario en general, y a los de la EeE en particular. Como argumenta Wibben (2011), las narrativas nos ofrecen un orden y un relato del mundo. Al construir un relato situado de la realidad, las narrativas informan las posibilidades de conocer, responder y actuar. Las construcciones narrativas de las crisis que nos muestran los artefactos (la película y la canción) analizados en este artículo pueden dirigir nuestra mirada en direcciones inconmensurables para ayudarnos a identificar y delimitar las posibilidades (o la falta) de respuesta humanitarias. En *Traffic*, más que como una crisis humanitaria, la crisis de la guerra contra las drogas se comprende a través de los desafíos que plantean la aplicación de las leyes y la corrupción. Por consiguiente, las posibilidades y perspectivas de una respuesta humanitaria dentro de un relato como este son escasas, en tanto que los implicados en este relato narrativo de crisis son, principalmente, los agentes del orden público del Estado y los que, según los primeros, operan al margen de la ley. *Traffic* sugiere que el costo humano de la guerra contra las drogas solo es perceptible en las comunidades suburbanas afluentes de los Estados Unidos (lo cual difícilmente constituye un escenario para la ayuda humanitaria), en lugar de en las muchas comunidades desplazadas por el cultivo, el control y la distribución de drogas (Paley 2014).

La canción *Sellin' D.O.P.E.* de dead prez cuestiona la suposición de que la lucha contra las drogas sirve al bienestar público al resaltar los efectos devastadores que ha tenido en los Estados Unidos, particularmente en las comunidades Negras. En contraste con la narrativa de *Traffic*, el resultado de esta construcción narrativa podría ser que la penalización, y más específicamente la vigilancia y las sentencias policiales, están alimentando una crisis de encarcelamiento masivo que continúa sin cesar porque el cumplimiento de la ley y el encarcelamiento son en sí mismas actividades lucrativas mantenidas por la guerra contra las drogas. A pesar de que la construcción narrativa sobre la crisis de las drogas es significativamente diferente a la que se construye en *Traffic*, la descripción de crisis de dead prez tampoco es una donde una respuesta humanitaria apropiada se haga evidente. La dificultad de traducir esta narrativa de crisis en una respuesta humanitaria en la que los agentes de la EeE tengan un papel clave puede derivarse de los propios

límites de la ayuda humanitaria. La ayuda humanitaria, especialmente cuando se entiende como una forma de “poder blando” (Egnell 2010), casi siempre se proyecta exteriormente desde el Norte Global hacia el Sur Global. La falta de representación de comunidades consideradas como minorías y de bajos ingresos del Norte Global en la imaginación humanitaria no se cuestiona, en la medida en la que estas no pueden ser vistas (es decir, entendidas hegemonícamente) como lugares de emergencia humanitaria. Y, aún así, la guerra contra las drogas de Estados Unidos ha avivado una crisis humanitaria en estas comunidades. Ha socavado de manera sistemática las victorias del movimiento por los derechos civiles mediante el control excesivo y la encarcelación desproporcionada de las personas Afro-Americanas y Latinas (Alexander 2012), hasta el punto que numerosas formas de violencia, discriminación y control promovidas por el Estado contra las comunidades Negras de Estados Unidos justificarían solicitudes de protección de asilo para las personas afectadas si no vivieran en este país (Jorjani 2015).

Esta formulación, junto con el llamado a repensar la noción de crisis que está en el centro del campo de la EeE, indudablemente plantea desafíos más allá de responder a la pregunta: “¿qué se debe hacer?” Siguiendo a Roitman (2014), el objetivo de este artículo no es establecer una definición correcta de “crisis”, ni prescribir una vía explícita para una mejor gestión de las crisis. Algunos argumentarán que esto limita su capacidad para informar las prácticas de la EeE. Como concluye Bengtsson (2011), la aclaración de los marcos conceptuales (en este caso, el marco de emergencia) probablemente aclararía la tarea de lo que se debe hacer y promovería mejores respuestas. Ciertamente veo el valor de ese argumento. No obstante, también es importante ampliar las perspectivas que este considera, argumentando que un lenguaje más preciso por sí solo no resuelve cuestiones de poder, ni tampoco qué historias se pueden contar, o quién puede construir narrativas de crisis y realizar demandas morales por un futuro diferente. Mi yuxtaposición de *Traffic* con *Sellin’ D.O.P.E.* ilustra que las narrativas de un fenómeno particular, en este caso la guerra contra las drogas, pueden facilitar una comprensión absolutamente divergente de lo ocurrido, de lo que se debe hacer, y de dónde se encuentran los escenarios de acción humanitaria. *Sellin’ D.O.P.E.* revela una serie de puntos ciegos en la construcción de la crisis de la guerra contra las drogas de *Traffic*, y señala también un conjunto totalmente diferente de reivindicaciones morales que son difícilmente traducibles en términos de las respuestas contemporáneas de la EeE. Cuando estas narrativas se leen en contra de los esfuerzos de políticas y promoción existentes, estas yuxtaposiciones también demuestran qué narrativas de crisis predominan, que el sufrimiento social está distribuido desigualmente y qué actores configuran posibilidades de acción. El

hecho de que no haya una respuesta humanitaria evidente a las construcciones narrativas de los efectos perjudiciales de la guerra contra las drogas que se describen en ambos artefactos (*Traffic* y *Sellin' D.O.P.E.*), ilustra la necesidad de considerar tanto el alcance como los lugares de acción humanitaria en situaciones de crisis producidas por el funcionamiento “normal” de arreglos políticos y económicos.

REFLEXIONES PARA ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

En este artículo, he argumentado que los marcos temporales y espaciales existentes para los términos “crisis” y “emergencia” representan un obstáculo conceptual en el campo de la EeE en una época en que las situaciones consideradas como tales son cada vez más producto de acuerdos políticos y económicos “normales”. Me baso en la teoría de la crisis de Roitman (2014) para sugerir que existe una utilidad analítica en el replanteamiento del concepto en formas que muestren que la crisis no es necesariamente un choque momentáneo o el producto de algo que ha salido drásticamente mal, sino el resultado de medidas que funcionan como normalmente lo hacen. En el caso de la guerra contra las drogas en Estados Unidos, numerosas pruebas indican que las políticas y prácticas de esta guerra no fracasan, sino que, de hecho, tienen éxito al proteger y enriquecer a quienes han invertido poderosos intereses en ella (Vera 2013; Paley 2014; Cohen 2015). La insistencia de Roitman (2014) en considerar qué hacen las construcciones narrativas de las crisis, es decir, qué preguntas, historias y acciones sancionan y cuáles no, permite considerar los marcos de crisis como sitios críticos de política. Tal como ha afirmado la administración de Trump en repetidas ocasiones sin basarse en ningún tipo de prueba, ¿la crisis de seguridad fronteriza de su gobierno se ha creado a raíz de que los llamados “traficantes de drogas y los violadores” de México (y los terroristas de Medio Oriente escondidos entre ellos) han infestado Estados Unidos? ¿O es la verdadera crisis la migración forzada de personas, familias y menores no acompañados de América Central y México que se han visto obligados a huir de sus hogares y de sus naciones por conflictos violentos, inseguridad económica y desplazamientos forzados, en gran parte con el apoyo y la financiación económica del gobierno estadounidense, como ocurrió en las guerras civiles de Guatemala y El Salvador? Prestar atención a las distintas construcciones narrativas de la crisis nos permite interpretar de diversas maneras el impacto de la guerra contra las drogas y, asimismo, pensar de manera más sistemática sobre quienes sufren el peso de los daños provocados por dicha guerra y los que se benefician de ella. Dado que las condiciones que provocan o se consideran como emergencias continúan evolucionando e intensificándose, es razonable esperar

que tanto los organismos como los agentes humanitarios se vean cada vez más enfrentados a su propia crisis: la de contener el alcance y la carga de sus esfuerzos.

Los puntos previos no constituyen una crítica a las prácticas de ayuda humanitaria o a las respuestas a situaciones de emergencia. Más bien, su objetivo es instigar una interacción más explícita con las construcciones narrativas de lo que se entiende como acontecimientos y situaciones de crisis, y en especial los supuestos normativos y ontológicos que constituyen los fundamentos éticos para actuar en nombre del bienestar de un individuo o comunidad. Desde una perspectiva crítica constructivista de corte posestructural, es vital considerar el modo en que la producción y circulación del conocimiento se ve afectada por las relaciones de poder, y el modo en que dichas relaciones sancionan ciertas explicaciones, acciones, agentes e instituciones como razonables o no razonables. El análisis crítico de las narrativas sobre la guerra contra las drogas en la cultura popular que se expone en este artículo es una manera de hacerlo. No obstante, resultaría problemático asumir un entendimiento compartido y universal (por ejemplo: “la ayuda humanitaria tiene un efecto beneficioso” o “esta es una situación de emergencia en la que me siento moralmente obligado a actuar de determinada manera”). Tal y como indica Dubois (2018), una falla actual del sistema humanitario mundial es el profundo sesgo occidental que existe en la interpretación de sus principios fundamentales (entre los que se incluyen “humanidad” e “imparcialidad”) y en el modo en que dichos principios se aplican en relación con las comunidades humanas que se encuentran en el centro de las respuestas a las crisis. Abordar estas cuestiones y revisar críticamente estos principios no debería ser una invitación a la pasividad frente al daño, sino, más bien, tal y como Roitman sugiere (2014), puede dar pie a una reflexión crítica sobre cómo se produce y moviliza el conocimiento de una crisis y con qué fines se hace. Preguntarnos qué se considera emergencia y quién puede declararla puede llevarnos a una cartografía de los intereses políticos y económicos que hacen que algunas situaciones se califiquen como emergencias mientras que otras se ignoran o siguen siendo imposibles de nombrar. Dicho conocimiento puede, a su vez, ayudarnos a entender de un modo distinto la guerra contra las drogas y sus efectos.

Recurrir intencionadamente a un conjunto más amplio de voces al momento de tomar decisiones y realizar la planificación estratégica en torno a las intervenciones humanitarias puede complicar la adopción de medidas decisivas. Sin embargo, esto permitirá, al mismo tiempo, revelar valiosas tensiones, contradicciones y un nuevo terreno para la acción y la promoción que antes se descartaban o se consideraban como irrelevantes. Por ejemplo, educar a los jóvenes para que eviten un posible encarcelamiento eludiendo el contacto con narcotraficantes y

distribuidores, convirtiendo esto en una “habilidad para la vida”, puede también concienciar a los miembros de sus familias y comunidades que son parte integral de las dimensiones económica y emocional de sus vidas. Tal y como sostiene Abu El-Haj *et al.* (2018) en su análisis de la educación cívica de los refugiados, los profesionales de la EeE deben considerar los efectos sociales y relacionales más amplios que pueden tener sus respuestas educativas. Incluso, deben planificar sus respuestas de un modo más intencional para facilitar una conversación crítica y una toma de acción colectiva con respecto a políticas más amplias, así como las condiciones políticas y económicas que empujan a las personas hacia la producción y el tráfico de estupefacientes en primer lugar.

Del mismo modo, prestar atención crítica a las construcciones narrativas de las crisis puede revelar que algunos tipos de trabajo humanitario constituyen, intencionadamente o no, simples vendas que contribuyen a mantener un orden político y normativo particular. Tenemos que estar dispuestos a reconocer que los mecanismos existentes para nombrar una crisis y actuar en ella han de considerarse no solo problemáticos, sino también como problemas (crisis) en sí mismos. Hay algo más que deberíamos explorar en cuanto a las emergencias de aparición lenta y sobre el replanteamiento de las temporalidades de la crisis que se han examinado anteriormente: en principio, lo que una incidencia deliberada y lenta junto con la formación de coaliciones transnacionales puede significar ante crisis provocadas por los sistemas que proporcionan alivio, y el modo en que podrían convertirse en tareas fundamentales para quienes trabajan en el campo de la EeE. En este sentido, el trabajo de los académicos y profesionales de la EeE puede transformarse de modo que no se limite a “apagar incendios ahí afuera”, sino para que también idee y cree estructuras alternativas para hacer frente a las crisis que surgen del militarismo y los procesos de securitización que hacen posible gran parte de la labor humanitaria en la actualidad.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento profundo a Diana Rodríguez-Gómez y María José Bermeo por todo su aliento, sugerencias, correcciones y apoyo en el desarrollo de este manuscrito “punk”. Asimismo, agradezco a mis evaluadores anónimos y a los editores de la *Journal on Education in Emergencies* (JEiE por su siglas en inglés, traducida como la *Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia*), por la cuidadosa lectura de este artículo y sus consideradas sugerencias a las versiones anteriores.

REFERENCIAS

- Abu El-Haj, Thea Renda, Garene Kaloustian, Sally Wesley Bonet, and Samira Chatila. 2018. "Fifi the Punishing Cat and Other Civic Lessons from a Lebanese Public Kindergarten School." *Journal on Education in Emergencies* 4 (1): 13-44. <https://doi.org/10.17609/xnpr-ce74>.
- Adorno, Theodor. 1975. "The Culture Industry Reconsidered." *New German Critique* 6: 12-19. <https://doi.org/10.2307/487650>.
- Agamben, Giorgio. 2005. *State of Exception*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aguilar, Pilar, and Gonzalo Retamal. 1998. *Rapid Educational Response in Complex Emergencies: A Discussion Document*. Geneva: International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124828>.
- Alexander, Michelle. 2012. *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York: The New Press.
- Bengtsson, Stephanie. 2011. "Fragile States, Fragile Concepts: A Critical Reflection on the Terminology of Fragility in the Field of Education in Emergencies." In *Education, Conflict and Development*, edited by Julia Paulson, 33-58. Oxford: Symposium Books.
- Berlant, Lauren. 2011. *Cruel Optimism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Burde, Dana. 2005. "Education in Crisis Situations: Mapping the Field." Washington, DC: USAID. <http://www.beps.net/publications/EdCrisisFinal.pdf>.
- Burde, Dana. 2014. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York: Columbia University Press.
- Ciccariello-Maher, George. 2005. "Brechtian Hip-Hop Didactics and Self-Production in Post-Gangsta Political Mixtapes." *Journal of Black Studies* 36 (1): 129-60. <https://doi.org/10.1177/0021934704271175>.

- Cohen, Michael. 2015. "How For-Profit Prisons Have Become the Biggest Lobby No One Is Talking About." *Washington Post*. April 28, 2015. <https://www.washingtonpost.com/posteverything/wp/2015/04/28/how-for-profit-prisons-have-become-the-biggest-lobby-no-one-is-talking-about/>.
- dead prez. 2002. "Sellin' D.O.P.E." On *Turn Off the Radio: The Mixtape Vol. 1*. New York: Full Clip. CD.
- Davis, Angela. 1998. "Masked Racism: Reflections on the Prison Industrial Complex." *Colorlines*. New York: Race Forward. <https://www.colorlines.com/articles/masked-racism-reflections-prison-industrial-complex>.
- DuBois, Marc. 2018. *The New Humanitarian Basics*. Working Paper in Constructive Deconstruction: Imagining Alternative Humanitarian Action, Working Paper Series. Stamford, CT: Humanitarian Policy Group. <https://cdn.odi.org/media/documents/12201.pdf>.
- Dyson, Michael Eric. 2003. *Open Mike: Reflections on Philosophy, Race, Sex, Culture and Religion*. New York: Perseus.
- Egnell, Robert. 2010. "Winning 'Hearts and Minds'? A Critical Analysis of Counter-Insurgency Operations in Afghanistan." *Civil Wars* 12 (3): 282-303. <https://doi.org/10.1080/13698249.2010.509562>.
- Fürsich, Elfriede. 2009. "In Defense of Textual Analysis: Restoring a Challenged Method for Journalism and Media Studies." *Journalism Studies* 10 (2): 238-52. <https://doi.org/10.1080/14616700802374050>.
- Hall, Stuart. 1984. "The Narrative Construction of Reality: An Interview with Stuart Hall." *Southern Review* 17 (3): 3-17.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). 2010. *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE.
- Jorjani, Raha. 2015. "Could Black People in the U.S. Qualify as Refugees?" *Washington Post*. August 14, 2015. https://www.washingtonpost.com/opinions/could-black-people-in-the-us-qualify-as-refugees/2015/08/14/b97a628a-406c-11e5-bfe3-ff1d8549bfd2_story.html?noredirect=on&utm_term=.208814d62911.

- Klein, Naomi. 2007. *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. New York: Picador.
- Loewenstein, Antony. 2015. *Disaster Capitalism: Making a Killing Out of Catastrophe*. New York: Verso.
- Miroff, Nick. 2016. "Plan Colombia?: How Washington Learned to Love Latin American Intervention Again." *Washington Post*. September 18, 2016. https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/plan-colombia-how-washington-learned-to-love-latin-american-intervention-again/2016/09/18/ddaeae1c-3199-4ea3-8d0f-69ee1cbda589_story.html?utm_term=.fc70c53aadbl.
- Nicolai, Susan. 2003. *Education in Emergencies: A Tool Kit for Starting and Managing Education in Emergencies*. Atlanta: Save the Children. <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/education-emergencies-tool-kit-starting-and-managing-education-emergencies>.
- Nicolai, Susan, and Sébastien Hine. 2015. *Investment for Education in Emergencies: A Review of Evidence*. London: Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/9450.pdf>.
- Noon, David H. 2004. "Operation Enduring Analogy: World War II, the War on Terror, and the Uses of Historical Memory." *Rhetoric & Public Affairs* 7 (3): 339-64. <https://doi.org/10.1353/rap.2005.0015>.
- Paley, Dawn. 2014. *Drug War Capitalism*. Edinburgh: AK Press.
- Pearl, Betsy. 2018. "Ending the War on Drugs: By the Numbers." Washington, DC: Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/issues/criminal-justice/reports/2018/06/27/452819/ending-war-drugs-numbers/>.
- Rincón Ruiz, Alexander, and Kallis, Giorgos. 2013. "Caught in the Middle, Colombia's War on Drugs and Its Effects on Forest and People." *Geoforum* 46: 60-78. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2012.12.009>.
- Rodriguez-Gomez, Diana, y Maria Jose Bermeo. 2020. "The Educational Nexus to the War on Drugs: A Systematic Review." *Journal on Education in Emergencies* 6 (1): 18-56. <https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy>.

- Roitman, Janet. 2014. *Anti-Crisis*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rubenstein, Jennifer. 2015. "Emergency Claims and Democratic Action." *Social Philosophy and Policy* 32 (1): 101-26. <https://doi.org/10.1017/S0265052515000096>.
- Soderbergh, Steven. 2000. *Traffic*. Film. Universal City, CA: USA Films.
- Souto-Manning, Mariana. 2014. "Critical Narrative Analysis: The Interplay of Critical Discourse and Narrative Analyses." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 27 (2): 159-80. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.737046>.
- Tisdell, Elizabeth. 2008. "Critical Media Literacy and Transformative Learning: Drawing on Pop Culture and Entertainment Media in Teaching for Diversity in Adult Higher Education." *Journal of Transformative Education* 6 (1): 48-67. <https://doi.org/10.1177%2F1541344608318970>.
- Vera, Valeria. 2013. "Border Patrol's Not-So-Secret: The Normalized Abuse of Migrant Women on the U.S.-Mexico Border." *International Affairs Review* (Fall): 1-11. https://www.usfca.edu/sites/default/files/arts_and_sciences/international_studies/border_patrols_not-so-secret-_the_normalized_abuse_of_migrant_women_on_the_u.s.-mexico_border_-_university_of_san_francisco_usf.pdf.
- UN Office of Coordination of Humanitarian Affairs. 2011, April. *OCHA and Slow-Onset Emergencies*. OCHA Occasional Policy Briefing Series No. 6. New York: UNOCHA. <https://www.unocha.org/sites/unocha/files/OCHA%20and%20Slow%20Onset%20Emergencies.pdf>.
- UNESCO (UN Educational, Scientific and Cultural Organization). 2011. "The Hidden Crisis: Armed Conflict and Education." EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. <https://en.unesco.org/gem-report/report/2011/hidden-crisis-armed-conflict-and-education>.
- UNHCR. 2017. *Contribution to the Fifteenth Coordination Meeting on International Migration*. New York: Department of Economic and Social Affairs, Population Division. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/events/coordination/15/documents/papers/14_UNHCR_nd.pdf.

Wagner-Pacifici, Robin. 2017. *What Is an Event?* Chicago: University of Chicago Press.

Wibben, Annick T. R. 2011. *Feminist Security Studies: A Narrative Approach*. New York: Routledge.

EFECTO DE LA ASPERSIÓN AÉREA DE CULTIVOS DE HOJA DE COCA EN EL TRABAJO INFANTIL, LA ASISTENCIA A LA ESCUELA Y EL REZAGO ESCOLAR EN COLOMBIA, 2008-2012

CLAUDIA RODRÍGUEZ

RESUMEN

Desde 1999, una de las principales estrategias que ha usado el gobierno de Colombia para mitigar la siembra de hoja de coca es la aspersión aérea. Este trabajo evalúa las consecuencias de dicha estrategia dentro del hogar campesino, específicamente el efecto que la aspersión aérea tiene sobre el trabajo infantil y la educación de los niños. Dado que las zonas donde se asperja son fundamentalmente diferentes a aquellas en donde no de manera sistemática, se usa un modelo de mínimos cuadrados en dos etapas instrumentando la erradicación aérea con el número de días en que fuertes vientos en la municipalidad dificultaban la aspersión. Esto corrige posibles fuentes de endogeneidad derivadas del sesgo de selección. Los resultados muestran que la aspersión aérea se relaciona con un aumento de un punto porcentual en la probabilidad de trabajar para niños entre 12 y 17 años. Además, la aspersión de cultivos está asociada con un aumento de 0.15 puntos porcentuales en la probabilidad de que los hermanos mayores estén rezagados y de 5 puntos porcentuales en la probabilidad de que los niños dejen de estudiar. Así, los hallazgos de esta investigación sugieren que la guerra contra las drogas, vía aspersión aérea, tiene el potencial para generar nuevas barreras de acceso a la educación.

Recibido el 20 de septiembre de 2018; revisado el 30 de abril de 2019; aceptado el 17 de mayo de 2019; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

ISSN 2518-6833

INTRODUCCIÓN

La presencia de cultivos ilícitos de hoja de coca representa un problema para Colombia, dado que la hoja es el insumo principal en la producción de cocaína, cuyo tráfico ilegal ha derivado en violencia y criminalidad (Angrist y Kugler 2008; Mejía y Restrepo 2013). Para combatir el narcotráfico, el gobierno colombiano ha adoptado políticas para disminuir la oferta de drogas, entre las cuales el control de los cultivos ilícitos es una prioridad. En las últimas dos décadas, el gobierno nacional ha estado luchando contra estos cultivos con el fin de detener la siembra de la hoja de coca. La principal estrategia de mitigación ha sido la erradicación forzosa. Así, este trabajo estudia las consecuencias de dicha estrategia sobre las decisiones de trabajo infantil y educación de los niños y las niñas.¹

Como su nombre lo indica, la erradicación forzosa es realizada por el Estado sin planeación y sin la participación de la población campesina. Existen dos modalidades de erradicación forzosa: aérea y manual. La primera modalidad, la erradicación aérea, consiste en la fumigación de los cultivos de coca usando un herbicida denominado glifosato, y se realiza con aviones que sobrevuelan el territorio. La segunda modalidad, la erradicación manual, es liderada por brigadas de las Fuerzas Armadas de Colombia, que entran al territorio y retiran manualmente las plantas de coca desde la raíz o fumigan manualmente. Este trabajo se centrará en la primera modalidad, ya que esta fue la más utilizada hasta el 2015.

La erradicación aérea se introdujo intensivamente en 1999 en el marco del Plan Colombia, un plan de ayudas monetarias y militares diseñadas conjuntamente por los gobiernos de Colombia y Estados Unidos para acabar con el narcotráfico (Camacho y Mejía 2017). Inserto en el discurso de la guerra en contra de las drogas, el Plan buscaba mitigar la siembra de la hoja de coca. Entre los años 2000 y 2015, el gobierno de los Estados Unidos invirtió alrededor de 9.6 billones de dólares en la ejecución del Plan Colombia (DNP 2015), evidenciando el carácter transnacional de esta política. La erradicación parecía ser eficiente en el corto plazo, ya que la planta en efecto muere cuando se fumiga. En consecuencia, la estrategia se utilizó exhaustivamente durante 16 años.

1 A lo largo del artículo se usará el plural “niños” para referirse a ambos géneros.

Estudiar el impacto de la política de erradicación en el hogar campesino es fundamental, pues la evidencia muestra que estos hogares perciben que sus rentas caen cuando hay aspersión; es decir, se da un choque de ingresos (Tobón y Restrepo 2011; Espinosa 2010). Trabajos cualitativos como el de Espinosa (2010, 42) describen la situación de las familias campesinas tras la intervención en la zona de La Macarena, una región a 300 kilómetros al sur de Bogotá que ha sido foco de intervención del Estado porque ahí se ha cultivado coca desde hace más de 30 años: “los aviones del Ejército fumigaron [los] cultivos y de paso el glifosato (...) se llevó por delante varias gallinas, enfermó varias vacas, contaminó el pozo de agua y echó a perder varias hectáreas de maíz”. Igualmente, en otras regiones del país hay evidencia de que en el largo plazo la erradicación conlleva a pérdidas de empleo y activos sin que esto se traduzca en la reducción de cultivos ilícitos, debido a que las condiciones del mercado incentivan la resiembra de la hoja de coca (Rivera 2005; Osorio 2003).

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el 10.2 por ciento de los niños entre 5 y 17 años trabajaba en Colombia en el 2012 (DANE 2017). El trabajo infantil es particularmente relevante en el contexto de los hogares cocaleros, ya que estos son cultivos intensivos en mano de obra y están compuestos por poblaciones con altos niveles de pobreza. Gran parte de la literatura asegura que la causa principal del trabajo infantil es la pobreza (Basu y Van 1998; Ray 2000; Edmonds y Pavnik 2005). Además, las regiones donde hay cultivos de coca tienen mayores índices de Necesidades Básicas insatisfechas² (NBI), menos acceso a bienes públicos como luz y carreteras, y en ellas la presencia del Estado es insuficiente (Zuleta 2017). Esto se vuelve más relevante en un contexto de violencia y guerra, pues los niños que trabajan en economías ilegales son más propensos a ganarse la vida fuera de los márgenes de la ley cuando son adultos (Siviatchi 2017). Por consiguiente, estudiar las consecuencias de la erradicación forzosa en las decisiones de trabajo y educación de los niños que viven en regiones cocaleras es crucial.

Por otra parte, el campo de educación en emergencias (EeE) se ha enfocado en estudiar las formas en las que las crisis causadas por conflictos armados o desastres naturales afectan el acceso a la educación. Asimismo, el campo de la EeE considera que las políticas antidroga enmarcadas en la guerra contra las drogas también pueden ser un estado de emergencia para la población afectada. Lewin (2009, 171) define el acceso a la educación como “entrada y progreso a una edad apropiada, asistencia regular, aprobación satisfactoria, oportunidades para estudiar más allá

² Índice que busca determinar si las necesidades de la población se encuentran cubiertas. Los hogares que no alcanzan un umbral mínimo son clasificados como pobres.

de la primaria y distribución de oportunidades más equitativa”. Aunque este artículo no pretende evaluar todos los componentes de esta definición, sí hace una aproximación a la asistencia y el progreso a una edad apropiada en relación con actividades laborales que puedan interferir con el estudio.

Para el análisis se usan datos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) del DANE que abarca el periodo entre 2008 y 2012, que contiene información sobre trabajo infantil y educación de niños entre 12 y 17 años. Esta información se cruza con datos municipales de cultivos ilícitos y erradicación que se obtienen del Observatorio de Drogas de Colombia y del Centro Internacional de Estudios Estratégicos Contra el Narcotráfico de la Policía Antinarcóticos. La información utilizada tiene dos limitaciones importantes: primero, no es posible identificar en qué sector trabajan los niños; y segundo, no se puede saber con certeza si el hogar es efectivamente cultivador, solo se sabe que está en zonas rurales de municipios cocaleros. Por lo tanto, no es posible determinar si las labores de los niños incluyen actividades de corte ilícito o criminal.

Entre 2008 y 2012 el cultivo de la hoja de coca ya era parte de una economía arraigada en las regiones, lo que permite analizar la intersección entre educación, trabajo infantil y aspersión. Por otra parte, este lapso de tiempo facilita entender las dinámicas de la economía cocalera antes de los cambios ocasionados por el inicio del proceso de paz entre el gobierno de Colombia con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia en el año 2012. Este hecho, particularmente las expectativas de recibir beneficios de los Acuerdos de paz, cambió los incentivos de los campesinos en las zonas cocaleras y posiblemente generó el aumento de los cultivos en el país (UNODC 2017; Zuleta 2017; Garzón y Llorente 2018). De igual manera, es probable que el inicio del proceso de paz influyera en la estrategia del Gobierno, teniendo en cuenta que la aspersión disminuyó drásticamente entre 2012 y 2013, y se mantuvo en niveles bajos hasta 2015. Por lo tanto, este trabajo se limita a estudiar las relaciones entre aspersión, trabajo infantil y educación antes de estos cambios.

Con estos datos, en primer lugar, se corre un modelo de efectos fijos municipales y de año para analizar la relación de la erradicación sobre la decisión de los hogares de trabajo, estudio, trabajo y estudio en simultáneo, y rezago escolar. En segundo lugar, para corregir que la decisión de la aspersión es endógena y que los municipios donde se erradica son sistemáticamente diferentes a donde no, se instrumenta la erradicación aérea con el viento en el municipio para estimar un modelo de mínimos cuadrados en dos etapas. Los vuelos de aspersión debían realizarse bajo condiciones favorables de vuelo, por lo que si había fuertes vientos

no se podía asperjar. La base de datos de vientos se construyó a partir de imágenes satelitales diarias de la Administración Nacional de la Aeronáutica y del Espacio (NASA por sus siglas en inglés).

Los resultados muestran que la aspersión aérea se asocia con un aumento en la probabilidad de que los niños trabajen, pero no se encuentran efectos sobre la probabilidad de estudiar, de estar rezagado, o de hacer labores en el hogar. Adicionalmente, hay evidencia de que la aspersión aumenta la probabilidad de que los hermanos o hermanas mayores estén rezagados, y disminuye la probabilidad de que los hermanos o hermanas menores estén estudiando.

Esta investigación contribuye a las discusiones sobre la guerra en contra de las drogas en diferentes formas. La primera de ellas es que aporta a la evaluación minuciosa de una política que afecta directamente a los cultivadores de coca, en especial a los niños de esos hogares. En segundo lugar, en el estudio se construyó una nueva base de datos de vientos a nivel municipal con información de la NASA para usarla como instrumento de la aspersión aérea, siendo esta la primera vez que se utiliza la literatura. Adicionalmente, este trabajo contribuye a la discusión sobre choques, trabajo infantil, y educación, pues hay trabajos que encuentran que ante una calamidad económica el trabajo infantil aumenta mientras que otros estudios llegan a la conclusión de que disminuye. Por último, esta investigación aporta al campo de EeE en la medida en que proporciona evidencia sobre las barreras a la educación en medio de la guerra contra las drogas.

El artículo se divide en siete secciones: la primera provee una contextualización de la aspersión aérea en Colombia y de la economía cocalera. La segunda realiza una revisión de la literatura acerca de la política de erradicación y de las consecuencias de calamidades económicas sobre trabajo infantil y educación. La tercera sección describe los datos de la ECV para Colombia. La cuarta especifica la metodología empírica. La quinta sección explica los resultados. La sexta muestra algunos ejercicios adicionales. Finalmente, la última sección presenta las conclusiones de este estudio.

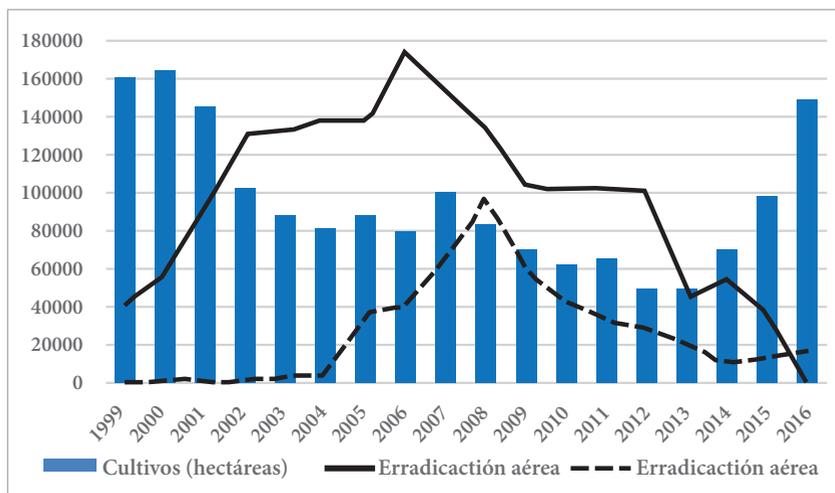
ASPERSIÓN AÉREA DE CULTIVOS ILÍCITOS EN COLOMBIA Y LA ECONOMÍA COCALERA

Como se mencionó anteriormente, el gobierno de Bill Clinton en los Estados Unidos y el gobierno de Colombia, bajo la administración de Andrés Pastrana, firmaron el Plan Colombia en 1999, con el fin de trabajar conjuntamente en la disminución de la oferta de drogas (Camacho y Mejía, 2017); a través de este acuerdo

se invirtieron alrededor de 9.6 billones de dólares en erradicación aérea. Desde entonces, esta ha sido la principal estrategia para atacar los cultivos ilícitos. En 2015, mediante la Resolución 0006, el Consejo Nacional de Estupefacientes prohibió la fumigación aérea con glifosato debido a las consecuencias negativas para la salud de la población. Desde la implementación del programa hasta el decreto del Consejo Nacional de Estupefacientes se asperjaron más de 1 700 000 de hectáreas de coca.³

La Figura 1 muestra el comportamiento de los cultivos ilícitos y la aspersión. Se observa la intensidad en la ejecución de esta política, principalmente en la primera década del 2000, cuando alcanzó su pico en el 2006 durante la administración de Álvaro Uribe. También se ve que antes de 2015 la erradicación vía aspersión aérea fue más utilizada que la erradicación manual.

Figura 1. Cultivos y erradicación, 1999-2016

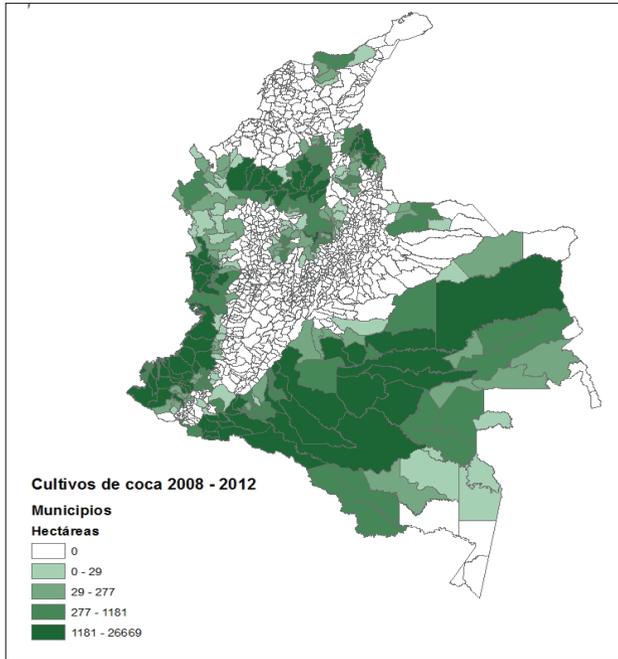


Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio de Drogas

En la Mapa 1 se ve la distribución de los cultivos de coca en Colombia. Entre 2008 y 2012, los cultivos se localizaron en el oriente del país, la costa pacífica, el Catatumbo y el occidente antioqueño. En la Mapa 2 se muestra que la aspersión aérea también estuvo localizada en esas zonas. Entonces, se evidencia que donde hay más coca hay más erradicación aérea y que las zonas donde se asperjaba tenían condiciones sociales distintas a aquellas en donde no.

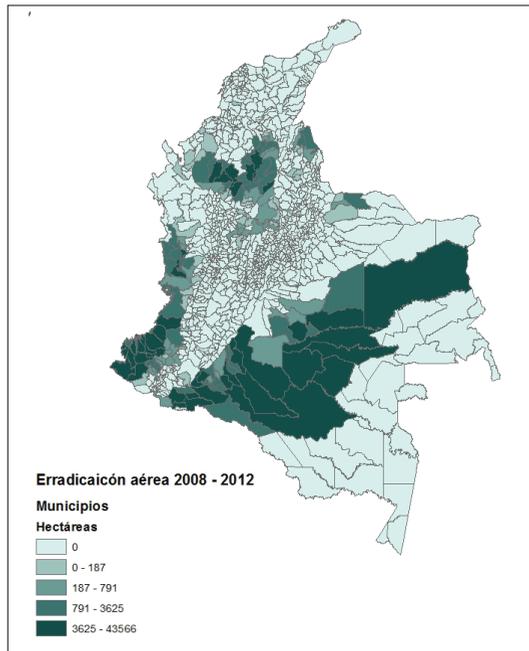
³ Una hectárea tiene aproximadamente la misma área que dos canchas de fútbol americano. Es decir, el Gobierno de Colombia asperjó el equivalente a 3 400 000 canchas de fútbol americano durante la implementación de la política.

Mapa 1. Cultivos de coca, 2008–2012



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio de Drogas de Colombia

Mapa 2. Erradicación aérea, 2008–2012



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio de Drogas de Colombia

Para estudiar el trabajo infantil en las zonas cocaleras, es importante entender cómo funciona la economía alrededor de la coca. Los cultivos de coca son intensivos en trabajo (Riley 1993; Morales 1986), pues este se necesita para arar la tierra, plantar, fumigar y recoger la hoja. El paso de la producción que más demanda trabajo es el momento de recoger o “raspar” la hoja, es decir, esta economía demanda trabajo no calificado (Riley 1993). En Colombia hay evidencia etnográfica de trabajo infantil en las veredas donde se cultiva coca, por ejemplo Espinosa (2010, 39) encuentra que, aunque los padres no cultiven, “los hijos sí han trabajado con coca cumpliendo contratos: la raspan, la pican, hacen las veces de químicos en los laboratorios artesanales y la transportan a sitios donde la guerrilla la compra”.

En regiones cultivadoras de coca los niños son más propensos a educarse menos porque son regiones con presencia limitada del Estado y con presencia de grupos armados. Las zonas cocaleras son regiones poco conectadas, alejadas y con altos índices de pobreza, esto implica que la cobertura educativa es menor y la calidad educativa es más baja (Zuleta 2017; Espinosa 2010). Por ejemplo, en una encuesta realizada a 6350 familias cocaleras en 2018, se encontró que la tasa de analfabetismo es de 36 por ciento, mientras el promedio nacional es de 5 por ciento (Garzón y Gélvez 2018). La decisión de ir al colegio se complejiza cuando entra en juego la presencia de grupos armados y unirse a ellos se considera una alternativa al estudio (Sviatschi 2019).

REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE ASPERSIÓN AÉREA Y LAS CONSECUENCIAS DE CHOQUES ECONÓMICOS SOBRE TRABAJO INFANTIL Y EDUCACIÓN

La erradicación forzosa y sobre todo la aspersión aérea han sido estudiadas en términos de qué tan efectivas son para reducir el área cultivada con hoja de coca en el país. Gran parte de la literatura económica muestra que la aspersión aérea no reduce el número de hectáreas cultivadas en el país (Moreno-Sánchez *et al.* 2003; Reyes 2014). Sin embargo, Mejía, Restrepo y Rozo (2015) muestran que, en el mejor de los casos, la aspersión aérea sí ayuda a disminuir el número de hectáreas cultivadas con hoja de coca, pero no es costo-efectiva. También se han encontrado efectos colaterales del glifosato en los suelos, las frutas y la biodiversidad (Cox 1995; Relyea 2006). Por último, existe evidencia que la aspersión aérea afecta negativamente la confianza de las comunidades cocaleras en el Estado (Rivera 2005; García 2014), desplaza a los campesinos (Espinosa 2010), tiene efectos negativos en la salud (Camacho y Mejía, 2017), la pobreza, y la mortalidad infantil (Rozo, 2014). Este estudio explora cómo se contrarresta

esta calamidad económica dentro del hogar y las consecuencias para los niños campesinos en términos de acceso a educación y trabajo.

El trabajo infantil responde a incentivos y oportunidades (Basu y Tzannatos, 2003); sin embargo, la literatura económica diverge sobre qué sucede cuando existe una calamidad económica, pues hay dos efectos que actúan simultáneamente: el efecto ingreso y el efecto sustitución. Estos dos efectos pueden explicarse a través del siguiente ejemplo: un hogar que vive en una zona cocalera debe decidir entre que su hijo trabaje y reciba un salario hoy, o enviarlo al colegio para educarse y recibir un mayor salario en un futuro. Sin que el hogar pueda preverlo, el gobierno asperja los cultivos, lo que afecta negativamente la economía de la región. Este choque implica menores salarios derivados de las actividades productivas.

En esta medida, el efecto ingreso se refiere a que, a causa de este choque a la economía, los ingresos del hogar disminuyen, de modo que este debe aumentar las horas que trabaja el niño y redistribuir el tiempo dedicado al estudio para mantener los niveles de consumo. Por otro lado, el efecto sustitución se da cuando los salarios caen después de la aspersión y el costo de oportunidad de no estudiar se incrementa. Es decir, el salario de hoy es relativamente menor al que podría ganar el niño en un futuro accediendo a educación. Esto hace que disminuya el trabajo infantil y aumente el acceso a la educación. El resultado final dependerá de qué efecto sea más fuerte.

Existe evidencia empírica que apoya la dominancia de ambos efectos y este trabajo busca aportar a esta discusión. Una gran parte de la literatura muestra que, en los hogares más pobres, un choque negativo a los ingresos conlleva un aumento en el trabajo infantil, acompañado de una disminución en asistencia escolar (Beegle *et al.* 2005; Thomas *et al.* 2004; Guarcello *et al.* 2003; Cogneau y Jedwab 2012). Igualmente, se ha encontrado que mejoras en las condiciones socioeconómicas reducen las horas trabajadas por los niños e incrementa la asistencia al colegio (Edmonds 2005; Beegle *et al.* 2006). Esta evidencia, recolectada en Vietnam, Indonesia, Costa de Marfil y Brasil, da argumentos para pensar que el efecto que domina en esta problemática es el efecto ingreso.

Por otra parte, existen casos donde el efecto dominante es el contrario, es decir, el efecto sustitución. Por ejemplo, después del 2002, cuando aumentaron significativamente los precios del oro y por ende la posibilidad de rentas derivadas del negocio, las regiones mineras de Colombia presentaron más trabajo infantil que aquellas que no extraían oro, tuvieron menor asistencia escolar, y menos años escolares obtenidos (Santos 2014). Del mismo modo, en Brasil el trabajo infantil

aumentó durante la bonanza en las zonas cafeteras, lo que sugiere que el efecto sustitución también domina en este escenario (Krugler 2007). El presente trabajo aporta a esta discusión para determinar si la aspersión genera (o no) patrones de exclusión al acceso a la educación, o si por el contrario contribuye a garantizar el derecho a la educación.

Estudios anteriores han analizado el efecto de otras políticas de drogas sobre trabajo infantil y en educación. Dammert (2008), y Angrist y Krugler (2008) aprovechan un cambio de política en Perú, que buscaba atacar el tráfico de hoja de coca entre este país y Colombia, para estimar efectos en la oferta de trabajo de niños y adolescentes. Por un lado, Dammert (2008) encuentra que la reducción de oferta de hoja de coca en Perú, como consecuencia de la política antidroga, aumenta las horas de trabajo infantil en las zonas rurales de este país, pero no halló efectos de dicha reducción sobre la educación. Por el contrario, Angrist y Krugler (2008) muestran que, tras la implementación de la política de disminución de la oferta de drogas, los cultivos hoja de coca en Colombia aumentan, y esto genera un incremento en el trabajo adolescente en Colombia. También hay evidencia de que la aspersión de cultivos reduce la asistencia escolar en secundaria a nivel municipal en Colombia (Rozo 2014). Los resultados de estos estudios son opuestos como consecuencia de la presencia del efecto ingreso y el efecto sustitución discutidos anteriormente.

De esta forma, esta investigación contribuye a la evaluación de la erradicación forzosa en Colombia, a estudiar las consecuencias de la aspersión con glifosato, y al debate en la literatura sobre el efecto ingreso y el efecto sustitución en el trabajo infantil ante choques a los hogares. Además, también aporta al campo de EeE al evaluar la relación entre las políticas antidrogas y el derecho a la educación analizando particularmente la asistencia escolar, el progreso a una edad apropiada, y el trabajo infantil.

ENCUESTA DE CALIDAD DE VIDA PARA COLOMBIA

Los datos utilizados corresponden a la ECV de Colombia entre 2008 y 2012. Esta encuesta es realizada por el DANE bajo los estándares de la encuesta “Estudio de medida de los estándares de vida” (*Living Standards Measurement Study*) del Banco Mundial. Se usan datos desde 2008 hasta 2012, excluyendo el 2009 debido a que en este año no se realizó la ECV. De esta forma, se cuenta con cuatro cortes transversales agrupados que son representativos a nivel nacional para cinco regiones en las zonas urbanas, rurales y rurales dispersas.

El estudio trabaja con datos de 60 municipios cocaleros de Colombia. Así mismo, como el fenómeno de los cultivos de coca se presenta en zonas rurales, solo se usa información correspondiente a la ruralidad en municipios con al menos una hectárea de coca cultivada entre 2007 y 2012. Los datos de cultivos se obtienen del Observatorio de Drogas de Colombia. Adicionalmente, para todos los años existe información laboral de niños a partir de los 12 años. Por lo tanto, se obtiene una muestra de 2859 niños entre los 12 y los 17 años en zonas rurales y zonas rurales dispersas en municipios con presencia de cultivos de coca.

Priorizar este grupo etario es importante porque es el que hace la transición de primaria a básica secundaria, y también al considerar que la cobertura educativa en primaria es más alta que la de secundaria en Colombia.⁴ En 2013, mientras la educación primaria tuvo una cobertura en zonas rurales de 87.34 por ciento, la básica secundaria alcanzó un 57.45 por ciento, y la educación media apenas un 26 por ciento (DNP 2015). Consecuentemente, los costos asociados a estudiar para niños en este rango de edad son más altos que para niños menores, y el efecto de un choque a los ingresos del hogar puede afectar en mayor medida las decisiones de educación a partir de los 12 años.

En la muestra, 1226 niños están en zonas donde no hubo aspersión, mientras que 1633 están en municipios donde sí la hubo. La Tabla 1 presenta características del niño y del hogar junto con las características socioeconómicas del municipio. Se ve que no hay diferencias significativas entre grupos en variables individuales como edad, género, tamaño del hogar, o estrato socioeconómico, que es una medida con la que se calcula el costo de los servicios públicos en Colombia. Los estratos más bajos están subsidiados y los más altos incurren en mayores costos. En promedio, los jefes de hogar en las zonas en donde hay erradicación han alcanzado un nivel educativo menor al de los jefes de hogar en donde no hay erradicación. También existen diferencias en las variables municipales entre los dos grupos. Por ejemplo, los municipios en donde hay erradicación se reciben menos ingresos tributarios, existe una mayor tasa de homicidios, hay más área cultivada con coca, y ocurren más acciones violentas por parte de los grupos armados. No hay diferencias significativas en los resultados de las pruebas de Estado para el último año escolar (Saber 11), aunque en los municipios donde hay erradicación tienen más establecimientos educativos por cada 1000 habitantes. Estas diferencias de medias corroboran que las zonas donde hay y no hay aspersión son sistemáticamente distintas.

⁴ Aunque la edad teórica para hacer este paso es de 10 a 11 años según el Ministerio de Educación Nacional, en Colombia se observa que los estudiantes, en promedio, lo hacen entre los 11 y los 12 años (Ministerio de Educación Nacional 2008).

Tabla 1. Características de la muestra

	No erradicación aérea (=0)	Erradicación aérea (=1)	Diferencia de medias
	(1)	(2)	(3)
A. Características del niño			
Porcentaje de mujeres	0.46	0.47	-0.02
Edad	14.42	14.39	0.02
Estrato	1.28	1.88	-0.60
B. Características del hogar			
Nivel educativo del jefe de hogar	3.03	2.86	0.17***
Tamaño del hogar	5.69	5.56	0.13
Hogares en la vivienda	1.03	1.02	0.01**
C. Características socioeconómicas del municipio			
Ingresos tributarios (miles de millones de pesos)	78,382	55,436	22,946**
Cultivos de coca (ha)	74.65	980.12	-905.5***
Tasa de homicidios por cada 100 000 habitantes	40.84	66.69	-25.86***
Número de acciones subversivas	0.07	0.77	-0.69***
Puntaje Saber 11	45.30	45.18	0.13
Establecimientos educativos por cada 1000 habitantes	2.38	2.79	-0.41***
Observaciones	1,226	1,633	2,859

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico (CEDE). Niños entre los 12 y los 17 años en zonas rurales y rurales dispersas en municipios cultivadores de coca. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

Para el análisis de trabajo infantil se escogieron variables en línea con la definición de trabajo infantil de la Organización Internacional del Trabajo, que trata a un niño como económicamente activo si trabajó una hora o más en la última semana e incluye labores en el hogar (Edmonds y Pavcnik 2005). Se usan las siguientes variables: si el niño realiza principalmente labores en el hogar, si trabaja o no, si

estudia o no, y si hace las dos en simultáneo.⁵ Si bien es posible identificar si el niño está trabajando o no, no lo es verificar el sector en el que lo hace. Además, se construyó una variable dicótoma que toma el valor de 1 si el niño no ha aprobado los años normativos estipulados para su edad por el Ministerio de Educación y 0 de lo contrario. Las edades se ven en el Anexo 1.

La Tabla 2 muestra las diferencias de municipios con y sin erradicación aérea respecto a las variables de trabajo y educación. Se ve que no hay diferencias significativas en las variables de trabajo entre los dos grupos. Gran parte de los niños de los municipios cocaleros están rezagados, pero los municipios donde hay aspersión aérea reportan más rezago. Para esta medición de rezago escolar se pierden alrededor de 1700 observaciones, pues muchos individuos no reportan el grado en el que están matriculados ni el último grado aprobado.

Tabla 2. Variables de trabajo y educación para niños entre 12 y 17 años

	No erradicación aérea (=0)	Erradicación aérea (=1)	Diferencia de medias
	(1)	(2)	(3)
Labores del hogar	0.12	0.12	-0.001
Trabaja	0.07	0.08	-0.01
Estudia	0.76	0.75	0.01
Trabaja y estudia	0.05	0.06	-0.004
Porcentaje de niños rezagados	0.92	0.95	-0.03
Observaciones	1,226	1,633	2,859

Fuente: ECV (2008-2012). Niños zonas rurales y rurales dispersas en municipios cultivadores de coca. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

METODOLOGÍA

Como ya se ha mencionado anteriormente, las zonas donde se asperjaba son sistemáticamente diferentes a aquellas en donde no. Esto puede causar problemas de endogeneidad, porque si las zonas en donde hay erradicación son más pobres o están más afectadas, los efectos sobre el trabajo infantil pueden estar dados por las condiciones socioeconómicas, pero no por la aspersión. Por esto, la metodología utilizada busca eliminar este problema de endogeneidad. Entonces,

⁵ La ECV cuenta con una pregunta sobre horas trabajadas. Sin embargo, esta no se usa como variable de resultado, ya que cuenta con un alto subreporte que impide que se hagan las estimaciones.

para la estimación de los efectos de la erradicación forzosa sobre trabajo infantil y educación se plantea el siguiente modelo:

$$Y_{ijt} = \beta_0 + \beta_1 E_{jt} + X_i \beta + X_j \alpha + \delta_j + \delta_t + \varepsilon_{ijt} ,$$

Donde Y_{ijt} son las variables dependientes para el niño i , en el municipio j , en el año t : si el niño estudia o no, si trabaja o no, si hace las dos actividades simultáneamente, si su actividad principal es dedicarse a oficios del hogar, o si el niño está rezagado o no. E_{jt} es la variable independiente de interés y corresponde al número de kilómetros cuadrados erradicados de forma aérea en un municipio j en el año t . La matriz X_i contiene variables del niño como edad, género, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, y educación del jefe de hogar. La edad se incluye ya que la deserción aumenta a medida que los niños son mayores. Las variables de tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, y educación del jefe del hogar se incluyen como una aproximación a las condiciones socioeconómicas del niño.

La matriz X_j contiene los controles municipales: hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, los resultados de la prueba Saber 11, y número de establecimientos educativos. Las hectáreas cultivadas con coca se incluyen ya que, a mayor área sembrada, aumenta la cantidad de aspersión. La tasa de homicidios y acciones subversivas se incluyen para capturar la violencia y la presencia de grupos armados en el municipio; los ingresos tributarios son un proxy de la capacidad estatal y el número de establecimientos educativos; y los resultados de la prueba Saber 11 indican la oferta educativa y calidad de la educación en el municipio. El coeficiente δ_j corresponde a efectos fijos de municipio para controlar por variables que no cambian en el tiempo, como lo son el tamaño del municipio o su altitud, y δ_t a efectos fijos de año que controlan por choques que afectan a todos los municipios por igual. Los errores estándar se corrigen por clústeres de hogar.

Esta metodología controla por variables no observables que son constantes en el tiempo en cada uno de los municipios y por choques anuales que afectan a todos los municipios por igual. Por lo tanto, la amenaza a la estrategia de identificación son variables no observables que cambian en el tiempo derivadas de las diferencias sistemáticas entre los dos grupos. Para resolver este problema, se adopta una estrategia de variable instrumental que se explica en la siguiente sección.

ESTRATEGIA DE IDENTIFICACIÓN POR MEDIO DE VARIABLES INSTRUMENTALES

Para resolver los problemas de endogeneidad se usan los choques de vientos fuertes en el municipio como variable instrumental, ya que este factor se tenía en cuenta a la hora de asperjar. En efecto, al hacerlo la Policía contaba con un sistema de información que reportaba variables climáticas, de cultivos, y de conflicto para todo el territorio nacional. El mismo día de la aspersión se decidía dónde se erradicaba teniendo en cuenta variables como: vientos, temperatura, relieve del terreno, y presencia de grupos armados. Los vuelos de aspersión debían realizarse bajo condiciones favorables, pues los pilotos tenían que descender rápidamente a pocos metros del suelo, asperjar, y volver a su altura inicial a altas velocidades. Si el sistema de información reportaba vientos fuertes, no se asperjaba.

Entre más viento hubiera era más difícil erradicar, de ahí que el instrumento cumpla la condición de relevancia. Adicionalmente, esta estrategia de identificación supone que no hay relación entre vientos, y el trabajo infantil o la educación. Este es un supuesto prudente, pues es difícil pensar que los hogares tienen en cuenta los vientos a la hora de tomar decisiones de trabajo y educación, o que el viento afecte directamente estas decisiones; por lo tanto se cumple la restricción de exclusión. Los datos de vientos se obtuvieron de la NASA, específicamente de la base GES DISC, que contiene información satelital de los vientos a una resolución de 1 grado o en píxeles de alrededor de 60km². Esta información se agregó a nivel municipal para poder cruzarla con los datos de aspersión. El instrumento se calcula de la siguiente forma:

$$V_{jt} = \sum_{d=1}^{365} 1 \{v(d) > v_m' + \sigma_m\} ;$$

Es decir, el número de días en el que los vientos tuvieron una desviación estándar mensual (σ_m) por encima de la media mensual (v_m') en el municipio j en el año t . De esta forma, se capturan los días en los que hubo choques anormales de vientos en el municipio. Además, el indicador se calcula de forma mensual para tener en cuenta la estacionalidad de los vientos. El Anexo 2 muestra algunas estadísticas descriptivas de esta variable. Bajo esta especificación se ve que, en promedio, los municipios tuvieron choques de vientos una quinta parte del año y que estos choques varían entre municipios, pues el valor mínimo es de 0 y el máximo de 311.

De esta forma, la primera etapa de la estimación es:

$$E_{jt} = \beta_0 + \beta_1 V_{jt} + X_i \beta + X_j \alpha + \delta_j + \delta_t + \varepsilon_{ijt} ,$$

donde E_{jt} es el número de kilómetros cuadrados asperjados en el municipio j en el año t , V_{jt} es el indicador calculado, X_i es la matriz de controles municipales, X_j es la matriz de controles individuales, δ_j son efectos fijos de municipio, y δ_t efectos fijos de tiempo.

De esta regresión se recupera un estimado de la erradicación a (E_{jt}^{\wedge}) , y se calcula la segunda etapa:

$$Y_{ijt} = \beta_0 + \beta_1 E_{jt}^{\wedge} + X_i \beta + X_j \alpha + \delta_j + \delta_t + \varepsilon_{ijt},$$

donde Y_{ijt} son las variables de trabajo infantil y educación, que se regresan contra el estimado de erradicación, los controles individuales, municipales, y efectos fijos de tiempo y año.

EFECTOS HETEROGÉNEOS

Adicionalmente, se corren estimaciones para verificar si existen efectos diferenciados de la erradicación forzosa en trabajo infantil y educación. Se exploran diferencias por género, dadas las condiciones de trabajo en las zonas cocaleras descritas en la sección 1 o por motivos culturales. Además, se verifican efectos diferenciados por orden de nacimiento. Este ejercicio se hace con el fin de evaluar si lo que puede estar influenciando la decisión de los hogares es si el hijo es el mayor o el menor. La ecuación para estimar estos efectos heterogéneos es:

$$Y_{ijt} = \beta_0 + \beta_1 E_{jt}^{\wedge} + \beta_2 D_i + \beta_3 D_i * E_{jt}^{\wedge} + X_i \beta + X_j \alpha + \delta_j + \delta_t + \varepsilon_{ijt},$$

donde D_i es una dummy que varía dependiendo del efecto que se está explorando. Las variables endógenas E_{jt} y $D_i * E_{jt}$ se instrumentan con el indicador y con la interacción entre el indicador y la dummy ($V_{jt} * D_i$). La variable dicótoma para género es igual a 1 si es mujer y a 0 si es hombre. Además, se corren dos regresiones para orden de nacimiento en las que D_i es igual a 1 si el niño es el menor de la familia y 0 de lo contrario; y otra en la que D_i es 1 cuando el niño es el mayor de familia y 0 de lo contrario.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de dos modelos: el que solo incluye efectos fijos de municipio y año, y el que hace la estimación por medio de mínimos cuadrados en dos etapas. Las estadísticas descriptivas demuestran que no hay diferencias significativas en las variables de trabajo, y dada la presencia del efecto

ingreso y el efecto sustitución, no es claro cuál puede ser el sesgo esperado de las regresiones que no corrigen por completo el sesgo de selección.

La Tabla 3 resume los resultados del modelo con efectos fijos de municipio y de año. En este caso, un kilómetro cuadrado adicional asperjado se relaciona con un aumento en la probabilidad de trabajar de 0.026 puntos porcentuales, y de 0.024 puntos porcentuales en la de trabajar y estudiar simultáneamente. Esto muestra que, para este caso en particular, domina el efecto ingreso en las decisiones de trabajo y educación ante el choque de aspersión. No se encuentran resultados estadísticamente significativos sobre la probabilidad de hacer labores en el hogar, de estudiar, o de estar rezagado.

Tabla 3. Efecto de la erradicación aérea sobre variables de interés incluyendo efectos fijos de municipio y año

VARIABLES	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.00180	0.00266*	-0.00173	0.00246*	0.00236
	(0.00144)	(0.00138)	(0.00215)	(0.00131)	(0.00189)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	No	No	No	No	No
Observaciones	2,251	2,251	2,251	2,251	521
R-cuadrado	0.145	0.108	0.184	0.102	0.222

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia y Panel Municipal del CEDE. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Todas las regresiones se controlan por edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

A continuación, se presentan los resultados usando la variable instrumental. La Tabla 4 muestra el coeficiente de la primera etapa de la regresión. Se ve que, como es de esperarse, la relación entre choques de vientos y erradicación aérea es negativa: entre más días de vientos fuertes, menos erradicación aérea en el municipio en el año. El coeficiente es significativo al 1 por ciento y el estadístico F es igual a 17.72, por lo que se cumple la condición de relevancia.

Tabla 4. Primera etapa. Efecto de choques de vientos sobre erradicación aérea

VARIABLES	Erradicación aérea
	(1)
Vientos	-0.143***
	(0.0409)
Efectos fijos municipio	Sí
Efectos fijos año	Sí
Observaciones	2,251
R-cuadrado	0.945
F estadístico	17.22

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

La segunda etapa se resume en la Tabla 5. El resultado de erradicación aérea sobre trabajo se mantiene, pues un kilómetro cuadrado adicional asperjado se asocia con un aumento en la probabilidad de trabajar en un punto porcentual. Es importante anotar que durante el período de estudio se asperjaron, en promedio, 530 kilómetros cuadrados al año. El coeficiente de la estimación de efectos fijos está sesgado hacia abajo si se compara con este resultado. Esto se debe a que el modelo en dos etapas controla por variables no observables que hacen que en estas zonas se trabaje menos, como por ejemplo condiciones de seguridad, salud, dinamismo económico, entre otras. No se encuentran efectos significativos sobre las labores del hogar, trabajar y estudiar simultáneamente, o rezago escolar.

Tabla 5. Efecto de la erradicación aérea sobre variables de interés usando MC2E

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.00998	0.0100*	-0.00879	0.00560	0.00349
	(0.00690)	(0.00584)	(0.00949)	(0.00531)	(0.0102)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	2,251	2,251	2,251	2,251	521
R-cuadrado	0.131	0.091	0.178	0.098	0.214

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

EFFECTOS HETEROGÉNEOS

En esta sección se revisan los efectos heterogéneos: género y orden de nacimiento.

EFFECTOS HETEROGÉNEOS POR GÉNERO

En la Tabla 6 se ve que, en promedio, las niñas realizan labores del hogar en una mayor proporción que los niños, trabajan menos, trabajan y estudian simultáneamente menos, y estudian más. Sin embargo, no se encuentran efectos diferenciados por género. Esto se debe a que los datos no identifican en qué están trabajando los niños. Si bien es cierto que los hombres trabajan más en los cultivos, las mujeres pueden estar desempeñándose en otros sectores.

Tabla 6. Efectos heterogéneos de la erradicación aérea por género

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.00138	0.00232	-0.000669	0.00193	0.00198
	(0.00141)	(0.00131)	(0.00212)	(0.00122)	(0.00185)
Mujer	0.145***	-0.0532***	0.0630***	-0.0448***	0.0287
	(0.0146)	(0.0111)	(0.0179)	(0.00976)	(0.0259)
Erradicación aérea*Mujer	3.41e-07	6.86e-06	-1.12e-05	8.95e-06	1.79e-07
	(5.66e-06)	(7.74e-06)	(8.50e-06)	(7.39e-06)	(5.51e-06)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	2,251	2,251	2,251	2,2 51	521
R-cuadrado	0.143	0.109	1.183	0.103	0.221

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

EFECTOS HETEROGÉNEOS POR ORDEN DE NACIMIENTO

La Tabla 8 presenta los resultados de los efectos heterogéneos sobre los hermanos⁶ mayores. En este caso, se encuentra que los hermanos mayores tienen una mayor probabilidad de trabajar y estudiar simultáneamente, y menor probabilidad de estar rezagados. Un kilómetro cuadrado adicional asperjado está relacionado con un aumento en la probabilidad de que el hermano mayor esté rezagado: 0.15 puntos porcentuales más que para el resto de los hijos. No se encuentran efectos sobre las demás variables. Esto lleva a pensar que los hijos mayores no dejan de estudiar, pero pueden estar disminuyendo su rendimiento académico.

6 Se usa el plural “hermanos” para referirse a ambos géneros.

Tabla 8. Efectos heterogéneos de la erradicación aérea por orden de nacimiento

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.000422	0.00432***	0.000549	0.00411**	0.00405**
	(0.00146)	(0.00177)	(0.00218)	(0.00172)	(0.00199)
Mayor	0.0130	0.0203	-0.0191	0.0217*	-0.0537*
	(0.0147)	(0.0135)	(0.0196)	(0.0114)	(0.0290)
Erradicación aérea*Mayor	0.000731	0.000435	2.35e-05	0.000925	0.00150**
	(0.000526)	(0.000820)	(0.000885)	(0.000787)	(0.000644)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	1,819	1,819	1,819	1,819	362
R-cuadrado	0.117	0.136	0.192	0.126	0.308

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

Por otra parte, la Tabla 9 muestra que los hermanos menores tienen una menor probabilidad de estar estudiando y que un kilómetro cuadrado adicional erradicado se asocia con una menor probabilidad de que hijo el menor estudie, en concreto, 5.03 puntos porcentuales menos. No se encuentran efectos heterogéneos para el resto de las variables analizadas.

Tabla 9. Efectos heterogéneos de la erradicación aérea por orden de nacimiento

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.000646 (0.00150)	0.00458*** (0.00168)	0.000904 (0.00216)	0.00388** (0.00162)	0.00458** (0.00213)
Menor	0.000507 (0.000567)	-0.000638 (0.000900)	-0.00186* (0.00102)	-0.000810 (0.00799)	0.000668 (0.000822)
Erradicación aérea*Menor	0.00619 (0.0167)	0.00619 (0.0167)	-0.0503** (0.0236)	-0.00342 (0.0134)	0.0426 (0.0323)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	1,819	1,819	1,819	1,819	362
R-cuadrado	0.117	0.136	0.192	0.126	0.308

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

RESUMEN DE RESULTADOS PRINCIPALES

En las secciones anteriores se demuestra que un kilómetro cuadrado adicional asperjado se asocia con un aumento en la probabilidad de trabajar para niños entre los 12 y los 17 años en un punto porcentual, pero no hay evidencia estadística sobre efectos en la probabilidad de estudiar. Por otra parte, la aspersión se relaciona con un aumento de 0.15 puntos porcentuales en la probabilidad de estar rezagado para los hijos mayores. Esto sugiere que esta política puede estar afectando su rendimiento académico. Por último, la erradicación aérea se relaciona negativamente con la probabilidad de que los hijos menores estudien.

Los resultados muestran que el efecto ingreso domina para este caso de decisiones de educación y trabajo ante un choque de erradicación aérea. Por lo tanto, estos resultados sugieren que la política de aspersión puede estar creando barreras para acceder a educación y para tener una asistencia regular a la escuela.

EJERCICIOS ADICIONALES

RESTRICCIÓN DE LA MUESTRA

Siguiendo lo propuesto por Imbens (2015), los valores extremos se eliminan de muestra. Para hacerlo, se construye un *Propensity Score* para la probabilidad de estar en un municipio con aspersión aérea, y se recorta la muestra a aquellas observaciones que están entre 0.1 y 0.9⁷ y que están dentro del soporte común. De esta forma, los resultados se cumplen para una proporción comparable de la muestra. La Tabla 10 muestra la composición de la nueva muestra. Es evidente que, aunque existen diferencias significativas, sobre todo en las variables municipales, se eliminaron aquellas observaciones en zonas con una gran cantidad de cultivos de coca y en donde es más intenso el conflicto armado.

⁷ Para construir el *Propensity Score* se utilizan las variables que determinan pueden determinar la aspersión: hectáreas cultivadas, acciones subversivas, tasa de homicidio, e ingresos tributarios.

EFFECTO DE LA ASPERSIÓN AÉREA DE CULTIVOS DE HOJA DE COCA

Tabla 10. Comparación entre la muestra completa y muestra restringida al soporte común y eliminando colas

	Muestra completa			Muestra restringida		
	No erradicación aérea (=0)	Erradicación aérea (=1)	Diferencia de medias	No erradicación aérea (=0)	Erradicación aérea (=1)	Diferencia de medias
A. Características del niño						
Porcentaje de mujeres	0.46	0.47	-0.02	0.46	0.46	0.00
Edad	14.42	14.39	0.02	14.42	14.39	0.03
Estrato	1.28	1.88	-0.60	1.28	1.22	0.06
B. Características del hogar						
Nivel educativo del jefe de hogar	3.03	2.86	0.171***	3.04	2.90	0.14**
Tamaño del hogar	5.69	5.56	0.13	5.67	5.41	0.26*
Hogares en la vivienda	1.03	1.02	0.013**	1.04	1.03	0.01
C. Características socioeconómicas del municipio						
Ingresos tributarios (miles de millones de pesos)	78,381	55,435	22,946**	45,202	37,917	7,285***
Cultivos de coca (ha)	74.65	980.12	-905.47***	73.65	227.95	-154.3***
Tasa de homicidios por cada 100.000 habitantes	40.84	66.69	-25.857***	39.11	60.7	-21.59***
Número de acciones subversivas	0.07	0.77	-0.697***	0.076	0.39	-0.314***
Puntaje Saber 11	45.30	45.18	0.127	45.3	45.91	-0.61
Establecimientos educativos por cada 1.000 habitantes	2.38	2.79	-0.411***	2.330	2.840	-0.51***
Observaciones	1,226	1,633	2,859			2,390

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia y Panel Municipal del CEDE. Niños entre los 12 y los 17 años en zonas rurales y zonas rurales dispersas en municipios cultivadores de coca. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 11. Efecto de la erradicación aérea sobre variables de interés con muestra restringida al soporte común y eliminando colas

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.00775	0.00840*	-0.00720	0.00494	-0.00233
	(0.00493)	(0.00419)	(0.0712)	(0.00388)	(0.00808)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	2,084	2,084	2,084	2,084	475

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

INCLUIR PRECIPITACIONES COMO CONTROL

Una amenaza al instrumento es la relación entre los vientos y las lluvias. Si esta relación es positiva y fuerte, los resultados encontrados se pueden dar porque, al igual que los vientos, las lluvias imposibilitan la aspersión aérea. Además, las lluvias fuertes también son consideradas como un choque a la productividad agrícola. Asimismo, las lluvias pueden relacionarse con asistencia escolar, pues estas dificultan el transporte de los estudiantes y maestros hacia las escuelas, e incluso pueden afectar las instalaciones. Por lo tanto, los resultados podrían estar sesgados por los choques de lluvia. Las Tablas 12 y 13 muestran que, por un lado, la primera etapa se mantiene cuando se controla por choques de precipitaciones en el municipio (calculados de forma similar a la de los vientos). Por otro lado, los resultados de la segunda etapa siguen siendo similares a los encontrados en la Sección 6 cuando se incluye este control. Por consiguiente, se concluye que las lluvias no afectan el instrumento y la estrategia de identificación es válida.

Tabla 12. Primera etapa. Efecto de choques de vientos sobre erradicación aérea incluyendo precipitaciones como control

Variables	Erradicación aérea
	(1)
Vientos	-0.189***
	(0.0467)
Efectos fijos municipio	Sí
Efectos fijos año	Sí
Observaciones	1,998
R-cuadrado	0.945

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal de CEDE, NASA, e IDEAM. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

Tabla 13. Efecto de la erradicación aérea sobre variables de interés controlando por precipitaciones

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	0.00857	0.00960*	-0.00858	0.00477	-0.00370
	(0.00656)	(0.00544)	(0.00821)	(0.00498)	(0.0117)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	1,819	1,819	1,819	1,819	362
R-cuadrado	0.117	0.136	0.192	0.126	0.308

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, NASA, e IDEAM. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

PRUEBA PLACEBO

El análisis realizado en la Sección seis limita la muestra a las zonas rurales y rurales dispersas de los municipios cocaleros, pues la erradicación aérea no ocurre en zonas urbanas. Por eso, si se estima el impacto de la aspersión sobre trabajo infantil en zonas urbanas, no debería haber ningún efecto. La Tabla 14 muestra el resultado de este ejercicio: se toman solo los niños que viven en zonas urbanas en los mismos municipios de la muestra original, y no existe ninguna relación entre aspersión de cultivos y las variables de trabajo y educación. Además, aunque los coeficientes no son significativos, los signos son los opuestos a los encontrados anteriormente.

Tabla 14. Prueba placebo en zonas urbanas

Variables	Labores hogar	Trabaja	Estudia	Trabaja y estudia	Rezago
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Erradicación aérea (km ²)	-0.000393	-0.00181	0.00217	1.79e-05	-0.0176
	(0.00583)	(0.00371)	(0.00504)	(0.00340)	(0.0191)
Efectos fijos municipio	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos año	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Variable instrumental	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Observaciones	3,505	3,505	3,505	3,505	486
R-cuadrado	0.099	0.059	0.128	0.062	0.234

Fuente: ECV (2008-2012), Observatorio de Drogas de Colombia, Panel Municipal del CEDE, y NASA. Errores estándar en paréntesis. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Se controlan edad, tamaño del hogar, hogares en la vivienda, estrato, educación del jefe de hogar, género, hectáreas cultivadas con coca, ingresos tributarios, tasa de homicidios, acciones subversivas, establecimientos educativos, y los resultados de la prueba Saber 11. Los errores estándar son robustos y están corregidos por clústeres de hogar.

CONCLUSIÓN

Este trabajo es un aporte a la evaluación empírica de las consecuencias de la estrategia de aspersión aérea para los hogares campesinos en Colombia. La erradicación forzosa ha sido el principal programa de lucha contra los cultivos de coca en el país; sin embargo, poco se sabía sobre los efectos de esta política en los hogares, cómo se contrarresta la pérdida de la cosecha y cómo la aspersión afecta a los niños campesinos.

Este trabajo utilizó una metodología de estimación por mínimos cuadrados en dos etapas usando datos satelitales de vientos de la NASA como variable instrumental. Se encontró que un kilómetro cuadrado adicional asperjado está relacionado con un aumento de un punto porcentual en la probabilidad de trabajar para niños entre los 12 y los 17 años. Es importante señalar que, entre el 2008 y el 2012, se asperjaron en promedio 530 kilómetros cuadrados al año. Adicionalmente, no se encuentran efectos sobre la probabilidad de estudiar. Los resultados muestran que para el caso de la erradicación aérea domina el efecto ingreso, ya que, ante un choque negativo para el hogar, aumenta la oferta de trabajo de los niños.

Por otra parte, se evidencian efectos heterogéneos de la política de aspersión sobre el rezago escolar. Por un lado, la aspersión está asociada a un aumento en la probabilidad de estar rezagado de 0.15 puntos porcentuales más para los hijos mayores que para el resto de los niños sin que haya efectos sobre las demás variables. Esto sugiere que, aunque los hijos mayores no dejen de estudiar, pueden estar disminuyendo su rendimiento académico. Por otro lado, hay una relación negativa entre la probabilidad de que los hijos menores estudien y la política de aspersión, en particular, los hijos menores tienen 5 puntos porcentuales menos de probabilidad de estudiar que el resto de los niños. Así, este trabajo muestra que la aspersión aérea, una política enmarcada en la lógica de la guerra contra las drogas, puede estar creando barreras de acceso a la educación. En particular, el progreso a una edad apropiada y la aprobación satisfactoria se ven afectados si hay actividades laborales que los niños deban cumplir además de sus obligaciones escolares y momentos de ocio.

A la luz de estos resultados es posible argumentar que las estrategias de erradicación forzosa de cultivos ilícitos pueden estar generando efectos no esperados en las zonas cocaleras, como por ejemplo un aumento en trabajo infantil, que se traduce en menos tiempo invertido en educación o recreación.

Futuros trabajos deberían explorar cómo se da el aumento de oferta laboral de los niños, ya que esta investigación no permite identificar en qué están trabajando. Esto es importante, pues en las zonas cocaleras muchos jóvenes entran a trabajar en economías ilegales (Sviatschi 2019; Espinosa 2010), lo que podría tener consecuencias negativas en su futuro. Además, también se deberían estudiar las horas dedicadas al trabajo, dado que el costo de oportunidad de trabajar pueden ser el ocio, la recreación y el descanso, que son clave para el desarrollo de los niños. Igualmente, futuras investigaciones deberían explorar con más detalle los canales por los que se dan los resultados, sobre todo los efectos heterogéneos según el orden de nacimiento.

REFERENCIAS

- Angrist, Joshua D., y Adriana Kugler. 2008. "Rural Windfall or a New Resource Curse? Coca, Income, and Civil Conflict in Colombia". *The Review of Economics and Statistics* 90:191-215.
- Angrist, Joshua D., and Jörn-Steffen Pischke. 2009. *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Angulo Salazar, Roberto Carlos, Yadira Díaz Cuervo, y Renata Pardo Pinzón. 2011. Índice de Pobreza Multidimensional para Colombia (IPM-Colombia) 1997-2010. *Archivos De Economía - Departamento Nacional De Planeación*. Acceso el 10 de octubre 2017 <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/estudios%20economicos/382.pdf>
- Basu, Kaushik, y Zafiris Tzannatos. 2003. "The global child labor problem: what do we know and what can we do?" *World Bank Economic Review* 17:147-73.
- Basu, Kaushik, y Pham Hoang Van. 1998. "The economics of child labor". *American Economic Review* 88:412-27.
- Beegle, Kathleen, Rajeev Dehejia, y Roberta Gatti. 2006. "Why should we care about child labor?". *Journal of Human Resources* 44:871-89.
- Beegle, Kathleen, Rajeev Dehejia, y Roberta Gatti. 2005. "Child labor and agricultural shocks". *Journal of Development Economics* 81:80-96.
- Camacho, Adriana, y Daniel Mejia. 2017. "The Health Consequences of Aerial Spraying of Illicit Crops: The Case of Colombia". *Journal of Health Economics* 54:147-60.
- Cogneau, Denis, y Rémi Jedwab. 2012. "Commodity price shocks and child outcomes: The 1990 Cocoa Crisis in Cote d'Ivoire". *Economic Development and Cultural Change* 60:507-34.
- Consejo Nacional de Estupefacientes. 2015. *Resolución 0006. Por la cual se ordena la suspensión del uso del herbicida glifosato en las operaciones de erradicación de cultivos ilícitos mediante aspersión aérea*. Acceso el 30 de marzo 2018. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Resolucion/30031849?fn=document-frame.htm&f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Resolucion/30031849?fn=document-frame.htm$&f=templates$3.0).

- Cox, Caroline. 1995. "Glyphosate, Part 2: Human Exposure and Ecological Effects". *Journal of Pesticide Reform* 15:14-20. Acceso el 10 de octubre 2017. http://www.sequoiaforestkeeper.org/exhibit_b_glyphosate_ecological_effects_2.pdf
- DANE. 2017. *Boletín técnico, Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) - Trabajo infantil*. Acceso el 20 de abril 2018. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/jobinfantil/bol_trab_inf_2017.pdf
- Dammert, Ana C. 2008. "Child labor and schooling response to changes in coca production in rural Peru". *Journal of Development Economics* 86:164-80.
- DNP. 2016. *Plan Colombia: Balance de los 15 años (Rep.)*. Bogotá: DNP https://sinergia.dnp.gov.co/Documentos%20de%20Interes/PLAN_COLOMBIA_Boletin_180216.pdf
- Edmonds, Eric V. 2005. "Does child labor decline with improvements in economic status?" *Journal of Human Resources* 40:77-89.
- Edmonds, Eric V., y Nina Pavcnik. 2005. "Child labor in the global economy". *Journal of Economic Perspectives* 18:199-220.
- Espinosa, Nicolás. 2010. *Política de vida y muerte: etnografía de la violencia diaria en la Sierra de la Macarena*. Instituto de Estudios Regionales: Universidad de Antioquia. Acceso el 10 de octubre de 2017. https://www.researchgate.net/publication/237040235_Etnografia_de_la_violencia_en_la_vida_diaria_Aspectos_metodologicos_de_un_estudio_de_caso_Informe_de_investigacion
- García Sánchez, Miguel. 2014. "Cultivos ilícitos y confianza institucional en Colombia". *Política y Gobierno* 11:95-126.
- Garzón Vergara, Juan Carlos, y Juan David Gélvez. 2018. "¿Quiénes son las familias que viven en zonas con cultivos de coca?" *Fundación Ideas para la Paz*. Acceso el 15 de abril de 2019. <http://www.ideaspaz.org/publications/posts/1690>

- Garzón Vergara, Juan Carlos, y María Victoria Llorente. 2018. “¿Por qué siguen aumentando los cultivos de coca en Colombia? Desafíos para el próximo Gobierno”. *Fundación Ideas para la Paz*. Acceso el 15 de abril de 2019. <http://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/5b33d29448b3b.pdf>
- Guarcello, Lorenzo, Fabrizia Mealli, y Furio Camillo Rosati. 2003. “Household vulnerability and child labor: the effect of shocks, credit rationing and insurance”. *Journal of Population Economics* 23:169-98.
- Imbens, Guido W. 2015. “Matching Methods in Practice: Three Examples”. *Journal of Human Resources* 50:373-419.
- Kruger, Diana. 2007. Coffee production effects on child labor and schooling in rural Brazil. *Journal of Development Economics*, 82(2), 448-463. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2006.04.003>
- Lewin, Keith M. 2009. Access to education in sub-Saharan Africa: patterns, problems and possibilities. *Comparative Education* 45:151-174.
- Mejía, Daniel, y Pascual Restrepo. 2013. “Bushes and Bullets: Illegal Cocaine Markets and Violence in Colombia”. *Documentos CEDE* 011934. Universidad de los Andes – CEDE.
- Mejía, Daniel, Pascual Restrepo, y Sandra V. Rozo. 2015. “On the Effects of Enforcement on Illegal Markets: Evidence from a Quasi-experiment in Colombia”. *Policy Research Working Papers*. Acceso el 17 de mayo 2018. https://www.researchgate.net/publication/283724330_On_the_Effects_of_Enforcement_on_Illegal_Markets_Evidence_from_a_Quasi-experiment_in_Colombia
- Morales, Edmundo. 1986. Coca and Cocaine Economy and Social Change in the Andes of Peru. *Economic Development and Cultural Change* 35:143-61.
- Moreno-Sanchez, Rocio, David S. Kraybill, y Stanley R. Thompson. 2003. An Econometric Analysis of Coca Eradication Policy in Colombia. *World Development* 31:375-83.
- Osorio, Ana Rocío. 2003. “Aproximaciones a los efectos ambientales, sociales y económicos de la erradicación aérea en Colombia”. *Agroalimentaria* 17:61-72.

- Ray, Ranjan. 2000. "Child labor, child schooling, and their interaction with adult labor: Empirical evidence for Peru and Pakistan". *The World Bank Economic Review* 14:347-67.
- Relyea, Rick A. 2006. "The Impact of Insecticides And Herbicides On The Biodiversity And Productivity Of Aquatic Communities: Response". *Ecological Applications* 16:2027-32.
- Reyes, Luis Carlos. 2014. Estimating the Causal Effect of Forced Eradication on Coca Cultivation in Colombian Municipalities. *World Development* 61:70-84.
- Riley, K. Jack. 1993. *Snow Job? The Efficacy of Source Country Cocaine Policies*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Acceso el 17 mayo 2018 https://www.rand.org/pubs/pubs_dissertations/RGSD102.html.
- Rivera, Guillermo. 2005. *Cultivos de coca, conflicto y deslegitimación del Estado en el Putumayo*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Rozo, Sandra V. 2014. "The Unintended Consequences of Anti-Drug Programs in Producing Countries". *SSRN Electronic Journal*. Acceso el 17 octubre 2017. http://www.sandravrozo.com/uploads/2/9/3/0/29306259/spraying_rozo_mar_2016.pdf
- Santos, Rafael. 2014. "Not all that glitters is gold: Gold boom, child labor and schooling in Colombia". *Documento CEDE* No. 2014-31. Acceso el 13 septiembre 2017. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2489203>
- Sviatschi, Maria Micaela. 2019. "Making a Narco: Childhood Exposure to Illegal Labor Markets and Criminal Life Paths". *Job Market Paper* 1-77. <https://www.micaelasviatschi.com/wp-content/uploads/2016/05/jmpMMSviatschi.pdf>.
- Thomas, Duncan, Kathleen Beegle, Elizabeth Frankenberg, Bondan Sikoki, John Strauss, y Graciela Teruel. 2004. "Education in a crisis". *Journal of Development Economics* 74:53-85. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2003.12.004>.
- Tobón, Gabriel John, y Gloria Inés Restrepo. 2011. "Erradicación de cultivos ilícitos y desplazamiento forzado en el parque natural Sierra de la Macarena". *Cuadernos de Desarrollo Rural* 63:31. Acceso el 15 septiembre 2017. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/1185>.

UNODC. 2017. *Colombia. Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2017*. Acceso el junio 2017. https://www.unodc.org/documents/crop-monitoring/Colombia/Colombia_Monitoreo_territorios_afectados_cultivos_ilicitos_2017_Resumen.pdf

Zuleta, Hernando. (2017). “Coca, cocaína y narcotráfico”. *Documento CEDE 42*. Acceso el 30 de noviembre 2017 https://economia.uniandes.edu.co/components/com_booklibrary/ebooks/dcede2017-42.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Número de años educativos aprobados normativos según la edad

Edad	Número de años normativos aprobados
7	1
8	2
9	3
10	4
11	5
12	6
13	7
14	8
15	9
16	10
17	11

Fuente: Angulo *et al.* (2011)

Anexo 2. Estadísticas descriptivas de los choques de vientos

	Choques de vientos
Media	77.61
Desviación Estándar	97.29
Máximo	311
Mínimo	0
Observaciones	2859

Fuente: Construcción propia a partir de la base GES DISC de la NASA

“LA PEDAGOGÍA DE LA CONVERSIÓN” EN LA PERIFERIA URBANA: LA PACIFICACIÓN, EDUCACIÓN Y LUCHA POR EL CONTROL EN UNA FAVELA DE RÍO DE JANEIRO¹

SARA KOENDERS

RESUMEN

En este artículo realizo una contribución empírica a la investigación educativa en entornos urbanos afectados por la policía militarizada y los mercados ilícitos de drogas. Ofrezco unas observaciones del papel de la educación en las Unidades Policiales de Pacificación (UPPs), un proyecto de pacificación en las favelas de Río de Janeiro. En un esfuerzo por recuperar el control en las favelas dominadas por grupos de narcotraficantes y marcadas por altos niveles de violencia, las autoridades del Estado de Río comenzaron a instaurar UPPs en el año 2008. En este artículo, basado en un estudio de caso etnográfico que llevé a cabo entre 2008 y 2015, expongo la lucha de las UPPs por ganarse la lealtad de los residentes en las favelas. En particular, me centro en la participación de la policía en las escuelas de educación primaria y de educación no formal orientadas a los niños pequeños que vivían en las favelas que hacían parte del proyecto de la UPP. Al examinar la respuesta a la pregunta: ¿cómo la pacificación influye en la educación y qué significa este proceso para las percepciones locales de la policía?, revelo cómo las UPPs provocaron una mayor militarización de la educación en las favelas de Río y muestro cómo las paradójicas prácticas policiales en la periferia urbana pueden perpetuar la violencia que pretenden combatir.

1 Una parte de esta investigación se llevó a cabo gracias a una beca del Programa Drogas, Seguridad y Democracia (2013-2014), administrada por el *Social Science Research Council* y por la Universidad de Los Andes, en cooperación con los fondos otorgados por la *Open Society Foundations* y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Ottawa, Canadá.

Recibido el 10 de septiembre de 2018; revisado el 18 de marzo de 2019, y el 3 de marzo de 2020; aceptado el 28 de abril de 2020; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).
ISSN 2518-6833

INTRODUCCIÓN

Desde los años 90, Río de Janeiro se ha caracterizado por una “realidad de violencia” (Perlman 2010) que afecta de forma desproporcionada a las *favelas* de la ciudad.² Las luchas territoriales violentas entre bandas de narcotraficantes y *milicias*, los grupos armados que dominan la mayoría de esa zona (Zaluar y Barcellos 2013), y una respuesta militarizada de la policía realizada en nombre de la lucha contra las drogas han tenido serias repercusiones. Entre 2001 y 2011, tan solo la policía de Río de Janeiro cometió 10 000 asesinatos que fueron justificados como defensa propia (*autos de resistência*) (Misse *et al.* 2013), a menudo para encubrir ejecuciones sumarias y arbitrarias (Farias 2014). Estas condiciones peligrosas han afectado gravemente las ya de por sí precarias oportunidades educativas disponibles en las favelas de la ciudad (Ribeiro y Katzman 2008; Penha y Figueiredo 2009; Carapic y Lopes Cardozo 2016).

En 2008, las autoridades del Estado de Río iniciaron un proceso de pacificación en las favelas de Río. Las Unidades de Policía Pacificadora (*Unidades de Polícia Pacificadora*, o UPPs) se instalaron en un número creciente de favelas seleccionadas de forma estratégica. La presencia de la policía 24 horas al día y la formación de relaciones más estrechas con los residentes estaban destinadas a garantizar el restablecimiento del control estatal en estas zonas. Apoyándose principalmente en el argumento de la policía comunitaria y de proximidad, el proyecto de la UPP también se ha inspirado en experiencias transnacionales de contrainsurgencia y de guerra irregular actuales (Müller 2018), y podría verse como parte de la “nueva guerra contra los pobres” (Gledhill 2015) que se está luchando bajo el pretexto de garantizar la seguridad y acabar con la violencia relacionada con las drogas. La pacificación, sostendré en este artículo, se basa en el uso combinado de fuerza (extralegal) y en una “pedagogía de la conversión” (Das y Poole 2004b, 9) que impacta las vidas de los residentes en las favelas y los espacios educativos, a menudo de forma paradójica.³

2 No existe una definición ampliamente aceptada para el término “favela”. Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística, las favelas están en la categoría de “aglomerados subnormales”, asentamientos urbanos irregulares en tierras que pertenecen a otros (público o privado), a menudo caracterizados por un patrón desordenado y denso, y por la falta de servicios públicos esenciales (IBGE 2010). En realidad, esta categoría socioespacial es extremadamente variada y representa diferentes situaciones socioeconómicas, espaciales e históricas, y del estatus de la tierra, y alberga a una población heterogénea (Gonçalves 2013).

3 Utilizo el concepto “pedagogía de la conversión” (Das y Poole 2004b, 9) para referirme a las prácticas tutelares que son parte de una misión civilizadora para transformar en “buenos ciudadanos” a las personas consideradas como peligrosas o inmorales (Oliveira 2014), con el propósito de promover cierto orden social.

Como parte del proyecto de la UPP, las fuerzas de seguridad estatales organizaron una serie de actividades y eventos de educación formal y no formal, a menudo orientados a los niños.⁴ José Mariano Beltrame, el Secretario de Seguridad Pública de Río en ese momento y la persona responsable de poner en marcha el proyecto de pacificación, declaró que “cuando se trata de seguridad pública, perdimos una generación”.⁵ Por esta razón, como explicó otro oficial de la UPP, “nuestro interés son los niños. Los jóvenes de las favelas ‘*não tem jeito*’ (no tienen futuro). Ya han sido cooptados por el narcotráfico. A esos, ya los hemos perdido. Ahora tenemos que invertir en la nueva generación” (Leite y Machado da Silva 2013, 146, traducción propia).

Sin embargo, aunque mucho se ha escrito sobre las UPPs (ver, por ejemplo: Machado da Silva 2010; Cano 2012; Leite 2012; Carvalho 2013; Machado da Silva y Leite 2014; Menezes 2015), pocos han analizado las funciones de la educación y el juego infantil dentro del contexto de la pacificación.⁶ En un sentido amplio, hay una falta de investigación en entornos urbanos afectados por la policía militarizada y los mercados ilícitos de drogas (ver Rodríguez-Gómez y Bermeo 2020; Carapic y Lopes Cardozo 2016). Como Carapic y Lopes Cardozo señalan, prestar atención al papel que desempeña la educación en los esfuerzos para mitigar o prevenir la violencia urbana es clave para entender posibles vías de consolidación de la paz en las ciudades, lo cual es un tema cada vez más destacado en el campo de la educación en emergencias.

Al ofrecer unas observaciones del papel de la educación en el proyecto de la UPP en Río de Janeiro, este artículo realiza una contribución empírica que llena este vacío en la literatura. Especialmente pregunto: ¿cómo la pacificación influye en la educación y qué significa este proceso para las percepciones locales de la policía? Basándome en datos etnográficos obtenidos tras 30 meses de trabajo de campo en Río de Janeiro entre 2008 y 2015, analizo el funcionamiento de la pacificación en ambientes infantiles, utilizando como estudio de caso a Vila Cruzeiro, una favela en la zona norte de la ciudad. Mi análisis muestra que, aunque destinadas a ganar la lealtad de la población a la que se dirigen, las estrategias educativas que forman parte del conjunto de prácticas policiales ambiguas que constituyen

4 La educación no formal ocurre fuera de las instituciones de educación formal, pero está institucionalizada, es intencional y planeada por un proveedor de educación (en contraste con la educación informal); provee una adición o una alternativa a la educación formal; y puede ser de corta duración y/o de baja intensidad (ISCED 2011, 81).

5 Notas del campo, 21 de octubre de 2013, evento OsteRio.

6 Algunas excepciones notables incluyen a CECIP (2010), Leite y Machado da Silva (2013), y Ribeiro (2013).

la pacificación, en realidad, pueden reproducir la violencia y desconfianza que están destinadas a combatir.

Comienzo con una sección de antecedentes sobre el contexto político de la UPP y el rol que cumple la educación en las favelas de Río. A continuación, ofrezco un marco conceptual centrado en torno a la pacificación, seguido de una descripción de la localización del estudio y de la metodología. Presento los resultados de las investigaciones en tres partes. La primera sección analiza cómo los narcotraficantes y la policía han influenciado los esfuerzos educativos en Vila Cruzeiro. La segunda examina las prácticas policiales con propósitos educativos dirigidas hacia los niños. Por último, describo cómo los residentes en Vila Cruzeiro navegaron estos esfuerzos de pacificación y destaco los factores que complicaron la proximidad entre los residentes y la policía.

LA PACIFICACIÓN Y EDUCACIÓN EN LAS FAVELAS DE RÍO

Al final de la primera década de los 2000, a la luz del auge económico de Brasil y de los inminentes mega eventos, incluyendo la Copa Mundial de Fútbol 2014 y los Juegos Olímpicos en el verano de 2016, los esfuerzos por posicionar Río de Janeiro como ciudad global dieron urgencia a la necesidad de abordar los altos niveles de violencia relacionada con la guerra contra las drogas. Las UPPs, que comenzaron como una solución puntual a los problemas en ciertas favelas, pronto se convirtieron en un proyecto de pacificación más amplio. Mientras que la prolongación de represiones violentas en otras partes de la ciudad y municipios vecinos sugerían la continuidad de la guerra contra las drogas, la pacificación, con su discurso de la policía comunitaria, se convirtió en la apuesta de exhibición de Río.⁷

El apoyo político a la pacificación, asegurado gracias a una alianza política establecida en 2007 entre el Partido de los Trabajadores (*Partido dos Trabalhadores*) a nivel federal y el Partido del Movimiento Democrático Brasileño (*Partido do Movimento Democrático Brasileiro*) a nivel estatal, y fortalecido por la victoria de este último en las elecciones municipales de Río en 2009, se materializó en forma de personal y recursos financieros. Este esfuerzo fue esencial para la aplicación y expansión de las UPPs y, de acuerdo con el entonces secretario Beltrame, se diferenciaba de iniciativas anteriores de policía comunitaria (Menezes 2015, 68; ver Misse 2014 para una comparación de las UPPs y proyectos anteriores). El

7 Mientras que la pacificación es oficialmente un proyecto a nivel del Estado federal, esta tiene como objetivo central el distrito de Río de Janeiro. Solo una UPP se instaló en otro distrito de Río de Janeiro, en 2014, en el complejo Mangueirinha, Baixada Fluminense.

término “policía comunitaria”, que normalmente se refiere a estrategias policiales de estrecha colaboración entre la policía y los residentes de los barrios (Ungar y Arias 2012, 1), inicialmente se empleó para describir a la UPP. El término servía como una poderosa fuente discursiva a la hora de ganarse el apoyo de las fuerzas políticas y económicas, así como el de la opinión popular. Sin embargo, cuando pronto quedó claro que la UPP no podía estar a la altura de los criterios más básicos de policía comunitaria, la acción fue renombrada como “policía de proximidad”, aunque los dos términos han sido usados indistintamente.⁸ La policía de proximidad es un enfoque basado en patrullas a pie, cuyo objetivo es hacer a la policía más visible y abierta a formar nuevas relaciones entre el Estado y la sociedad (Willis y Prado 2014, 237).

Cuando la corriente comenzó a cambiar en 2014 como consecuencia de resultados decepcionantes, la UPP cayó incluso bajo más presión económica, política y operacional. Beltrame, el fundador de la UPP, dimitió después de los Juegos Olímpicos de 2016, dejando el proyecto a la deriva. En 2018, Río sufrió una intervención de seguridad federal a gran escala, dejando al ejército brasileño a cargo del patrullaje ciudadano, lo que resultó en un grave aumento de las tasas de homicidios (Grillo 2019, 66). Aunque las UPPs todavía existen formalmente y Wilson Witzel, el gobernador del estado de Río desde 2019, ha mencionado la posibilidad de continuar el proyecto, también ha adoptado un enfoque de mano dura en asuntos de seguridad. Sin embargo, durante mi investigación, la pacificación era aún una coyuntura importante de las intervenciones educativas de la policía militar.⁹

Durante largo tiempo, la educación ha sido considerada una forma de lograr movilidad social así como un futuro mejor para quienes viven en las favelas de Río de Janeiro (SAGMACS 1960; Paiva 1992; Perlman 2010; Bartlett 2010). Mientras que la educación proporciona una oportunidad para hacer frente y ampliar las fronteras que constituyen estos lugares como marginales, el proyecto educativo refleja y es desfavorecido por esos límites al mismo tiempo (Ribeiro *et al.* 2010; Ribeiro y Katzman 2008; Christovão y Santos 2010; Paiva y Burgos 2009), lo que provoca decepción entre los residentes de la favela (Perlman 2010; Paiva 1992).

8 Véase Ungar y Arias (2012) para una evaluación del control policial orientado a la comunidad en América Latina. Para una discusión más elaborada del cambio discursivo del control policial de la comunidad y el control policial de proximidad, véase Saborio (2014), Franco (2014) y Menezes (2015).

9 Dado que solo recolecté información hasta 2015, este artículo no discute las implicaciones de los cambios políticos a nivel municipal y estatal desde ese entonces, ni los cambios que el país sufrió desde la destitución de la presidenta Dilma Rousseff en 2016.

Existen problemas adicionales en favelas con altos niveles de violencia, lo que contribuye a las discrepancias en la calidad de los colegios y de la educación disponible en Río de Janeiro (Gay 2005, 112). En Vila Cruzeiro y otros entornos similares, la violencia y el narcotráfico en las inmediaciones de las escuelas afectan las actividades escolares diarias, así como las trayectorias individuales de los estudiantes y del personal y los miembros del cuerpo docente. Asimismo, limitan las oportunidades educativas al interferir con los estudiantes y las rutinas escolares (Ribeiro 2013, 35-36). Esta interferencia puede ser directa, con la interrupción de las clases y el cierre de las escuelas durante las confrontaciones violentas entre la policía y los narcotraficantes, o indirecta, a través de una creciente estigmatización y de la existencia de normas y valores que entran en conflicto con la labor educativa (Paiva 1992; Perlman 2010). En estas áreas, los espacios educativos también se han visto cada vez más sometidos a intervenciones militares tanto por la policía militar como por las Fuerzas Armadas, un proceso que puede entenderse mejor a través de un estudio del concepto de pacificación.

CONCEPTUALIZANDO LA PACIFICACIÓN: LA VIOLENCIA Y LA “PEDAGOGÍA DE LA CONVERSIÓN” EN LA PERIFERIA URBANA

En esta sección examino los efectos del proyecto educativo de la UPP en Río a través del lente de la pacificación, el cual se ha utilizado tanto como término facultativo en entornos profesionales como concepto analítico. Agier y Lamotte (2016, 8) sostienen que el cambio de una noción política de la pacificación a una definición conceptual permite entender y comparar el control de territorios y de poblaciones de forma etnográfica, así como examinar las funciones de los diversos agentes que se encuentran en ellos. También sitúa los esfuerzos policiales como las UPPs dentro de un contexto global más amplio de dominio poscolonial, el uso de medios de coacción para establecer un orden y la economía política del capitalismo (Müller 2018, 223-24), permitiendo, con ello, un examen crítico de las intervenciones en materia de seguridad en y de las situaciones de emergencia. A través de mi conceptualización de la pacificación, que destaca la pedagogía de la conversión, pongo en perspectiva el rol de las estrategias de educación formal y no formal dentro del proceso de pacificación.

Aunque el término “pacificación” tiene una larga historia, cuyo origen está en los tiempos de las guerras coloniales (Neocleous 2011), solo recientemente se ha recuperado como un concepto teórico. Los académicos dedicados al desarrollo de una teoría crítica de la pacificación (Neocleous, Rigakos, y Wall 2013; Neocleous

2014; Wall, Saberi, y Jackson 2016a; Rigakos 2016; Kienscherf 2016) destacan las cualidades, tanto productivas como destructivas, de la pacificación y señalan el papel que cumplen los empresarios de seguridad en la fabricación de relaciones capitalistas (Neocleous *et al.* 2013, 4) a través de una “guerra por la acumulación” que “implica la producción de... condiciones para la acumulación capitalista” (Wall, Saberi, y Jackson 2016b, 8). Basándose en este marco, otros (Das y Poole 2004a; Oliveira 2014; Agier y Lamotte 2016) han difundido una antropología de la pacificación que se dedica al estudio etnográfico de los procesos de pacificación, incluyendo la forma en la que estos afectan a las poblaciones objetivo y los órdenes que producen en los márgenes urbanos.

Para los propósitos del presente artículo, y basándome en diferentes autores (Oliveira 2014; Das y Poole 2004; Müller 2018; Neocleous *et al.* 2013), defino la pacificación como un dispositivo de control, destructivo y productivo a la vez, para gestionar territorios y poblaciones concretos a través de fuerza aplicada de forma selectiva, y una “pedagogía de la conversión” (Das y Poole 2004b, 9) para la construcción de cierto orden social. La creación de un (potencial) “otro” peligroso o de una “otredad radical” a la que simultáneamente se busca destruir es un aspecto esencial de la pacificación (Agier y Lamotte 2016). Esos procesos de otredad conducen y se refuerzan por la construcción de márgenes, que son lugares entendidos como “contenedores naturales para personas consideradas insuficientemente socializadas dentro de la ley... donde el Estado está refundando constantemente sus formas de orden y de legislar” (Das y Poole 2004b 8-9). En la periferia del Estado, la destrucción de la oposición o una sublevación del enemigo a través de la fuerza armada va de la mano de la reconstrucción de un orden social a través de una intervención estatal de largo alcance (Neocleous *et al.* 2013, 1-2). Dicha intervención a menudo toma la forma de acciones policiales que se mueven alrededor de promesas de integración social y económica, y que tienen como objetivo la limpieza del entorno social de una contaminación creada por el enemigo (Agier y Lamotte 2016, 23) a través de una pedagogía de la conversión.

Mientras que demuestro la ambigua naturaleza de la pacificación, me centro, de manera primaria, en las prácticas pedagógicas del Estado. La pedagogía de la conversión, por ejemplo, constituye una serie de prácticas tutelares que forman parte de la misión civilizadora para transformar a sujetos considerados como peligrosos o inmorales en “buenos ciudadanos” (Oliveira 2014). La educación es una herramienta importante en este proceso, ya que es un espacio en el que diversos conjuntos de valores y normas se encuentran entre sí y son construidos y cuestionados. En el centro de este régimen tutelar, sin embargo, está la asignación de un grupo con el poder de hablar y actuar en nombre del otro (Oliveira 2014,

144-46). El régimen anula cualquier acción o expresión pública del subordinado, y los planes se desarrollan sin la participación activa de los interesados. Sin un modo de acción prescrito, el agente al mando tiene la libertad de elegir cómo actuar siempre y cuando garantice la puesta en marcha de la condición tutelar. Los modos de acción en nombre de la pacificación son, por lo tanto, circunstanciales y dinámicos, dependiendo de una combinación de diferentes factores y características que deciden cómo uno debe ser tratado, quién merece ser salvado y qué vida importa (Sanjurjo y Feltran 2015). Estas categorizaciones a menudo reflejan, son mediadas por, y refuerzan conjuntos de hipótesis y divisiones sociales a lo largo de líneas de raza, clase, género y edad (Neocleous 2011, 202-3; Kienscherf 2016).

Aun así, mientras que las poblaciones marginales “son patologizadas a través de diferentes tipos de prácticas de poder/conocimiento, [ellas] no se someten a estas condiciones de forma pasiva” (Das y Poole 2004b, 19). En contraste con lo que sugieren las representaciones predominantes de las poblaciones marginales, la evidencia empírica muestra la pluralidad de las conexiones que establecen a través de relaciones intensas con dominios sociales como lo son la familia, el trabajo, la religión, la ley y la protección social, y por medio de una relación eficaz con el Estado (Perlman 1976; Goldstein 2003; Feltran 2011; Cabanes *et al.* 2011; Cunha y Feltran 2013). Por lo tanto, al examinar cómo formas de control como las prácticas de seguridad llegan a la vida cotidiana de los ciudadanos (Neocleous 2011, 192) y las consecuencias humanas que la titulización tiene sobre los asuntos sociales (Gledhill 2015), también debe abordarse la forma en que las personas perciben, responden e influyen estas prácticas. Mostrar la pluralidad empírica de estas áreas contrarresta la construcción de bipolaridades que la presencia del Estado ha promovido en los márgenes urbanos (Feltran 2013, 11).

En el contexto brasileño, Oliveira (2014) argumenta que la pacificación ha constituido un aspecto central en la construcción de la nación —a través de un mecanismo de diferenciación— durante cinco siglos, que cubren desde la historia colonial hasta la república de Brasil. Históricamente, esta combinación de prácticas tutelares y violentas se ha dirigido a controlar y “civilizar” a las poblaciones indígenas. Más recientemente, el término “pacificación” y su lógica se asignaron a zonas urbanas y fueron dirigidas a segmentos concretos de la población urbana considerada como peligrosa (Oliveira 2014; Leite 2015), un hecho que puede vincularse con el reciente ciclo de desarrollo económico de Brasil (Feltran 2011, 2013). La guerra contra las drogas ha sido importante durante este proceso porque justifica la pacificación de ciertos grupos sociales y zonas específicas que son consideradas peligrosas e ingobernables (Neocleous 2011, 202-3). El proyecto de la UPP es ejemplar en este sentido: refuerza y se legitima a través de la idea

de las favelas como espacios marginales de pobreza y criminalidad, donde la destrucción de los enemigos y de la cultura de la favela se debe acompañar por la construcción de un nuevo orden social. La pacificación de las favelas puede, de esta forma, entenderse como una forma de construcción del Estado que sucede en la periferia urbana. Viendo más allá de la desconfianza y la ausencia del Estado, a través de un análisis etnográfico de la influencia de la pacificación en la educación se revela cómo la naturaleza contradictoria, selectiva e intermitente de la aplicación de la ley incita y mantiene la violencia y la inseguridad entre las poblaciones que habitan la periferia urbana (Auyero, de Lada, y Berti 2014, 18).

DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN SITUACIONES DE VIOLENCIA URBANA

SITIO DE LA INVESTIGACIÓN

Vila Cruzeiro, el principal sitio de la investigación de este estudio, es una favela en la zona industrial del norte de Río que es fundamental en la guerra contra las drogas y para los esfuerzos de pacificación de la ciudad. Durante mucho tiempo bastión del Comando Vermelho, una de las mayores facciones relacionadas con el narcotráfico, la favela fue invadida por las fuerzas de seguridad del Estado en noviembre de 2010 y posteriormente ocupada por la Fuerza de Pacificación (*Força de Pacificação*), que está integrada principalmente por elementos del ejército brasileño. Una UPP, formada por policía de la pacificación especialmente entrenada, reemplazó a la Fuerza de Pacificación en agosto de 2012. Los narcotraficantes que permanecieron en la favela inicialmente redujeron sus actividades y comenzaron a operar de forma encubierta, pero con el paso del tiempo el narcotráfico local recuperó su fuerza lentamente. Este artículo sitúa el papel de la educación dentro de este contexto de lucha por el orden y control.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOLECCIÓN DE DATOS

En este artículo, presento un estudio de caso etnográfico de los mecanismos de pacificación y su influencia en la educación de las favelas de Río, con un enfoque particular en las perspectivas de los adultos que vivían y trabajaban en Vila Cruzeiro en el momento de mi investigación. Ofrezco un análisis en profundidad de cómo estos residentes se vieron afectados por la pacificación a través de la educación. Las condiciones a menudo difíciles que encontré en el

campo exigieron una metodología flexible e integradora (Kovats-Bernat 2002, 210), por lo que utilicé una combinación de técnicas que incluyeron métodos informales de recolección de datos. En todo momento presté especial atención a garantizar la seguridad y confidencialidad tanto de los participantes de la investigación, como la mía misma.¹⁰ Una organización no gubernamental que opera a nivel local me presentó a los habitantes de Vila Cruzeiro y a los miembros de su asociación de vecinos, que también informó a los narcotraficantes locales de mis intenciones. A través de redes existentes y de personas de confianza elegí a los participantes de la investigación. Me baso en los datos que recogí durante aproximadamente 30 meses de trabajo de campo entre el 2008 y el 2015. Aunque los datos utilizados en este artículo abarcan un período de siete años, el estudio no fue diseñado originalmente como un estudio longitudinal. Este estudio es la combinación de mi proyecto de grado de maestría, llevado a cabo en Vila Cruzeiro (Koenders 2008) antes de la existencia de las UPPs, y de mi proyecto de doctorado sobre pacificación, el cual inició en 2011. Específicamente, entre el 2013 y el 2014 estudié los efectos de los esfuerzos de pacificación en la educación.

Los participantes en este estudio son adultos, padres y madres, funcionarios escolares, líderes comunitarios y otros con edades comprendidas entre los 20 y los 65 años que vivían y/o trabajaban en Vila Cruzeiro en el momento de la investigación y quienes, hasta donde sé, no estaban envueltos de forma directa en el comercio ilícito de drogas. También incluí a algunos miembros de las Fuerzas Armadas y de la policía militar en este estudio. La parte de la investigación relacionada directamente con la educación formal se centró en una escuela en particular, a cuyo director conocí en una reunión local. Ya que las mujeres están sobrerrepresentadas en los entornos en los que participan los niños en Vila Cruzeiro ya sea como cuidadoras o como autoridades escolares, la mayoría de las participantes en mi investigación fueron mujeres. Esto resulta también de mi elección de usar una técnica de muestreo de bola de nieve, pues, como mujer, era más viable conseguir acceso informal a otras mujeres (ver Baird 2019 para una reflexión sobre acceso a participantes en función del género).

Utilicé una variedad de técnicas de recolección de datos, principalmente conversaciones informales, observación participante, entrevistas y análisis de documentos. La observación participante y las conversaciones informales resultaron ser de gran valor en un contexto precario, ya que la gente tendía

10 Para garantizar el anonimato, elegí no divulgar los nombres de los participantes ni especificar el nombre de las organizaciones e instituciones específicas que se incluyeron en esta investigación. Para leer más sobre investigaciones etnográficas en lugares (potencialmente) peligrosos, sugiero Goldstein (2014), Felbab-Brown (2014), Baird (2019), y NORRAG (2019).

a ser más abierta en entornos informales. Participé en las rutinas diarias de la gente, tomé parte en las reuniones y eventos de la comunidad, y frecuenté ámbitos educativos tanto formales como no formales donde la policía organizaba actividades educativas, como por ejemplo guarderías, proyectos sociales y escuelas. Durante ese tiempo observé y grabé interacciones entre los miembros de las Fuerzas Armadas y policiales y los residentes, y las continuidades y los cambios educativos provocados por la pacificación. Llevé a cabo aproximadamente 40 entrevistas abiertas a profundidad, que variaron en duración desde los 30 minutos hasta las 3 horas.¹¹ Las entrevistas cubrieron una selección de temas orientados a los participantes seleccionados: las condiciones de vida y/o de trabajo en Vila Cruzeiro; las perspectivas de la gente sobre los cambios y las continuidades relativas a la pacificación; y los efectos que estas tenían en sus vidas en general y en la educación en particular. Además de los datos primarios, analicé varios medios de comunicación y documentos, incluyendo artículos de periódicos, publicaciones de Facebook, trabajos de estudiantes y, lo que es muy importante, un folleto publicado por el Departamento de Seguridad del Estado de Río que se distribuía en escuelas ubicadas en favelas controladas por la UPP. Examiné el folleto para entender mejor cómo la policía usaba material educativo en sus esfuerzos de pacificación.

ANÁLISIS DE DATOS Y LIMITACIONES

Escribí notas de campo y memorandos durante el transcurso de la investigación, incluyendo mis observaciones e impresiones, conversaciones informales y mis reflexiones sobre observaciones concretas, encuentros y entrevistas. Grabé entrevistas solo con el consentimiento de los participantes y cuando no se predecían riesgos de seguridad o efectos en la veracidad de los testimonios de los participantes. Para las entrevistas que no grabé, redacté un registro preciso de la entrevista basado en mis anotaciones. Introduje todos los datos en carpetas en el ordenador y las codifiqué y analicé utilizando NVivo, un software de análisis cualitativo. Utilizar una variedad de métodos cualitativos de investigación facilitó la triangulación de datos y contribuyó a un mejor entendimiento de los efectos directos y colaterales que los esfuerzos de pacificación tuvieron en la educación.

Sin embargo, asuntos de seguridad, viabilidad y ética limitaron este estudio de diversas formas. Los habitantes de Vila Cruzeiro se mostraron siempre vacilantes y a veces reacios a hablar de temas relacionados con la violencia y los actores armados que operaban a nivel local, ya que temían ser castigados por romper la

¹¹ Utilicé listados de temas para guiar estas entrevistas, con el objetivo de explorar de manera profunda estos temas y al mismo tiempo dar a los participantes la oportunidad de mencionar problemas que consideraban importantes, los cuales después me ayudaron a refinar las listas de temas con las que trabajé.

“ley de silencio” de los narcotraficantes (Koenders 2008). Esto explica mi confianza en métodos informales y el número limitado de entrevistas formales que llevé a cabo, a pesar del largo período de trabajo de campo. Aunque considero este entorno de silencio y desconfianza como información importante en sí misma, también pudo haber generado una representación distorsionada de las perspectivas de los participantes. Minimicé este sesgo mediante la triangulación de los datos y creando afinidad y confianza con los participantes a través de mi participación en actividades locales.

Crear relaciones interpersonales fuertes, tan esenciales para la investigación etnográfica, implica caminar una cuerda floja moral (Baird 2019). Evité el contacto directo con personas activamente implicadas en el tráfico de drogas ya que una vinculación con ellos hubiera limitado mi acceso a otros residentes. Organicé entrevistas con miembros de las fuerzas militares y policiales fuera de Vila Cruzeiro y no asistí a reuniones organizadas por las UPP. De haberme asociado abiertamente con la policía, hubieran podido tomarme por soplona o policía infiltrada, lo que probablemente me habría puesto en riesgo personal. Además, dadas las implicaciones éticas y el riesgo de perjudicar a grupos ya vulnerables como niños y jóvenes, incluirlos directamente estaba fuera del ámbito de esta investigación (ver por ejemplo Christensen 2004; Schelbe *et al.* 2014; NORRAG 2019). Así que, aunque reconozco la importancia de las voces de estos niños, este estudio solo ofrece un atisbo del punto de vista de los jóvenes a través de sus representantes, sobre todo sus padres y profesores. Por ese motivo, este estudio no ofrece un panorama completo de la amplia variedad de experiencias, percepciones y respuestas encontradas en el contexto de la pacificación. Animo a otros investigadores a desarrollar proyectos integrales sobre la educación en entornos de violencia urbana que aborden estas lagunas y que se desarrollen a partir de este y otros estudios relevantes. Con las limitaciones de mi investigación en mente, ahora me centraré en los resultados empíricos sobre pacificación y educación en Vila Cruzeiro.

PACIFICACIÓN Y EDUCACIÓN EN VILA CRUZEIRO

La población de Vila Cruzeiro tiene acceso a distintas escuelas, pero solo una, la cual ofrece educación hasta sexto grado, está situada en el corazón de la favela. Otras dos escuelas de educación primaria están situadas en proximidad una para los grados inferiores, y la otra —para los grados superiores— a las afueras de una de las entradas principales a Vila Cruzeiro. Otra escuela cercana también ofrece educación primaria superior. También hay dos Centros Integrados de Educación

Pública (*Centros Integrados de Educação Pública*, o CIEPs) cerca.¹² Los frecuentes enfrentamientos violentos entre traficantes de drogas y la policía tuvieron un impacto directo en las vidas de estudiantes y profesores en las escuelas de la zona y a menudo obligó a estas a cerrar, a veces por unas horas, otras por unos días, y en ocasiones durante meses, lo que perturbaba seriamente las rutinas de la escuela y perjudicaba el aprendizaje de los niños.¹³ Cuando las escuelas de Vila Cruzeiro tenían que cerrar sus puertas por motivos de seguridad, un CIEP cercano servía de base operativa. Esta interrupción afectaba la movilidad de profesores y estudiantes, que con frecuencia no podían ir a casa desde la escuela o que, si lo hacían, era exponiéndose a un gran riesgo. Enseñar y aprender en estas circunstancias tan duras redujo la capacidad de las escuelas para atraer y mantener a estudiantes, profesores y otro tipo de personal (Ribeiro 2013, 28; Leeds 2007, 25-26).

Mientras la prevalencia de la violencia e inseguridad perjudicaban más el ya frágil empeño educativo en las favelas de Río, al mismo tiempo aumentaba a su importancia. Las escuelas son consideradas comúnmente espacios seguros en términos tanto físicos como sociales, a pesar de que muchos padres y madres prefieren mantener a sus hijos en casa durante una operación policial o tiroteo y de que existe preocupación por las agresiones o malas influencias en las escuelas (Koenders 2008). La educación se asocia con la “vida recta” o el buen camino, al contrario de la “vida abyecta” asociada a la vida callejera y al comportamiento insolente (Hecht 1998). Debido a este respeto por la educación entre la mayoría de los residentes de Vila Cruzeiro, los traficantes de drogas ganaron legitimidad al proporcionar “protección” a las escuelas locales. El funcionario de una escuela expresó en una entrevista el sentimiento común de que “desde el momento en que [los] *bandidos* [estuvieron cargo] nadie volvió a robarnos, no volvieron a pintar las paredes, porque no se permitía”. Cualquier persona que no respetara a una escuela estaba en serios problemas y los ladrones eran forzados a devolver cualquier cosa que hubieran robado. Esta forma de protección contrastaba con la aparente falta de respeto por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, como en este incidente, descrito por el mismo funcionario de escuela, que tuvo lugar antes del comienzo de la pacificación.¹⁴

12 Los CIEP se originaron por una iniciativa del gobernador del estado de Río, Leonel Brizola, en el poder desde 1983 hasta 1987 y desde 1991 hasta 1994, quien propuso establecer una educación comprensiva a tiempo completo. Pero muchas de las unidades hoy son administradas a nivel municipal y proveen una educación de media jornada.

13 Teniendo en cuenta observaciones personales, análisis de las redes sociales, artículos de diarios y entrevistas con padres, madres y funcionarios de la escuela.

14 Entrevista a un funcionario de la escuela, 10 de octubre de 2013.

Una cosa que se quedó grabada en la historia de la escuela y que conmocionó a la comunidad es la vez que la escuela fue invadida, fue invadida por la policía. Con el *caveirão* derribaron el portón, derribaron la puerta, y fueron al tejado para vigilar a los bandidos.¹⁵

La ocupación por parte de las fuerzas de seguridad del Estado redujo inicialmente el número de enfrentamientos armados y, de este modo, la desconfianza que profesores y estudiantes sentían hacia las escuelas locales. Además, los hijos de los narcotraficantes, que algunas veces huían de la favela durante las operaciones policiales a gran escala, no volvieron a tener que mudarse con sus padres a otros barrios. Las tasas de abandono se redujeron, y en los años posteriores a la ocupación el número de alumnos en la escuela incluida en este estudio aumentó de 750 a 850. Es más, la ocupación facilitó la formación de un grupo estable de profesores bien preparados y motivados.¹⁶ Sin embargo, los tiroteos entre policía y narcotraficantes siguieron produciéndose y con el tiempo incrementaron su frecuencia, lo cual afectó la vida escolar. Una vez más las escuelas se cerraron, se suspendieron las clases, y los profesores organizaron solo ciertas actividades.¹⁷

La inversión en infraestructura, educación y servicios adicionales como la recogida de basuras, asistencia judicial y la regularización del suministro de electricidad, aunque limitado, acompañó el proceso de pacificación. Escuelas de Mañana (*Escolas do Amanhã*), un programa del gobierno federal, fue implementado casi paralelamente a las UPPs en las zonas más vulnerables de la ciudad. Las escuelas de Vila Cruzeiro se beneficiaron de este programa, el cual proporcionó inversión y atención adicionales. Sin embargo, el director de una escuela afirmó que “no hay suficientes profesores, así que la prioridad es solucionar eso. Y proyectos de construcción. Desde 2009 en adelante, hemos recibido más atención, pero necesitamos más”.¹⁸ Aunque la reforma del sistema educativo debería haber facilitado estas mejoras, muchas escuelas públicas —incluyendo aquellas dentro y en las cercanías de Vila Cruzeiro— daban clase solamente una parte del día, y los niños asistían a la escuela tan solo por la mañana o por la tarde.

15 Un “*caveirão*” es un vehículo blindado utilizado por la policía militar, principalmente durante las invasiones policiales a las favelas. Las entrevistas se realizaron en portugués; todas las traducciones fueron hechas por mí.

16 Entrevista con un funcionario de la escuela, 10 de octubre de 2013.

17 Notas de campo, octubre de 2013.

18 Entrevista, octubre de 2013.

La pacificación redujo temporalmente el número de tiroteos, lo que tuvo un efecto directo sobre la frecuencia de las clases y la disponibilidad de profesores. El entorno más tranquilo alrededor de las escuelas facilitó la continuidad del aprendizaje y la enseñanza, mientras que la interrupción del ostensible tráfico de drogas y la exposición a otros modelos y oportunidades pareció ampliar las perspectivas de los estudiantes sobre el futuro.¹⁹ Estas mejoras en educación resultantes de la pacificación, aunque temporales, limitadas y en cierta medida contradichas por las experiencias vividas de los residentes de la favela, fueron utilizadas en el discurso de Estado y por los principales medios de difusión para legitimar y obtener apoyo popular para el proyecto. La web de la UPP, por ejemplo, presentó un reportaje sobre el impacto positivo que la pacificación había tenido sobre las calificaciones de los estudiantes y el rendimiento en las escuelas de Vila Cruzeiro (UPP-RJ, 2013). Hacer a los niños el centro de atención fue la estrategia para ganar apoyo popular para la pacificación y para conseguir la adhesión de los residentes de la favela.

VIGILANCIA POLICIAL EN EL ENTORNO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS

Las prácticas educativas de la policía adaptadas a los niños fueron una herramienta importante que las UPPs usaron para crear un vínculo con los residentes de la favela y una parte de la más amplia pedagogía de la conversión, la cual era fundamental para sus esfuerzos de pacificación. El primer comandante de las UPPs, Robson Rodrigues da Silva, afirmó que la pacificación “es una labor a medio y largo plazo. Una labor que implica el acercamiento y transformación de estos niños” (*O Globo* 2010). Con este objetivo, la UPP organizó una amplia variedad de actividades educativas formales e informales para niños, como práctica de jiu-jitsu y fútbol, clases de teatro, clases de informática y excursiones de un día. En una reunión de la red comunitaria en Vila Cruzeiro, un P-5, o policía social, explicó a todos los presentes que “una de nuestras misiones principales es humanizar a la policía militar. Con la pacificación, tenemos una serie de maneras de [reemplazar] el narcotráfico, de mostrar a la comunidad que somos parte de la misma sociedad, [y que pueden vivir de una manera diferente]”.²⁰ Algunos participantes policiales del estudio reconocieron explícitamente que, para lograr el acercamiento, tenían que prestar ciertos servicios porque “eso es lo que solían hacer los traficantes de drogas.”²¹ Además de las diversas actividades educativas, la UPP también organizó fiestas de Navidad, distribuyó juguetes y participó en la celebración del

19 Entrevista de grupo, marzo de 2013.

20 El P-5 generalmente el responsable de las relaciones públicas, entre las que se incluye la organización y promoción de eventos públicos únicos y actividades sociales regulares. Notas de campo, 4 de abril de 2013.

21 Notas de campo, 2013.

Día del Niño. La mayor parte de las actividades infantiles de la UPP eran para la comunidad en general y se llevaron a cabo en lugares públicos o cerca de la sede de la UPP.

Otras actividades se centraron específicamente en las escuelas. Aunque la policía no tenía presencia diaria en la escuela que estudié ni tenía una estrecha relación con los profesores, la UPP desarrollaba actividades educativas formales. Los P-5 generalmente organizaban estas actividades, que incluían conferencias, excursiones de un día, concursos de ensayos y conferencias sobre drogas y ciudadanía, en consulta con las escuelas locales.²² Las clases trataban temas como las drogas y cómo protegerse de los peligros de la calle, y a menudo implicaban “una graduación con un diploma y todo.”²³ Una madre cuyo hijo estaba matriculado en una escuela primaria local, explicó que “[los oficiales de policía de la UPP] entraron en cada aula para hablar con [los estudiantes], para explicar lo que estaba sucediendo para que no tuvieran miedo de la UPP, [explicando] que están aquí para ayudar a los estudiantes... para protegerlos a todos.”²⁴ Los niños tuvieron la oportunidad de hacer preguntas anónimamente a la policía involucrada en el programa, que acudió a las escuelas cada semana durante tres meses. Ellos preguntaban cosas como: “¿alguna vez has fumado marihuana?”, o “¿le has pegado alguna vez a tu esposa?” Como comentó el secretario de la escuela: “creo que están tratando de recuperar su imagen de la policía, para crear una nueva imagen diferente de la que tenían.”²⁵ Los concursos de ensayos abordaron temas como la forma en que los estudiantes veían el papel de la policía. Estos programas se ofrecían generalmente en las escuelas de todas las favelas de la UPP, pero dependía de cada director de escuela decidir que se ejecutaran.

“UPP—LA CONQUISTA DE LA PAZ”

El folleto “UPP—La conquista de la paz”, escrito e ilustrado por Ziraldo (2012), creador del clásico libro y personaje infantil *O Menino Malquinho (El Niño Chiflado)*, es un ejemplo de la mayor participación policial en las escuelas. Desarrollado por el Departamento de Seguridad del Estado de Río, el folleto explica el concepto de ciudadanía, muestra la importancia de los derechos y las obligaciones de cada persona en la sociedad, y aborda la relación entre los residentes de las favelas y la policía. El folleto se distribuyó entre niños y escuelas

22 Entrevista, octubre de 2013.

23 Abordar la situación de las drogas era parte del Programa de Educacional de Resistencia a las Drogas (*Programa Educacional de Resistência às Drogas*). Entrevista con un funcionario de la escuela, 10 de octubre de 2013.

24 Entrevista de grupo, 13 de marzo de 2013.

25 Conversación informal con un secretario de la escuela, notas de campo, 30 de octubre de 2013.

en favelas de la UPP, incluyendo Vila Cruzeiro, donde los maestros lo discutieron en sus clases. Para responder al folleto, los estudiantes crearon ilustraciones y textos sobre la paz y cada alumno se llevó una copia del folleto a casa.²⁶

El folleto puede ser visto como una parte instrumental de la pedagogía de la conversión. Este sirvió como recurso en la disputa discursiva entre las fuerzas de seguridad del Estado y las bandas de narcotraficantes, que ganó importancia a medida que los enfrentamientos físicos entre los dos actores disminuyeron inicialmente. El folleto presenta el proyecto de la UPP como un esfuerzo para poner fin a los códigos, normas y valores transmitidos por los narcotraficantes, y para introducir una cultura de derechos y obligaciones destinada a convertir a los residentes de las favelas excluidas en ciudadanos civilizados. “Pronto terminará de una vez por todas el miedo, la inseguridad, la desconfianza, la guerra, los falsos amigos y los falsos héroes”, afirma, y en la siguiente página muestra a los niños caminando al lado de paredes cubiertas de grafitis que representan a hombres con armas.

El folleto también hace un llamamiento a las consecuencias positivas de la pacificación en la educación y en la asistencia a la escuela: “Ahora podemos ir a la escuela en PAZ”, dice encima de un letrero de UPP que un niño mira feliz (Figura 1). Y continúa: “Ahora podemos jugar, bailar, saltar, divertirnos, como niños que realmente están seguros... que... hacen a papá y mamá muy felices”. Un dibujo de dos páginas muestra a un padre, una madre y una abuela de aspecto feliz con un policía, que tiene su brazo casualmente alrededor de los hombros de una anciana (Figura 2). Esto revela el intento de ganar simpatía entre los adultos a través de la mejora implícita de las condiciones de vida de los niños.

26 Notas de campo, marzo de 2014.

Figura 1. “Ahora podemos ir a la escuela en paz”



Fuente: Ziraldo (2012)

Figura 2. “Ahora podemos jugar, bailar, saltar, divertirnos, como niños que realmente están seguros, que hacen a hacen a papá y mamá muy felices”.



Fuente: Ziraldo (2012)

El folleto juega directamente con la idea de los policías como salvadores: “Ahora podemos contar con amigos verdaderos... Fueron los primeros en llegar”. A esto le sigue una ilustración que muestra a dos agentes de policía con un hombre y una mujer, con un pie de foto: “Detrás de ellos vendrá la educación, la salud, más limpieza, más justicia, más comodidad y más seguridad”. Esto ilustra el enfoque militarizado hacia la reconstrucción social en estos territorios, ya que es la policía militar la que allanará el camino para que otros servicios públicos se sumen a la construcción de una “vida mejor”. Otra imagen, que muestra a un policía, lleva el pie de foto: “Ahora obtendremos un RÍO DE PAZ”. “Todos juntos

por una ‘ciudad unida’”, exclama el policía, mientras que el niño de la siguiente imagen dice contento: “Soy un ciudadano”. Así, la transformación está completa.

La UPP, sugiere el folleto, llevará a la población de las favelas a una vida mejor destruyendo las normas y prácticas existentes y facilitando nuevas formas de convivencia e integración social y económica. El folleto demuestra que el Estado, a través de la pacificación, “reafirma su ser *como Estado* insistiendo en sí mismo como *el* mecanismo político para la fabricación del orden social” (Neocleous 2011, 203) en sus márgenes. Esta lógica descuida la realidad vivida en las favelas y asume que los residentes de las favelas están aislados de la vida social y de la política. Por lo tanto, es importante mirar la moral, los valores y las concepciones de los residentes de la favela (Feltran 2013), y las formas en que perciben y responden a la pacificación.

NAVEGANDO ENCUENTROS POLICIALES EN LOS TERRENOS DE LA EDUCACIÓN

En esta sección, abordo la forma en que las personas navegan los encuentros policiales en el contexto de la pacificación, y cómo esta se ve influida por sus percepciones y experiencias previas relativas a los agentes armados en general y las prácticas educativas de la policía en particular. Un oficial de policía militar, perplejo por la falta de interés local en las actividades de educación no formal organizadas por la UPP, se quejó de que “la UPP tiene un programa de vacaciones, pero sobre todo en Vila Cruzeiro, los niños no participan... Hay clínicas de fútbol, por ejemplo... pero cuando vas allí solo ves unos 4 o puede que 5 niños”.²⁷ El oficial sugirió que los padres no valoraban estas actividades, pero una exploración más detallada a los motivos de las personas revela una realidad mucho más compleja. La reticencia de la gente a participar en tales actividades refleja la inseguridad provocada por la falta de confianza y el miedo históricamente construidos hacia la policía, su incredulidad de que la policía haya llegado para quedarse, la continuación del narcotráfico, el comportamiento policial contradictorio y la falta de participación e inclusión de la población de la favela en el desarrollo y la ejecución del proyecto.

Justo después de la ocupación de Vila Cruzeiro a finales de 2010, la pacificación era un tema muy discutido entre los estudiantes, que destacaron la discrepancia entre la forma en que los principales medios de comunicación informaron sobre el tema y la forma en que ellos experimentaron los eventos. También abordaron el tema en el aula, como recuerda la funcionaria de la escuela:

27 Notas de campo, abril de 2014.

Había un profesor que traía los titulares de los periódicos... para que discutieran y dieran su opinión, una perspectiva interna... [era todo lo contrario de los informes] de los periódicos... la policía [fue presentada] como salvadora de ese espacio, y [a los estudiantes como que] tenían a los *bandidos* como sus salvadores... Hasta ese momento, esa no era la policía. Así que impugnaron las imágenes que los medios transmitieron. Deberías haber visto los dibujos de esa época; era asesinato policial, golpes policiales.²⁸

Después de un tiempo, sin embargo, como la funcionaria de la escuela me explicó en octubre de 2013, la pacificación como un tema de conversación entre los estudiantes había disminuido, lo que sugiere la negación de la presencia de la UPP y la falta de acercamiento.²⁹ Los niños mayores junto con sus padres y madres eran, especialmente, los más reacios a interactuar con la policía, como la misma funcionaria explicó:

Aquellos en quinto y sexto grado, que todavía pasaron por ese momento [del narcotráfico], tienen más miedo. Algunos de ellos no querían asistir a un curso impartido por un oficial de policía.

Sus padres también estaban indecisos y temían este acercamiento. Cuando se organizó una reunión entre los cuidadores y la policía, solo se presentaron cuatro madres. Los padres tenían que autorizar a sus hijos a participar en la clase de policía, y había madres que no firmaban:

[Una madre] vino aquí [y dijo,] “No voy a permitirlo. Creo que sí es un tema importante, pero no lo quiero”. Así que todavía temen ese contacto, todavía no los veo recurriendo a la policía para resolver las cosas.³⁰

El proceso de acercamiento fue complejo, desordenado y a menudo contradictorio. Los niños más pequeños eran, generalmente, los más receptivos, lo que explica por qué la policía comenzó con los niños en su esfuerzo por ganarse la lealtad de los residentes de las favelas. Según un funcionario de la escuela, “los niños son mucho más fáciles... Cuando un oficial de policía viene aquí... hay niños que les dan la mano, acercándose [al policía], [diciendo]: ‘yo también quiero ser un

28 Entrevista, octubre de 2013.

29 Entrevista con un funcionario de la escuela, octubre de 2013.

30 Entrevista, octubre de 2013.

policía’. Eso es algo que no había pasado antes”.³¹ Una aproximación vacilante entre la policía y los niños más pequeños parecía tener lugar, algo que también expresaron algunas mujeres, todas madres, una que trabaja como voluntaria en una escuela local afirmó:

Los niños comenzaron ignorándolos abiertamente... la policía trató de jugar con ellos, pero los niños no lo aceptaban. Tal vez debido a que los padres [estaban] asustados, pero ahora, después de un tiempo... están mucho más cerca... Antes ni siquiera jugaban en la plaza del puesto de la UPP. Y ahora... pasan el rato allí... Se quedan hasta... medianoche... con sus padres... [así, en estas] conferencias de ayuda escolar.³²

Sin embargo, la desconfianza históricamente construida hacia la policía se ha transmitido a los niños más pequeños: “la pequeña también está aterrorizada... [cuando ella ve] a la policía comienza a temblar. Creo que es porque oye a otros hablar de ellos, ve cosas en la televisión y tiene miedo”.³³ Un participante afirmó que la desconfianza también fue fomentada por episodios continuos de comportamiento policial arbitrario:

Muchos residentes tienen miedo porque cuando empezaron a venir aquí, a Vila Cruzeiro, invadieron las casas... buscando gente. Creo que lo hicieron de la manera equivocada... esto sucedió durante la ocupación. Ahora ya no hacen eso... más o menos, porque todavía hay algunos lugares, algunas calles y callejones, donde todavía entran. Pero aquí abajo [la parte inferior de la comunidad] lo pararon un poco. Pero solía ser muy difícil... Estás en tu casa, a gusto, y entonces llama un policía a tu puerta. Y si no abres, derribarán la puerta para entrar.

Otro participante estuvo de acuerdo: “los niños están aterrorizados... de la policía. También saben que esto está mal”.

Estos episodios contrastan con la imagen de “policía social” (Teixeira 2015) que la UPP ha propagado y revela la doble moral dentro de la fuerza policial. Un oficial de policía de la UPP dijo acerca de su nuevo comandante, quien anteriormente había trabajado para el Batallón Especial de Operaciones de la Policía (*Batalhão*

31 Entrevista, octubre de 2013.

32 Entrevista de grupo, marzo de 2013.

33 Entrevista, septiembre de 2013.

de Operas Policiais Especiais), “no tiene la mentalidad correcta. Él solo sabe cómo invadir las favelas”. Con este cambio de mando, las reglas también cambiaron: “el tipo que solía dar clases de jujitsu... eso ya no se ve como parte del trabajo... ahora tiene que hacer sus horas normales y además tiene que dar esa otra formación. Eso es imposible. O imagina que hay un incidente durante una clase, y tienes que tomar partido en la situación”.³⁴

Los paradójicos repertorios de comportamiento policial fomentaban una mayor desconfianza y reticencia entre los residentes y complicaban el acercamiento entre las dos partes: “en diciembre, la UPP entregó juguetes a los niños de la comunidad, pero unas semanas más tarde, esa misma policía golpeó al padre de uno de esos niños”.³⁵ Esto es lo que hace que la gente sea escéptica ante las intenciones policiales y alimenta la desconfianza hacia ellos entre los residentes de las favelas. Además, algunos estudiantes que asistieron a las conferencias impartidas por la policía de la UPP en la escuela fueron posteriormente interrogados y registrados en las calles, como una madre describió:

El otro día, mi hijo de 11 años caminaba por la calle con un collar que yo le había comprado a un vendedor ambulante. [Un policía] detuvo a mi hijo, estaba solo, le preguntó si era un [collar] de oro, que quién se lo había dado... mi hijo decía “No, mi mamá me lo compró”. Así que llegó a casa y dijo: “Mamá, la policía me detuvo, y me estuvo haciendo preguntas...” Le asustaron. Son estas pequeñas cosas las que aterrorizan a los niños.³⁶

Estos incidentes ilustran los diferentes tipos de comportamiento policial, dependiendo del contexto y de las características particulares de un objetivo de acción policial. Por ejemplo, cuanto más cerca estén los niños de la adolescencia, más probable es que sean vistos como sospechosos, por lo que justifican el tratamiento represivo.

CONCLUSIÓN

En este artículo, he discutido el papel de la educación en los esfuerzos de pacificación dirigidos a las zonas de la periferia urbana que se ven afectadas por la violencia policial y la violencia relacionada con las drogas. Más allá de una

34 Conversación informal, notas de campo, 4 de abril de 2013.

35 Conversación informal, notas de campo, febrero de 2013.

36 Entrevista, marzo de 2013.

noción política de pacificación, me acerqué al concepto de pacificación como un dispositivo para controlar a las poblaciones marginales a través de la aplicación selectiva de la fuerza y una pedagogía de la conversión destinada a construir un nuevo orden social. A partir de 2008, las autoridades del Estado de Río instalaron UPPs para recuperar el control de las favelas dominadas por grupos de narcotráfico. Los UPP, que proporcionaron una presencia policial permanente, también buscaron una relación más estrecha entre la policía y los residentes de las favelas. A través de un estudio de caso etnográfico de Vila Cruzeiro, examiné cómo la pacificación influyó en la educación y cómo esto afectó las percepciones locales de la policía.

Mis hallazgos revelan que el Estado depende de los esfuerzos de pacificación para ganar legitimidad en zonas donde el nivel de desconfianza es alto. En la búsqueda del Estado de una pedagogía de la conversión, la educación, como espacio en el que se construyen y cuestionan valores y normas, resultó ser un ámbito particularmente importante de intervención policial. Al mismo tiempo, mi estudio indica que estas estrategias educativas, aunque estén dirigidas a mitigar la violencia y ganarse la lealtad de la población objetivo, de hecho pueden reproducir la violencia y la desconfianza que se supone que deben combatir. Si bien la policía comunitaria estaba destinada a reparar las relaciones entre el Estado y la sociedad, en la práctica, estas prácticas educativas seguían existiendo junto con formas más violentas y represivas de vigilancia policial, tanto dentro de las favelas de la UPP como en la ciudad en general. Esta falta de reformas estructurales, la naturaleza tutelar de las prácticas educativas en el contexto de la pacificación y la imposición de “arriba hacia abajo” del proyecto, frustraron la relación entre la policía y los residentes, lo cual explica la dificultad que tuvo la policía para ganarse el apoyo general de los residentes.

Si bien el colapso de la pacificación en los últimos años dio lugar a una vigilancia policial total y de mano dura en mandato del actual gobernador de Río, esto no significa que la militarización de la educación en Brasil haya llegado a su fin. Por el contrario, la política educativa del gobierno de Bolsonaro está incentivando la construcción de escuelas cívico-militares, las cuales, a pesar de ser creadas por la administración municipal y del Estado federal, reciben ayuda financiera específica por parte del Ministerio de Educación.³⁷ A pesar de que discutir las consecuencias de esta coyuntura política está fuera del ámbito de este artículo, este estudio apunta a las consecuencias contraproducentes de la intervención de la policía en

37 Véase el decreto presidencial en <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>, consultado el 2 de marzo del 2020. Para ver el análisis de este modelo de escuela cívico-militar, véase Carneiro y Sant’Anna (2018).

las escuelas y señala las graves consecuencias que dichas medidas políticas pueden tener en las condiciones educativas y de seguridad de la población.

Basándose en las teorías de pacificación existentes, este estudio empírico contribuye al desarrollo de una antropología de la pacificación, ya que profundiza el entendimiento que tenemos sobre el rol de las estrategias de la educación formal y no formal en la vigilancia policial de los márgenes urbanos. La pacificación, argumento, puede ser entendida como una misión de “civilizar” a través de prácticas policiales paradójicas dirigidas a la destrucción de elementos enemigos y a la transformación, mediante la educación, de aquellos considerados dignos. En este sentido, la educación es una herramienta fundamental en la construcción coercitiva del orden por parte del Estado, a través de la cual este se reafirma como el mecanismo principal de construcción del orden social. Los esfuerzos por controlar a segmentos de la población considerados como peligrosos a través de intervenciones policiales educativas también pueden ser vistos como un intento de integrar a estas personas económicamente como parte de un proyecto mayor de acumulación capitalista. En mi investigación, sin embargo, se muestra que las personas en los márgenes urbanos son el objeto de dichas políticas y son afectadas en varias maneras por estas, y que muchas se resisten a la naturaleza condescendiente, jerárquica y autoritaria de la pacificación y, en el proceso, construyen órdenes urbanos alternativos.

Al resaltar el rol del Estado pedagógico en la guerra contra las drogas, particularmente las prácticas educativas de la policía militar en el contexto de la pacificación, también demuestro que relacionar el estudio etnográfico de los márgenes urbanos con el área de la educación en emergencias puede ser de beneficio mutuo. Estudios a futuro deberán analizar críticamente cómo y para qué se adoptan las prácticas educativas en situaciones de violencia urbana, cómo estas se aplican (selectivamente negociadas según características tales como la edad, la localidad, el género, la raza y la clase) y cómo diferentes segmentos de la población viven, actúan y resisten dichas prácticas. En lo referente a diseñar y entender la importancia de una educación y control policial adecuados, los residentes de Vila Cruzeiro y otros que viven de manera precaria tienen mucho que enseñarnos.

REFERENCIAS

- Agier, Michel, y Martin Lamotte. 2016. “Pacifications in Contemporary Cities. Ethnographies and Anthropology.” *L’Homme* 219-20 (3/4): 7-29. <https://doi.org/10.4000/lhomme.29014>.
- Auyero, Javier, Agustín Burbano de Lada, y María Fernanda Berti. 2014. “Violence y the State at the Urban Margins.” *Journal of Contemporary Ethnography* 43 (1): 94-116. <https://doi.org/10.1177/0891241613494809>.
- Baird, Adam. 2019. “Dangerous Fieldwork.” En *SAGE Research Methods Foundations*, editado por Paul Atkinson, Sara Delamont, Alexandru Cernat, Joseph W. Sakshaug, y Richard A. Williams. London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526421036>.
- Bartlett, Lesley. 2010. *The Word and the World: The Cultural Politics of Literacy in Brazil*. Creskill, NJ: Hampton Press.
- Cabanes, Robert, Isabel Georges, Cibele S. Rizek, y Vera da Silva Telles. 2011. *Saídas de Emergência: Ganhar/Perder a Vida Na Periferia de São Paulo*. São Paulo: Boitempo.
- Cano, Ignacio, ed. 2012. “Os Donos do Morro”: *Uma Avaliação Exploratória do Impacto das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, LAV/UERJ.
- Carapic, Jovana, y Mieke Lopes Cardozo. 2016. *Education, Urban Violence, and Youth: Exploring Pathways or Roadblocks for ‘Peace’ in the City*. Working Paper, Urban Violence, Education, and Youth. Geneva: NORRAG. <https://resources.norrag.org/resource/11/education-urban-violence-and-youth-exploring-pathways-or-roadblocks-for-peace-in-the-city>.
- Carneiro, Sandra de Sá, y Maria Josefina Sant’Anna. 2018. “Militarização Das Escolas Públicas: Tensões e Negociações Em Torno Deste Modelo de Gestão Escolar.” En *Militarização No Rio de Janeiro: Da Pacificação à Intervenção*, editado por Juliana Farias, Marcia Pereira Leite, Lia de Mattos Rocha, y Monique Batista Carvalho, 203-22. Rio de Janeiro: Mórula.

- Carvalho, Monique Batista. 2013. “A Política de Pacificação de Favelas e as Contradições para a Produção de Uma Cidade Segura.” *O Social em Questão* XVI (29): 285-308.
- CECIP. 2010. O Impacto sobre a Primeira Infância das Políticas de Segurança Pública e Iniciativas Comunitárias em Comunidades Urbanas de Baixa Renda. Research Report. Rio de Janeiro: Centro de Criação de Imagem Popular.
- Christensen, Pia Haudrup. 2004. “Children’s Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation.” *Children & Society* 18 (2): 165-76. <https://doi.org/10.1002/chi.823>.
- Christovão, Ana Carolina y Mariana Milão dos Santos. 2010. “A Escola na Favela ou a Favela na Escola.” En *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*, editado por Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, Mariane C. Koslinski, Fátima Alves, y Cristiane Lasmar, 277-97. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrópoles- IPPUR/UFRJ.
- Cunha, Neiva Vieira da y Gabriel de Santis Feltran, eds. 2013. *Sobre Periferias: Novos Conflitos no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ.
- Das, Veena, y Deborah Poole, eds. 2004a. *Anthropology in the Margins of the State*. New Delhi: Oxford University Press.
- Das, Veena, y Deborah Poole. 2004b. “State and Its Margins: Comparative Ethnographies.” En *Anthropology in the Margins of the State*, editado por Veena Das y Deborah Poole, 3-34. Santa Fé, NM: School of American Research Press.
- Farias, Juliana. 2014. “Governo de Mortes: Uma Etnografia de Gestão de Populações de Favelas no Rio de Janeiro.” PhD Thesis, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Felbab-Brown, Vanda. 2014. *Security Considerations for Conducting Fieldwork in Highly Dangerous Places or on Highly Dangerous Subjects*. Working Paper 3, DSD Working Papers on Research Security. New York: Social Science Research Council.
- Feltran, Gabriel de Santis. 2011. *Fronteiras de Tensão—Política e Violência nas Periferias de São Paulo*. São Paulo: UNESP.

- Feltran, Gabriel de Santis. 2013. *About ‘Marginal People’, Relations and Borders in Urban Brazil*. Paper presented at the Resourceful Cities-RC21 Conference, Berlin.
- Franco, Marielle. 2014. “UPP—A Redução da Favela a Três Letras: Uma Análise da Política de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro.” Masters Thesis, Universidade Federal Fluminense.
- Gay, Robert. 2005. *Lucia: Testimonies of a Brazilian Drug Dealer’s Woman*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gledhill, John. 2015. *The New War on the Poor: The Production of Insecurity in Latin America*. London: Zed Books.
- Goldstein, Daniel M. 2014. *Qualitative Research in Dangerous Places: Becoming an ‘Ethnographer’ of Violence and Personal Safety*. Working Paper 1, DSD Working Papers on Research Security. New York: Social Science Research Council.
- Goldstein, Donna. 2003. *Laughter Out of Place*. Berkeley: University of California Press.
- Gonçalves, Rafael Soares. 2013. *Favelas do Rio de Janeiro: História e Direito*. Rio de Janeiro: Pallas Editora, Editora PUC/RJ.
- Grillo, Carolina Christoph. 2019. “Da Violência Urbana à Guerra: Repensando a Sociabilidade Violenta.” *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* 12 (1): 62-92. <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/download/22781/12925>.
- Hecht, Tobias. 1998. *At Home in the Street: Street Children in Northeast Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IBGE. 2010. “Aglomerados Subnormais.” <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html>.
- ISCED. 2011. *International Standard Classification of Education—ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.

- Kienscherf, Markus. 2016. "Beyond Militarization and Repression: Liberal Social Control as Pacification." *Critical Sociology* 42 (1): 1179-21. <https://doi.org/10.1177/0896920514565485>.
- Koenders, Sara. 2008. "Between Trust and Fear. Mothers Creating Spaces of Security amid Violence in Vila Cruzeiro, Rio de Janeiro." Master's Thesis, Utrecht University.
- Kovats-Bernat, J. Christopher. 2002. "Negotiating Dangerous Fields: Pragmatic Strategies for Fieldwork amid Violence and Terror." *American Anthropologist* 104 (1): 208-22. <https://doi.org/10.1525/aa.2002.104.1.208>.
- Leeds, Elizabeth. 2007. "Rio de Janeiro." En *Fractured Cities: Social Exclusion, Urban Violence and Contested Spaces in Latin America*, editado por Kees Koonings y Dirk Kruijt, 23-56. London: Zed Books.
- Leite, Márcia Pereira. 2012. "Da 'Metáfora da Guerra' ao Projeto de 'Pacificação': Favelas e Políticas de Segurança Pública no Rio de Janeiro." *Revista Brasileira de Segurança Pública* 6 (2): 374-89.
- Leite, Márcia Pereira, y Luis Antonio Machado da Silva. 2013. "Circulação e Fronteiras no Rio de Janeiro: A Experiência Urbana de Jovens Moradores de Favelas em Contexto de 'Pacificação.'" En *Sobre Periferias: Novos Conflitos no Brasil Contemporâneo*, editado por Neiva Vieira da Cunha y Gabriel de Santis Feltran, 146-58. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ.
- Leite, Márcia Pereira. 2015. "De Territórios da Pobreza a Territórios de Negócios: Dispositivos de Gestão das Favelas Cariocas em Contexto de "Pacificação." En *Dispositivos Urbanos e Trama dos Viventes: Ordens e Resistências*, editado por Patricia Birman, Márcia Pereira Leite, Carly Machado, y Sandra de Sá Carneiro, 377-401. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Machado da Silva, Luis Antonio. 2010. "Afiml, Qual é a das UPPs?" *Boletim do Observatório das Metrôpoles*. March 1-7, 2010.
- Machado da Silva, Luis Antonio, y Márcia Pereira Leite. 2014. "Continuidades e Mudanças em Favelas 'Pacificadas': Apresentação ao Dossiê Unidades de Polícia Pacificadora-Cevis." *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* 7 (4): 607-10.

- Menezes, Palloma Valle. 2015. “Entre o ‘Fogo Cruzado’ e o ‘Campo Minado’: Uma Etnografia do Processo de ‘Pacificação’ de Favelas Cariocas.” PhD Thesis, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Misse, Daniel. 2014. “Cinco Anos de UPP: Um Breve Balanço.” *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* 7 (3): 675-700.
- Misse, Michel, Carolina Christoph Grillo, Cesar Pinheiro Teixeira, y Natasha Elbas Neri. 2013. *Quando a Polícia Mata: Homicídios por “Autos de Resistência” no Rio de Janeiro (2001-2011)*. Rio de Janeiro: NECVU, BOOKLINK.
- Müller, Markus-Michael. 2018. “Policing as Pacification: Postcolonial Legacies, Transnational Connections, and the Militarization of Urban Security in Democratic Brazil.” En *Police Abuse in Contemporary Democracies*, editado por Michelle D. Bonner, Guillermina Seri, Mary Rose Kubal, y Michael Kempa, 221-47. Cham, Switzerland: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72883-4_9.
- Neocleous, Mark. 2011. “‘A Brighter and Nicer New Life’: Security as Pacification.” *Social & Legal Studies* 20 (2): 191-208. <https://doi.org/10.1177/0964663910395816>.
- Neocleous, Mark. 2014. *War Power, Police Power*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Neocleous, Mark, George S. Rigakos, y Tyler Wall. 2013. “On Pacification: Introduction to the Special Issue.” *Socialist Studies/Études Socialistes* 9 (2): 1-6. <https://doi.org/10.18740/s4pp4g>.
- NORRAG. 2019. “Data Collection and Evidence Building to Support Education in Emergencies.” *NORRAG Special Issue 2*, editado por Mary Mendenhall. <https://resources.norrag.org/resource/525/data-collection-and-evidence-building-to-support-education-in-emergencies>.
- O Globo. 2010. “Crianças de UPPs Ganham Festa no Maracanãzinho.” *O Globo*. Octubre 12, 2010, sec. G1. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/criancas-de-upp-ganham-festa-no-maracanazinho.html>.
- Oliveira, João Pacheco de. 2014. “Pacificação e Tutela Militar na Gestão de Populações e Territórios.” *MANA* 20 (1): 125-61. <https://doi.org/10.1590/s0104-93132014000100005>.

- Paiva, Angela Randolpho, y Marcelo Baumann Burgos, eds. 2009. *A Escola e a Favela*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Pallas Editora.
- Paiva, Vanilda. 1992. "Violência e Pobreza: A Educação dos Pobres." En *Violência e Educação*, editado por Alba Zaluar, 65-102. São Paulo: Livros do Tatu, Cortez.
- Penha, Ana Claudia de Souza, y Maria das Dores Figueiredo. 2009. "O Impacto Do Tráfico de Drogas Na Rotina Escolar." En *A Escola e a Favela*, editado por Angela Randolpho Paiva y Marcelo Baumann Burgos, 265-79. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Pallas Editora.
- Perlman, Janice. 1976. *The Myth of Marginality*. Berkeley: University of California Press.
- Perlman, Janice. 2010. *Favela: Four Decades of Living on the Edge in Rio de Janeiro*. New York: Oxford University Press.
- Ribeiro, Cesar Luiz de Queiroz, y Ruben Katzman, eds. 2008. *A Cidade Contra a Escola? Segregação Urbana e Desigualdades Educacionais em Grandes Cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora.
- Ribeiro, Eduardo. 2013. "Impactos Educacionais nas Unidades de Polícia Pacificadora: Explorando os Efeitos sobre os Fluxos Docentes." *Intratextos* 4 (1): 27-52. <https://doi.org/10.12957/intratextos.2013.8561>.
- Ribeiro, Luiz Cesar de Queiroz, Mariane C. Koslinski, Fátima Alves, y Cristiane Lasmar, eds. 2010. *Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrôpoles/UFRJ.
- Rigakos, George S. 2016. *Security/Capital: A General Theory of Pacification*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Rodriguez-Gomez, Diana, y Maria Jose Bermeo. 2020. "The Educational Nexus to the War on Drugs: A Systematic Review." *Journal on Education in Emergencies* 6 (1): 18-56. <https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy>.
- Saborio, Sebastian. 2014. "From Community Police to Proximity Practices: New Forms of Control in the Pacified Favelas of Rio de Janeiro." *Autonomie Locali e Servizi Sociali* 2: 271-86.
- SAGMACS. 1960. "Aspectos Humanos da Favela Carioca—Estudo Sócio-Econômico." *O Estado de S. Paulo*. April 13, 1960, Suplemento Especial.

- Sanjurjo, Liliana, y Gabriel Feltran. 2015. “Sobre Lutos e Lutas: Violência de Estado, Humanidade e Morte em Dois Contextos Etnográficos.” *Ciência e Cultura* 67: 40-45. <https://doi.org/10.21800/2317-66602015000200013>.
- Schelbe, Lisa, Amy Chanmugam, Tally Moses, Susan Saltzburg, Lela Rankin Williams, y Joan Letendre. 2014. “Youth Participation in Qualitative Research: Challenges and Possibilities.” *Qualitative Social Work* 14 (4): 504-21. <https://doi.org/10.1177/1473325014556792>.
- Teixeira, Cesar Pinheiro. 2015. “O ‘Policial Social’: Algumas Observações Sobre o Engajamento de Policiais Militares Em Projetos Sociais No Conexto de Favelas Ocupadas Por UPPs.” *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social* 8 (1): 77-96.
- Ungar, Mark, y Enrique Desmond Arias. 2012. “Reassessing Community-Oriented Policing in Latin America.” *Policing and Society: An International Journal of Research and Policy* 22 (1): 1-13. <https://doi.org/10.1080/10439463.2011.597856>.
- UPP-RJ. 2013. “Pacificação Melhora Notas e Rendimento de Alunos de Escola Na Vila Cruzeiro.” *UPP-RJ* (blog). July 5, 2013.
- Wall, Tyler, Parastou Saberi, y Will Jackson, eds. 2016a. *Destroy, Build, Secure: Readings on Pacification*. Ottawa: Red Quill Books.
- Wall, Tyler, Parastou Saberi, y Will Jackson. 2016b. “Introduction.” En *Destroy, Build, Secure: Readings on Pacification*, editado por Tyler Wall, Parastou Saberi, y Will Jackson, 5-12. Ottawa: Red Quill Books.
- Willis, Graham Denyer, y Mariana Mota Prado. 2014. “Process and Pattern in Institutional Reforms: A Case Study of the Police Pacifying Units (UPPs) in Brazil.” *World Development* 64: 232-42. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2014.06.006>.
- Zaluar, Alba, y Christovam Barcellos. 2013. “Mortes Prematuras e Conflito Armado pelo Domínio das Favelas no Rio de Janeiro.” *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 28 (81): 17-31. <https://doi.org/10.1590/s0102-69092013000100002>.
- Zirardo. 2012. *UPP—A Conquista Da Paz*. Rio de Janeiro: UPP/Governo do Rio de Janeiro. http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/zirardo/cartilha_upp_cidadania.pdf.

“SI NO TIENES EDUCACIÓN, NO ERES NADIE”: EXPLORANDO LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS EN CIUDAD JUÁREZ Y MEDELLÍN

CIRENIA CHÁVEZ VILLEGAS Y ELENA BUTTI

RESUMEN

La relación entre la inasistencia a la escuela y la participación en economías delictivas está ampliamente documentada en la literatura sobre la delincuencia juvenil. Sin embargo, la compleja conexión entre estos dos fenómenos aún no se ha esclarecido por completo. Este trabajo se basa en dos estudios que nosotras, las autoras, hemos llevado a cabo por separado en donde se explora el papel que juegan las experiencias educativas en la formación de las trayectorias delictivas de hombres jóvenes y adolescentes que participan en el negocio de las drogas en los centros urbanos ubicados en México y Colombia. El primer estudio consiste en entrevistas a profundidad y encuestas realizadas en Ciudad Juárez (México), mientras que el segundo se basa en un trabajo etnográfico de largo plazo en Medellín (Colombia). En este artículo proporcionamos una visión única de las experiencias educativas de esta población de difícil acceso y descubrimos que las dificultades económicas no explican del todo por qué estos jóvenes dejan la escuela y se dedican a actividades delictivas. Estos jóvenes no “abandonan” la escuela en busca de dinero, sino que son “expulsados” por un círculo vicioso de estigmatización, segregación, castigo y exclusión. Al explorar estas dinámicas en dos ciudades que han visto prolongadas guerras contra las drogas, este artículo promueve una comprensión más matizada del nexo entre la violencia relacionada con el delito y las experiencias educativas, haciendo así una importante contribución al área de la educación en emergencias (EeE).

Recibido el 3 de diciembre de 2018; revisado el 31 de abril de 2019, y el 20 de octubre de 2019; aceptado el 27 de julio de 2020; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

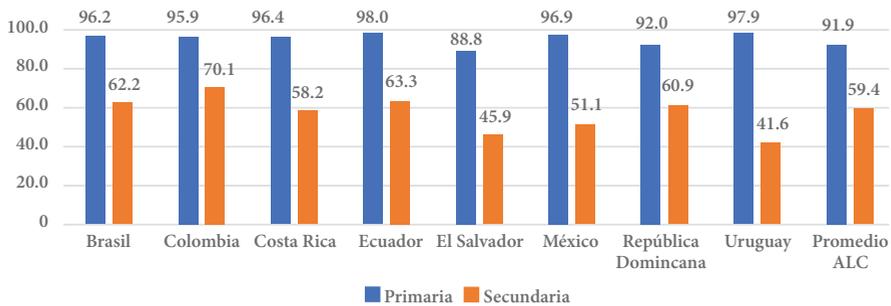
Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).

ISSN 2518-6833

INTRODUCCIÓN

La región de América Latina y el Caribe (ALC) concentra el 8 por ciento de la población mundial, pero representa el 37 por ciento de los homicidios del mundo (Chioda 2017).¹ Se ha comprobado que el hecho de ser joven y hombre son factores de riesgo para la participación en actividades delictivas tanto en la región ALC (Chioda 2017; Muggah y Aguirre 2018) como en todo el mundo (Hirschi y Gottfredson 1995; Shoemaker 1990). Los estudios realizados en la región ALC también muestran que el bajo nivel educativo es una característica persistente de quienes se dedican a la delincuencia (Azaola y Pérez-Correa 2012), y que existe una clara correlación entre la inasistencia escolar y las primeras instancias de participación en actividades delictivas. En algunos países de la región ALC, la proporción de adolescentes que no asisten a la escuela en el nivel de educación secundaria es particularmente elevada (véase la Figura 1).²

Figura 1. Porcentaje de la población entre 15 y 19 años que ha completado la educación primaria y secundaria, selectos países de la región ALC, 2014



Fuente: Autoras con datos de estadísticas de ELAC (2018).

A pesar de la correlación descrita, se carece de una sólida comprensión de la forma en que se relacionan los logros educativos y la participación en actividades delictivas. No se dispone de suficientes pruebas objetivas para comprender si las experiencias escolares de los jóvenes involucrados en acciones delictivas en la región ALC han contribuido a su participación en el negocio de la droga y, en caso afirmativo, de qué forma lo han hecho. Las recientes investigaciones sobre

1 En 2014, la tasa regional promedio de homicidios en la región ALC fue la más alta del mundo. Las tasas regionales en la región ALC mostraron un índice de 22,5 homicidios por cada 100 000 habitantes en 2014, el doble de la tasa del África subsahariana (9,5) y más del quintuple de la tasa del Oriente Medio y del Norte de África (3,9) (Banco Mundial 2014). Es importante aclarar que existe una variación importante en el nivel de violencia dentro de la región.

2 En 2015, la tasa de los adolescentes no escolarizados, en edad de cursar el primer ciclo de secundaria, era del 7,2 por ciento en la región ALC, en comparación a una tasa promedio del 3,0 por ciento en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Banco Mundial 2018).

el tráfico de drogas se han concentrado principalmente en los miembros más importantes de las organizaciones delictivas (véase, por ejemplo, Grillo 2011; Molloy y Bowden 2011), sin tener en cuenta las perspectivas de los miembros de niveles inferiores. La evidencia indica que la adolescencia es un período en el que la participación en el comportamiento delictivo aumenta considerablemente (Chioda 2017; Trucco y Ullmann 2016), esto es especialmente válido en México y Colombia, donde el camino hacia la delincuencia suele comenzar en los primeros años de la adolescencia (Chávez 2018; Butti 2019).

Generalmente, los participantes más jóvenes en el tráfico de drogas actúan como *carritos* (transportadores de droga) a cambio de caramelos o dinero en efectivo en pequeñas cantidades; a medida que maduran en el ejercicio de venta, comienzan a vender y cuidar paquetes de drogas, encuentran nuevos compradores entre sus círculos de amistades, obtienen dinero para protección de las tiendas, los autobuses y los residentes, y suelen servir como *vigilas* (o *halcones*) en sus respectivos vecindarios. La actividad delictiva suele ser algo que hacen los participantes más jóvenes cuando no están en horarios de escuela; no obstante, estos jóvenes suelen dejar la escuela cuando son mayores, y la venta de drogas se convierte en su actividad y fuente de ingresos principal (Chávez 2018; Butti 2019).

Sin embargo, hasta donde sabemos, ningún trabajo se ha centrado todavía en las experiencias educativas de los participantes de bajo nivel de los grupos delictivos que participan en el tráfico de drogas en México y Colombia. Nuestro objetivo con este artículo es abordar esta importante laguna en nuestro conocimiento de la educación en contextos de violencia relacionados con la venta de drogas e inseguridad. Además, la violencia relacionada con las drogas aún no se considera una emergencia en gran parte del sector humanitario o en el mundo académico, por lo que se pasa por alto en áreas como la de educación en emergencias. Como demostramos en este documento, los jóvenes implicados en esta violencia están expuestos a tanto o más estrés que los jóvenes que viven en situaciones de conflicto. Por lo tanto, la necesidad de enmarcar las experiencias de estos jóvenes en el debate sobre la educación en situaciones de emergencia es pertinente y urgente.

A partir de los datos que recogimos en Ciudad Juárez (México) y Medellín (Colombia), este documento explora la relación entre las experiencias escolares y la participación en el tráfico de drogas entre los adolescentes y los jóvenes que en general tenían entre 12 y 29 años de edad al momento de realizar nuestros respectivos trabajos de campo.³ En este artículo nos preguntamos específicamente

³ Los implicados en el tráfico de drogas son, en gran medida, varones. Este rango de edad fue asignado por el Instituto Nacional de la Juventud de México.

LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS

de qué forma las experiencias escolares de los jóvenes en ambos contextos moldean su entrada al tráfico de drogas. Para responder a esta pregunta, nos basamos en dos estudios, uno en México y otro en Colombia, dos países que han experimentado episodios particularmente violentos en su historia reciente a lo largo de varias décadas, y que pueden atribuirse, al menos en parte, a la dinámica delictiva relacionada con el tráfico de drogas. Por “negocio de la droga” se entiende tanto el comercio local como el tráfico internacional de sustancias ilícitas.

Hemos estructurado este documento de la siguiente manera. La primera sección presenta una breve reseña de la evidencia que vincula las experiencias escolares y la delincuencia, tanto en la región ALC como a nivel global. Posteriormente se justifica la selección de Ciudad Juárez y Medellín como enfoque de nuestro trabajo y se describen las metodologías utilizadas en los dos estudios que reunimos en esta publicación. En la tercera sección se pasa al núcleo del documento, donde se realiza una exploración a profundidad de las experiencias escolares de los jóvenes involucrados en grupos delictivos en ambas localidades.

En este documento, hacemos tres contribuciones teóricas fundamentales al debate sobre la educación en emergencias en el contexto de la guerra contra las drogas. Una contribución consiste en cuestionar el uso del término “abandono” para describir el proceso por el cual los jóvenes se desvinculan de la escuela y terminan dejándola (el término se utiliza en una gran cantidad de literatura, como Agnew 1991; Booth, Farrell, y Varano 2008; Thornberry *et al.* 2003; Henry *et al.* 2012). Proporcionamos evidencia empírica para apoyar el uso del término “expulsar”, en lugar de “abandono”, para referirse a las estructuras de exclusión en juego en los entornos escolares que terminan por sacar a ciertos estudiantes.

Al mismo tiempo, el artículo muestra que las relaciones sociales importan al intentar comprender el acceso a la educación, lo que confirma la afirmación de Hirschi (1969) de que la falta de vínculos sociales puede desempeñar un papel para aquellos que se apartan de las normas convencionales. Sin lazos afectivos con padres y docentes, los jóvenes no tienen en el mejor de los casos ningún incentivo emocional para ajustarse a las normas convencionales, o en el peor escenario carecen totalmente de ejemplos de comportamientos positivos. Asimismo, haciendo eco de los hallazgos de Burdick-Will (2013) y Garot (2010), enfatizamos el papel crucial que juegan los docentes en el proceso de desconexión de la escuela. Sin embargo, también subrayamos que no se puede responsabilizar individualmente a los docentes, ya que existe una estructura excluyente y represiva por parte de las políticas y reglamentos educativos, que guían e incluso restringen el extremadamente difícil trabajo que tienen los docentes en ambos contextos.

En tercer lugar, y tal vez la más grande contribución del artículo, el trabajo da a conocer las voces ignoradas de jóvenes a quienes es difícil alcanzar, que han participado en delitos, pero no están suficientemente representados en trabajos académicos actuales. Basándonos en las narrativas de los jóvenes, argumentamos que ellos no son quienes han rechazado a la escuela, sino que es el sistema escolar el que los ha rechazado.

UN BREVE REVISIÓN DE LA EVIDENCIA SOBRE EL VÍNCULO ENTRE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES Y LA DELINCUENCIA

El nexo entre las experiencias escolares y la delincuencia se remonta a la teoría del control social de Hirschi (1969), que se basa en gran medida en la conexión entre los individuos y las instituciones sociales convencionales, incluidas la familia y la escuela. Hirschi argumentó que las personas con vínculos sociales positivos, incluidos aquellos con un fuerte apego a figuras de autoridad, amistades positivas y un compromiso con las normas e instituciones socialmente aceptadas, así como la creencia de que estas últimas son importantes, tienen más probabilidades de ajustarse a las normas convencionales. En contraste, Hirschi también postuló que los jóvenes que están menos apegados a sus padres y docentes, o que tienen vínculos sociales débiles o rotos, tienen más probabilidades de participar en actividades delictivas.

A partir del trabajo de Hirschi, una gran cantidad de estudios, mayormente cuantitativos, han explorado la relación entre la deserción escolar y la delincuencia. Una parte de la literatura indica que los factores que conducen a la deserción escolar pueden ser más importantes para explicar la conducta delictiva que la propia deserción escolar (Agnew 1991; Booth *et al.* 2008; Thornberry *et al.* 2003). Por ejemplo, Henry *et al.* (2012) argumentaron que dejar la escuela es solo la culminación de un proceso de desvinculación escolar, que generalmente comienza en las primeras etapas de la educación. Aunque esta literatura establece una asociación sólida entre la deserción escolar y la participación en actividades delictivas, el uso del término “deserción” es problemático. La literatura señala que la responsabilidad sobre la decisión de abandonar la escuela recae directamente en el estudiante, en lugar de desentrañar el proceso de múltiples niveles de desvinculación escolar que está conformado por prácticas de exclusión estructural integradas en el funcionamiento de las escuelas, tal y como lo hacemos en este documento.

LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS

Existe evidencia que muestra que los docentes pueden ser un factor importante en la expulsión de los estudiantes de la escuela. En un estudio cualitativo que examinó las experiencias educativas de los jóvenes involucrados en la delincuencia, Garot (2010) identificó el papel fundamental que juegan los docentes en la falta de interés de los estudiantes en la escuela. Garot encontró en su estudio que los docentes a menudo tenían fuertes prejuicios que les hacían considerar imposible enseñar a algunos estudiantes y, además, que no tenían ningún incentivo para enseñar a estos estudiantes más allá de lo mínimo requerido. Esto condujo a la desilusión generalizada y a la apatía de estos jóvenes estudiantes hacia la escuela en particular, lo que finalmente hizo que abandonaran la institución. En última instancia, estos estudiantes sintieron que dejar la escuela era su opción más viable (o quizás la única). En este documento, nosotros hacemos eco de esta línea de argumento y sugerimos que los entornos e interacciones escolares pueden, de hecho, expulsar a los estudiantes fuera de la escuela.

Otra área importante de trabajo cualitativo con jóvenes involucrados en la delincuencia (por ejemplo, jóvenes que participan en pandillas, tráfico de drogas, etc.) se ha centrado en la marginación económica y la estigmatización como importantes impulsores de la actividad ilícita. Densley (2013), quien estudió las pandillas juveniles en Londres, argumentó que “los miembros de las pandillas claramente tienen altas aspiraciones de tener éxito y comparten con sus homólogos no pandilleros, las expectativas materiales que se fomentan dentro del capitalismo avanzado” (40, traducción propia), sugiriendo así que el comportamiento delictivo es el resultado de un desajuste entre las aspiraciones materiales y las oportunidades económicas. *Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*, escrito por Anderson (2000), que se centra en la cultura de la calle en Filadelfia, y *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*, escrito por MacLeod (2008) sobre hombres pobres procedentes de viviendas de bajos ingresos en Massachusetts, son libros que ofrecen argumentos parecidos.

En América Latina existe una amplia experiencia de estudios sobre la participación de los jóvenes en la delincuencia (ver, por ejemplo, Rodgers y Jones 2009; Zubillaga 2009; Ward 2013; Wolseth 2014) que sugieren la conexión entre la exclusión socioeconómica y la delincuencia. En su investigación con hombres jóvenes involucrados en violencia relacionada con el delito en Caracas (Venezuela), Zubillaga (2009) señaló cómo la participación en las trayectorias delictivas es, para estos jóvenes, una forma de demostrar su existencia social y ganarse el respeto. Si bien algunos estudios de la región ALC sugieren una asociación entre las experiencias escolares y la participación en algunas formas de delincuencia

(Azaola y Pérez-Correa 2012; González-Pérez *et al.* 2012) o comportamiento disocial (de la Rubia y Ortiz Morales 2012), ningún trabajo ha llegado a esta conclusión explícita ni ha incluido específicamente a jóvenes que participan en el negocio del tráfico de drogas. En resumen, aunque esclarecedora, la literatura sobre la participación delictiva juvenil y sus motivaciones económicas solo ha abordado vagamente el papel de las experiencias educativas de los jóvenes (en particular, el sentirse excluidos de la escuela) en la configuración de las trayectorias delictivas. Sin embargo, esta conexión es empíricamente evidente y a menudo se cita de manera indirecta en la literatura (ver, por ejemplo, Wolseth 2014; Ward 2013), lo que sugiere la presencia de vínculos importantes entre la participación de los jóvenes en la violencia el ser expulsados de la escuela y el sentirse estigmatizados y excluidos. Tal relación justifica una exploración más profunda del tipo que desarrollamos en este artículo.

Varios estudios representativos a nivel nacional en México y Colombia arrojan luz sobre los motivos de la deserción escolar en la población en general, pero los resultados no son específicos para jóvenes involucrados en actividades delictivas. En un informe reciente en México, por ejemplo, se encontró que la principal razón para abandonar la escuela a nivel secundaria era la dificultad económica (48,2 %), seguida por el desagrado por la escuela (19,9 %) (Secretaría de Educación Pública 2012). En un estudio sobre la deserción escolar a nivel de educación secundaria en Colombia se encontró que para la mayor parte de los encuestados los factores clave de la deserción escolar temporal eran que “la escuela estaba lejos de casa” (37,1 %), seguido de “limitaciones económicas en casa” (33,2 %) (Obregón *et al.* 2010). Debido a que estos resultados son generalizados para la población escolar de nivel secundario en México y Colombia, tienen poco que decir sobre si estos factores ayudan a explicar la delincuencia, ya que los jóvenes que participan en actos delictivos pueden estar subrepresentados en estas cifras. Estos estudios de muestra amplia sobre deserción escolar en los países de interés no destacan específicamente las diversas experiencias de los diferentes subgrupos de jóvenes, lo que podría proporcionar una mejor comprensión de la conexión entre las experiencias escolares con la delincuencia.

Una de las principales contribuciones de este documento son los abundantes datos cualitativos proporcionados en las narrativas, en gran parte desconocidas, de un grupo de población de difícil acceso, que además se ha pasado por alto en la literatura sobre deserción escolar en la región latinoamericana. Es decir, los participantes de nuestro estudio han estado involucrados activamente en el tráfico de drogas en Medellín y Ciudad Juárez. Nuestros hallazgos añaden matices y complejidad a algunas de las asociaciones directas presentadas en la literatura y

cuestionan varios de los supuestos que subyacen en los conceptos y la terminología comúnmente atribuidos a estos jóvenes. Si bien los marcos teóricos enfatizan las nociones de deserción, desapego, falta de compromiso y desinterés en la escuela, sostenemos que estas explicaciones brindan interpretaciones simplistas de la relación entre las experiencias escolares y la delincuencia en los contextos que estudiamos, y no reconocen adecuadamente el papel que juegan las instituciones en la expulsión de los estudiantes de la escuela. En este artículo desentrañamos los mecanismos que explican esta conexión en la población de jóvenes que han participado en el tráfico de drogas.

CONTEXTOS, POBLACIONES Y SELECCIÓN DE CASOS

Para este artículo realizamos la recopilación y el análisis de los datos obtenidos en los dos estudios sobre los que se basa este trabajo. Los estudios se hicieron por separado y en diferentes contextos, utilizando epistemologías diferentes. Decidimos *a posteriori* escribir este artículo en colaboración, descubriendo no solo que las preguntas de investigación en los dos estudios eran muy similares, sino que los hallazgos, que descubrimos utilizando diferentes enfoques, eran sorprendentemente análogos. En esta sección se explica en detalle la comparación entre las áreas geográficas seleccionadas, se describen nuestros métodos y técnicas de muestreo, y se reflexiona sobre nuestras limitaciones y consideraciones éticas.

Como punto de partida, México y Colombia son dos casos relevantes y comparables para esta investigación debido a sus similitudes culturales y demográficas y a sus altos índices de criminalidad relacionadas con el tráfico de drogas. Es significativo que las dos ciudades en cuestión —Medellín y Ciudad Juárez— han sido y siguen siendo puntos esenciales en la producción y comercialización de drogas y son paradas clave en la ruta de la droga que va de Latinoamérica a Estados Unidos. Ambas ciudades han experimentado un aumento de los delitos violentos que se atribuyen a los grupos criminales implicados en el tráfico de drogas. Las similitudes y conexiones entre Ciudad Juárez y Medellín, y los contextos más amplios en los que se ubican, proporcionan una base sólida para un análisis conjunto.⁴

4 Este trabajo no solo cruza la división cualitativa-cuantitativa, sino que también abre la posibilidad de que los autores que utilizan diferentes metodologías de investigación y que suscriben diversas epistemologías trabajen juntos. En lo que a nosotros respecta, no es común que los académicos que han utilizado enfoques metodológicos tan diferentes, en especial aquellos que implementan investigaciones etnográficas y de métodos mixtos, realicen un análisis conjunto de sus estadísticas para llegar a conclusiones comunes.

CIUDAD JUÁREZ

La situación en Ciudad Juárez refleja los acontecimientos nacionales en México, donde se negociaron acuerdos durante décadas entre los oficiales de Gobierno del Partido Revolucionario Institucional —que gobernó el país prácticamente de manera indisputada durante 71 años— y diversos grupos criminales organizados implicados en el tráfico de drogas.⁵ Estos acuerdos asignaron feudos —áreas específicas del territorio nacional conocidas como “plazas”— para el control de grupos particulares de crimen organizado que eran libres de transportar y distribuir drogas (Hernández 2010). Los acuerdos establecidos se rompieron con la llegada del partido de derecha, Partido Acción Nacional, en el terreno político del país. En 2006, Felipe Calderón, el segundo presidente del Partido Acción Nacional, declaró la guerra contra las drogas y se comprometió a poner fin a la corrupción y a los acuerdos que habían caracterizado a las administraciones anteriores. Su declaración causó un estallido de violencia entre grupos rivales del crimen organizado, en particular en áreas estratégicas que tenían un lucrativo comercio de estupefacientes, como Ciudad Juárez. Esta ciudad, situada en la frontera noroeste entre México y Estados Unidos, tiene una larga historia de contrabando. Debido a su ubicación tan cercana a la frontera, Ciudad Juárez es un punto central y emblemático para la entrada de drogas hacia Estados Unidos, razón por la cual se convirtió en un territorio codiciado y precipitó una notoria guerra entre grupos de crimen organizado rivales (Juárez y Sinaloa) al principio de la presidencia de Calderón.⁶

MEDELLÍN

La violencia aumentó en Medellín en las décadas de 1960 y 1970, cuando una disminución en la manufactura textil facilitó el surgimiento de economías ilegales, principalmente aquellas relacionadas con el tráfico de marihuana y cocaína. Las dinámicas criminales de la ciudad se revolucionaron entre los años ochenta y mediados de los noventa con la creación del cártel de Medellín, dirigido por Pablo Escobar. Bandas de niños de la calle y jóvenes marginados fueron “empleados” por los narcotraficantes como informantes, vigilantes y asesinos. Durante este tiempo, la violencia relacionada con las drogas se entrecruzó con la guerra civil entre el Estado, las guerrillas de izquierda y los paramilitares. Estas diferentes

5 En 1988, la primera vez que se introdujo la votación electrónica en México, fue Cuauhtémoc Cárdenas, el candidato de izquierda, quien ganó el voto popular. Sin embargo, bajo la excusa de un “fallo en el sistema” en el recuento de votos, que claramente mostraba a Cárdenas en primer puesto, se volvieron a contar los votos y el candidato del PRI fue declarado ganador de las elecciones de 1988.

6 El uso del término “grupo delictivo organizado” en vez de “cartel” corresponde con la sistematización del segundo término, como explicó Luis Astorga, el historiador mexicano (2005).

facciones se vieron envueltas en sucesivas alianzas y confrontaciones con los cárteles de la droga, una historia compleja que va más allá de los propósitos de este documento. Las tasas de homicidios en Medellín alcanzaron un máximo de 395,4 por cada 100 000 personas en 1991, y tras un período de violenta represión estatal en 1993, Escobar murió. Este hecho marcó el comienzo de una nueva fase en la guerra urbana contra las drogas, a medida que los “minicárteles” que surgieron de la fragmentación del cártel de Medellín empezaron a pelearse entre sí. Desde entonces, las tasas de homicidios en la ciudad han descendido progresivamente (aunque todavía están por encima de la media regional), gracias a diversas políticas municipales y nacionales.⁷ Sin embargo, el negocio de la droga sigue funcionando sólidamente y es llevado a cabo principalmente por grandes grupos criminales llamados BACRIM (abreviatura de bandas criminales o bandas de delincuentes) (McDermott 2014). Durante este tiempo, un eslabón crucial en la cadena del tráfico de droga —las exportaciones a los Estados Unidos— ha ido cayendo en manos de los cárteles mexicanos, los cuales mantienen el control hasta el día de hoy (El Espectador 2018).

MÉTODOS Y MUESTREO

Los dos estudios sobre los que se sustenta el presente documento indagaron en las trayectorias de los adolescentes hacia el crimen organizado y la violencia (Chávez 2018; Butti 2019). Ambos se centraron en poblaciones similares de adolescentes y jóvenes, que tenían aproximadamente entre 12 y 29 años. Sin embargo, es importante señalar que los jóvenes que participaron en el estudio estaban en diferentes etapas de participación en actividades criminales. Los de Ciudad Juárez estaban cumpliendo sentencias en prisión por delitos relacionados con la venta de drogas, mientras que los de Medellín acababan de empezar a dedicarse al tráfico de drogas a muy pequeña escala.

Aunque buscaban responder a preguntas de investigación parecidas, los dos estudios emplearon metodologías diferentes. El estudio de Ciudad Juárez llevó a cabo una investigación de métodos mixtos que incluía realizar entrevistas a profundidad (n = 20) y encuestas con una muestra de jóvenes que se dedicaban a la delincuencia y una muestra de control de jóvenes no delincuentes (n=360) (Chávez 2018).⁸ La investigación etnográfica a largo plazo llevada a cabo para el

7 Esta información proviene de la base de datos del Banco Mundial (2018), que se apoya en la base de datos de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y los datos estadísticos de Crímenes Internacionales sobre Homicidios.

8 La investigación señalada fue financiada por una beca doctoral del Cambridge Trust y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México. La investigación fue aprobada por la Universidad de Cambridge, Centro de Estudios de Desarrollo.

estudio de Medellín implicó observaciones diarias, conversaciones informales e interacción con alrededor de 20 informantes clave a lo largo de tres años, así como conversaciones informales, interacciones y observaciones de cientos de otros informantes durante ese mismo periodo de tiempo (Butti 2019).⁹

RECOPIACIÓN DE DATOS EN CIUDAD JUÁREZ

La recopilación de datos para la muestra en Ciudad Juárez, la ciudad con la mayor tasa de homicidios del mundo durante la guerra contra las drogas (Ortega 2010), fue llevada a cabo por Chávez en 2014 y 2015. La investigación incluyó encuestas y entrevistas con hombres jóvenes que estaban cumpliendo sentencias por diferentes delitos relacionados con el tráfico de drogas.¹⁰ Durante la primera fase del estudio se seleccionaron aleatoriamente a 180 jóvenes de una población carcelaria de más de 3000 personas para participar en una encuesta que cubría una serie de temas relacionados con las aspiraciones de los participantes, así como con su familia, la escuela y el entorno comunitario en el que crecieron. Al final de la encuesta, se preguntó a los 180 participantes si estarían dispuestos a participar en la segunda fase del estudio, la cual sería una entrevista a profundidad. De aquellos que aceptaron, después de un análisis preliminar de sus respuestas en la encuesta (tanto si seguían la línea de las hipótesis del estudio como si la contradecían), se seleccionó una submuestra de 20 participantes para llevar a cabo entrevistas semiestructuradas a profundidad, las cuales se realizaron personalmente en la cárcel.¹¹ Cada entrevista duró entre 45 minutos y una hora y fue grabada en audio con el consentimiento de los participantes.

⁹ Dicha investigación fue financiada por el Consejo de Investigación Económica y Social del Reunido Unido (ES/J500112/1), recibió la aprobación ética de la Universidad de Oxford (SSD/CUREC1A/14-SSH_C2_15_014), y se realizó en el espíritu de la Declaración de Helsinki de 1975. La etnografía es un método de investigación en ciencias sociales, bien consolidado, que implica el compromiso y la observación continua con una población seleccionada en un contexto particular, durante un período de tiempo prolongado. Este método no supone la realización y registro de entrevistas estructuradas o grupos de discusión, sino más bien la toma de notas estructurada de las observaciones y conversaciones informales realizadas.

¹⁰ La ley en contra del crimen organizado en México establece que cuando tres o más individuos se hayan organizado para ejecutar —de forma permanente o sistemática— una serie de delitos, serán sancionados como miembros de la delincuencia organizada. Por lo tanto, los delitos considerados en esta investigación fueron: 1) los delitos contra la salud pública, que incluyen el transporte y la posesión de drogas, la distribución, el consumo, o el cultivo, entre otros; 2) los delitos relacionados con el tráfico de armas; 3) otras formas de delincuencia organizada, incluyendo el tráfico humano; y 4) el robo. El estudio también incluye a individuos condenados por delitos como 5) secuestro, 6) extorsión, y 7) homicidio relacionado con la delincuencia organizada.

¹¹ Por ejemplo, una hipótesis del estudio era que los participantes que provenían de un ambiente familiar violento tenían más probabilidades de participar en actividades delictivas organizadas. Seleccionamos una mezcla de participantes para las entrevistas, algunos de ellos experimentaron violencia en el ámbito familiar y otros no.

RECOPIACIÓN DE DATOS EN MEDELLÍN

Butti recopiló datos durante más de 18 meses de trabajo de campo en Colombia entre 2015 y 2018 usando una metodología etnográfica. La mayor parte del trabajo de campo fue realizado en la región de Antioquia en la ciudad de Medellín y en el cercano municipio de San Carlos, que históricamente ha sido un centro de actividades de tráfico de drogas y violencia paramilitar (Centro Nacional de Memoria Histórica 2011).¹² Para el desarrollo de dicha investigación, se mantuvieron conversaciones principalmente con un grupo de jóvenes de entre 14 y 29 años, que eran conocidos por consumir drogas y venderlas para un negocio controlado por las estructuras criminales que operaban dentro y alrededor de Medellín, y con sus familias y los miembros de la comunidad. Estos chicos fueron seleccionados mediante un proceso de muestreo de bola de nieve, el cual es común en estudios de poblaciones marginadas implicadas en negocios ilícitos y de grupos de difícil acceso (ver Shaghghi, Bhopal, y Sheikh 2011). Butti residió en la comunidad de los participantes del estudio y, aunque hizo explícita su intención, entabló relaciones de confianza con un pequeño número de jóvenes que la ayudaron a acercarse paulatinamente a el resto de sus informantes. Después de ganarse también su confianza, tuvo conversaciones informales diarias con estos jóvenes mientras observaba sus rutinas y prácticas. También los siguió cuando se movían entre San Carlos y las periferias de Medellín. Estas conversaciones a menudo giraban en torno a la participación de los jóvenes en actividades ilegales y violentas, pero también abordaban todos los temas que conforman la vida de un típico adolescente, como, por ejemplo, sus aspiraciones para el futuro. Butti registró las conversaciones en notas de campo escritas al final de cada interacción; por lo tanto, las citas que se presentan en este trabajo no deben leerse como transcripciones exactas, sino que representan el mejor intento de Butti por relatar lo que dijeron sus informantes. Las citas que se presentan en este trabajo provienen de un número limitado de participantes con los que Butti pudo tener un nivel de interacción más cercano. Adicionalmente, ella los considera casos emblemáticos de la población que tenía intención de describir. Apoyarse en los relatos de selectos casos emblemáticos es una práctica habitual en las investigaciones etnográficas realizadas con participantes que pertenecen a poblaciones ocultas (por ejemplo, Goffman 2014; Bourgois 2003).

12 Cuando hacemos referencia a Medellín en este documento, incluye también sus alrededores.

ANÁLISIS

Realizamos un análisis de contenido independiente para cada estudio, usando las citas y las notas de Medellín y Ciudad Juárez. Esto supuso leer detenidamente las transcripciones y las notas varias veces, crear diferentes códigos temáticos independientes para cada estudio e identificar segmentos de las entrevistas y de las notas que se ajustaban a los códigos desarrollados. Para el estudio de Medellín, usamos el software de análisis cualitativo NVivo; y para Ciudad Juárez, usamos AtlasTi. Con el fin de agrupar los datos de Medellín y Ciudad Juárez, identificamos los temas subyacentes principales de las experiencias de los participantes mediante un proceso colaborativo. Primero, desarrollamos un esquema para el documento. Chávez brindó los códigos iniciales del estudio de México y comprobó con Butti si coincidían con los códigos del estudio de Colombia. Butti después revisó los códigos iniciales y agregó más donde era necesario. Después, asignamos el contenido de nuestros respectivos análisis a los códigos correspondientes. Lo que resulta interesante y valioso de este análisis conjunto (y no comparativo) es que llegamos a las mismas conclusiones en países diferentes, utilizando distintos métodos de investigación.

LIMITACIONES

El objetivo de este trabajo es entender las experiencias escolares de una población masculina dedicada a la delincuencia en Medellín y Ciudad Juárez, y cómo estas experiencias han determinado sus trayectorias delictivas en el tráfico de drogas. Si bien resaltamos las ventajas de unir nuestros diferentes enfoques metodológicos y descubrir hallazgos similares en nuestra investigación, sabemos que estos hallazgos no se pueden generalizar fuera de los contextos específicos de Medellín y Ciudad Juárez. Además, las cuestiones que abordamos en este trabajo—cómo las experiencias escolares contribuyen a la expulsión de los jóvenes de la escuela y cómo esto se relaciona con su delincuencia— no toman en cuenta otros factores que influyen en la decisión de adoptar comportamientos delictivos como, por ejemplo, la presencia de padres o figuras paternas y otros miembros de la familia que están involucrados en el tráfico de drogas. También existen macrofactores generales como, por ejemplo, la corrupción y la debilidad institucional en ambos países, que han permitido que el tráfico de drogas prospere. Sin embargo, aunque reconocemos que estos factores son importantes, no son el eje central de este artículo.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Estos estudios plantearon tres cuestiones éticas principales. En primer lugar, si bien nuestra investigación podría ser emocionalmente estresante tanto para los investigadores como para los participantes, ello fue superado por los posibles beneficios de nuestros hallazgos, tales como políticas educativas más inclusivas y la incorporación de jóvenes de difícil acceso en futuras investigaciones académicas. En segundo lugar, era posible que el trabajo de investigación legitimara efectivamente las acciones delictivas de los jóvenes, ya que preguntarles sobre ello podría hacerles sentir que se trata de un tema atractivo. Sin embargo, creemos que hablar con nosotras motivó a estos jóvenes a tener cierto grado de reflexión crítica sobre su comportamiento, en lugar de empujarlos a involucrarse más en estas actividades. En tercer lugar, también se plantearon interrogantes sobre la publicación de material sensible. Sin embargo, este estudio presenta las experiencias subjetivas de los jóvenes con quienes interactuamos, lo que no necesariamente significó una amenaza directa al funcionamiento del negocio delictivo en sí. Por este motivo, era poco probable que nuestra investigación provocara reacciones de represalias hacia nosotros o hacia nuestros informantes. Además, tuvimos mucha precaución en ocultar la identidad de nuestros informantes jóvenes cambiando sus nombres y algunos de sus datos biográficos, siempre con su consentimiento informado. A todos los participantes de las entrevistas en Ciudad Juárez se les pidió permiso para utilizar un grabador de audio y se les recordó, en diferentes momentos de la entrevista, que esta se podía apagar si sentían que era necesario. En la etnografía de Medellín, el consentimiento fue considerado un proceso continuo y se repitió en numerosas ocasiones a lo largo de los meses de trabajo de campo.

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN GRUPOS DELICTIVOS EN CIUDAD JUÁREZ Y MEDELLÍN

Nuestros hallazgos sugieren que las experiencias escolares de los jóvenes y su participación en el tráfico de drogas están estrechamente vinculadas mediante un ciclo vicioso de estigmatización, separación, castigo y exclusión. Para los hombres jóvenes de nuestro estudio, abandonar la escuela y hacer una carrera en la calle es una forma de obtener el reconocimiento social del que carecen en otros espacios. Nuestros hallazgos también muestran que estos jóvenes le dan mucho valor a la educación, pero una vez que se les excluye de la escuela, sus intentos de regresar por lo general fracasan, lo que los lleva a involucrarse aún más en el ámbito de la calle. Como tener éxito en la escuela les parece imposible,

involucrarse en comportamientos delictivos se convierte en su única alternativa para lograr una mejor vida.

HALLAZGOS

¿ABANDONO O EXCLUSIÓN?

Durante las entrevistas, nuestros informantes mencionaron a menudo la falta de dinero como la razón principal para abandonar la escuela. Sin embargo, muchos de los jóvenes que participaron en estos estudios tenían familias que podían proporcionarles lo necesario. De hecho, sus condiciones de vida eran humildes, pero no extremadamente pobres. Si no es la gran necesidad económica la que lleva a estos jóvenes a las calles, ¿qué es?

Para entender lo que sucede en las calles y el motivo por el que los jóvenes terminan allí, necesitamos examinar lo que sucede mientras todavía asisten a la escuela. No es que estos jóvenes abandonen la escuela por falta de dinero, como sus propias declaraciones pueden sugerir y muchos en sus comunidades creen. Un análisis más profundo y matizado de sus narrativas demuestra que lo que en realidad los expulsa de la escuela es el estigma, la marginación y la exclusión, como ilustramos en esta sección.

La información que obtuvimos tanto de Medellín como de Ciudad Juárez muestra que los jóvenes involucrados en actividades ilegales son a menudo estigmatizados por sus comunidades como estudiantes de bajo rendimiento académico. Muchas madres en ambos contextos, ante los reiterados comentarios negativos de los docentes sobre sus hijos, se convencen de que su hijo “no es bueno para estudiar”, tal y como comentó una madre en Medellín. Sin embargo, este estigma no necesariamente coincidía con el rendimiento académico de los participantes. De hecho, muchos de estos jóvenes tenían un buen desempeño en la escuela.

En Ciudad Juárez, más de la mitad de los jóvenes encuestados (54,6 %) estaban en desacuerdo y muy en desacuerdo con la afirmación “mis calificaciones en la escuela por lo general eran bajas”.¹³ Cuando se les preguntó durante las entrevistas detalladas sobre sus experiencias en la escuela, los participantes confirmaron este hallazgo: al menos tres de los veinte jóvenes mencionaron de manera explícita que tenían buen rendimiento en la escuela. Cuando se le preguntó a Rodrigo, de

13 Si bien la conveniencia social es un factor constante que puede sesgar las respuestas a las encuestas, el comportamiento de autoevaluación es un enfoque ampliamente aceptado para entender diversos fenómenos sociales en los campos de las ciencias sociales, como la criminología.

LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA
DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS

21 años, sobre sus experiencias, mencionó que, antes de abandonar la escuela, era un estudiante muy comprometido que participaba en concursos académicos y deportes competitivos. Jorge, de 27 años, abandonó la escuela secundaria a pesar de que le gustaba tanto que, a menudo, hacía la tarea de su hermana.

Muchos jóvenes del estudio de Medellín reportaron experiencias similares. A menudo comentaban sobre su inteligencia, sugiriendo de este modo que tenían la capacidad de ser buenos estudiantes. Manifestaron que sus problemas en la escuela no eran por bajo rendimiento académico, sino más bien por “comportamiento rebelde”. Como Oscar, de 22 años, señaló: “no me echaron de la escuela por ser mal estudiante, sino porque daba problemas todo el tiempo”. De hecho, estos mismos jóvenes reconocieron que constantemente infringían las normas escolares, por lo que eran continuamente reprendidos, castigados y, en última instancia, expulsados de sus escuelas. Como explicó Pedro, de 24 años, de Ciudad Juárez:

Pues era... al principio era muy inteligente, hasta eso. Sí, tenía buenas calificaciones y por eso no había problema. Nada más que era muy vago, muy desastroso... No hacía caso, pues, a los profes, lo que me decían y los ignoraba. Yo presentaba mi trabajo de estudio y lo presentaba, cumplía con eso, pero no cumplía con la disciplina, con las reglas, con las otras normas... de guardar silencio, por ejemplo.

Como resultado, estos jóvenes son a menudo considerados “intratables”, como expresó un docente de Medellín. En un intento de “corregir” a este grupo particular de estudiantes, sus docentes utilizaban estrategias que los aislaban y marginalizaban más. Por ejemplo, los docentes solían separar a los niños con reiterado comportamiento indebido de los demás estudiantes. Pedro, de Ciudad Juárez, explicó que antes de ser expulsado de la escuela, lo pasaron de la escuela matutina a la vespertina, donde había una alta proporción de estudiantes “ingobernables” y estudiantes que no tenían un buen rendimiento académico. Remarcó que fueron las autoridades escolares las que lo colocaron en este grupo, no fue su decisión relacionarse con otros jóvenes “ingobernables”:

Me cambiaron de la [escuela de la] mañana a la tarde . . . creo que los turnos vespertinos en cualquier escuela son peor... pues ahí se concentra más la vagancia, más la gente ingobernable. O sea, como en las mañanas les dan preferencia a la gente que pasa los exámenes, con un nivel pues, más alto. Les dan

preferencia...y en la [escuela por la] tarde, se podría decir que a la gente que no tiene buen nivel académico.

El caso de Pedro es un claro ejemplo de quien tuvo un buen rendimiento escolar, pero por los docentes fue trasladado a la escuela vespertina por ser indisciplinado, donde la asociación con personas que no tenían un buen nivel académico impactó negativamente su experiencia. Los docentes decidieron esta transferencia a pesar de la abundante evidencia que indica que agrupar a los estudiantes indisciplinados o de bajos niveles académicos con estudiantes de alto rendimiento produce mejores resultados (véase McMaster, Fuchs, y Fuchs 2006). Resulta evidente que considerar a Pedro como un estudiante vago e indisciplinado se convirtió en una profecía autocumplida (véase Kaplan 1992). Los docentes, psicólogos escolares y otras personas que etiquetan a algunos niños como estudiantes “problemáticos” o “ingobernables” y los separan de los demás, contribuyen a que estos estudiantes abandonen la escuela y emprendan un camino delictivo, especialmente en sociedades donde ya existen estructuras de oportunidad delictivas. En el caso de Pedro, por ejemplo, el hecho de que, a pesar de tener un buen rendimiento académico, se le transfiriera a un ámbito con estudiantes de bajo rendimiento que a menudo se metían en problemas reforzó su comportamiento negativo y, en última instancia, contribuyó a que lo expulsaran de la escuela.

Otra estrategia utilizada a menudo para “corregir” a los estudiantes problemáticos es la sanción represiva y autoritaria. Los jóvenes de nuestros estudios a menudo informaron que los docentes eran muy autoritarios y que solo unos pocos desempeñaban un papel de apoyo para ellos. Cerca de un tercio de los participantes de Ciudad Juárez estuvo de acuerdo y muy de acuerdo en que, en general, los docentes de su escuela eran impacientes y distantes con los estudiantes (30,2 %, n=180). Más de una cuarta parte también estuvo de acuerdo en que sus docentes no motivaban a los estudiantes a continuar aprendiendo (27,7 %, n=180), lo que sugiere que los docentes pueden jugar un papel en las experiencias escolares negativas.

Jesús de Ciudad Juárez, por ejemplo, mencionó que le molestaba cuando los docentes le gritaban por portarse mal, por lo que a menudo él les gritaba de regreso. Cuando se le preguntó por qué había dejado la escuela, explicó que la violencia que sufría en el hogar —era castigado físicamente por sus padres— hizo que no quisiera aceptar figuras de autoridad en el entorno escolar. En sus palabras, “no me gustaba que me dieran órdenes... tal vez soy como soy por lo que me pasó de niño”. De los datos cualitativos del estudio de Medellín se desprenden conclusiones similares. Como explicó Yerson, de 15 años, al relatar

cómo le expulsaron: “Yo detestaba cómo el director de la escuela me hablaba, diciéndome lo que yo podía y no podía hacer, en vez de escucharme y tratar de entenderme”.

En ambas ciudades, las estrategias de aislamiento, represión y exclusión que emplean los docentes para lidiar con los jóvenes desobedientes están respaldadas por regulaciones escolares y políticas educativas represivas. De hecho, en México, el castigo corporal en las escuelas no está explícitamente prohibido (Plan Internacional y UNICEF 2015), y si bien la Ley General de Educación Pública de México (2015) establece que “efectuar actividades que pongan en riesgo la salud o la seguridad de los alumnos” (45) constituye una infracción, el artículo 75 establece que esta disposición no es aplicable a los trabajadores de la educación. Esta norma habilita a los docentes a castigar a los estudiantes utilizando violencia física. De hecho, casi un tercio (30 %) de los encuestados en la muestra de Ciudad Juárez estuvo de acuerdo y muy de acuerdo en que los docentes reaccionaban con violencia, insultos y/o violencia física cuando los estudiantes desobedecían (Chávez 2018). Aunque en 2013 se ordenó una reforma importante de las reglas escolares en Colombia, en la práctica muchas escuelas todavía conservan un sistema punitivo basado en sanciones represivas, como tareas adicionales, limpieza de la escuela y expulsión (Butti 2019).¹⁴

Es comprensible que, para los docentes frustrados que se enfrentan a situaciones de hacinamiento en salones de clases y a estudiantes insubordinados, el castigo pueda ser una respuesta lógica. En lugar de simplemente vigilar a los niños indisciplinados, las prácticas disciplinarias en las escuelas suelen imponer el modelo de que el docente manda y los alumnos obedecen, que la violencia adulta es pedagógica mientras que la violencia de los niños y jóvenes es perturbadora. Para mantener el orden en las escuelas, cualquier comportamiento que trastoque este modelo debe ser rápidamente eliminado, como lo ejemplifica la historia de Oscar de Medellín, de 22 años, quien en el momento de la investigación era un vendedor de drogas activo:

Un día me encontré un teléfono móvil en el baño y me quedé con él. Pensé que nadie me había visto, pero una maestra sí me vio. Se acercó y me dijo: “¡Aquí está el ladroncito de la escuela! Oscar, ¿dónde está el móvil?” Así que me llevaron a la oficina del director de la escuela. El director me abofeteó: “Parece que hoy en día nadie castiga a estos niños en casa, ¡así que es

14 Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013.

necesario hacerlo en la escuela!” exclamó. Así que yo también empecé a pegarle. Por eso me expulsaron de la escuela, y eso perjudicó mi hoja de vida [currículo]. Y después de eso todos en la escuela me consideraron un niño problema. Señalaron que soy agresivo, y dijeron que nunca más me iban a aceptar para estudiar en una escuela. Desde entonces, me consideran un peligro para los demás estudiantes. Y, ¿sabes qué? Yo tampoco quiero volver a la escuela.

El detallado relato de Oscar sobre cómo fue expulsado de la escuela arroja luz sobre el círculo vicioso que vincula la estigmatización, el castigo y la exclusión. La previa reputación de Oscar como un estudiante problemático, como él mismo explicó, condujo a las autoridades de la escuela a reaccionar violentamente ante el robo del celular. Esto desencadenó una reacción agresiva en él, la cual reforzó su reputación existente. La marca negativa que su expulsión dejó en el currículo de Oscar, como él señaló, redujo emblemáticamente su vida a un pedazo de papel, cristalizó el estigma del “chico malo” que se le atribuía y redujo sus posibilidades de poder —o incluso querer—regresar a la escuela, lo que lo condujo a una vía criminal.

De hecho, incluso cuando estos jóvenes son suspendidos de la escuela por solo un par de días, lo toman como una señal de que ya no son bienvenidos allí. En su relato, Oscar enfatizó que fue una decisión personal el no regresar a la escuela, algo que muchos de estos jóvenes destacaron en sus relatos. Aunque ciertamente hay un cierto grado de agencia e independencia en sus decisiones, nuestros datos demuestran que, más que optar por abandonar la escuela (como algunos de ellos lo dicen), estos jóvenes son de hecho expulsados por una serie de prácticas y políticas hostiles que terminan estigmatizándolos, aislándolos y eventualmente expulsándolos.

SER ALGUIEN EN LA VIDA

Una vez que son expulsados de la escuela, estos jóvenes buscan otras formas para “ser alguien en la vida”, una expresión normalmente usada por ellos, y es allí donde la vida en la calle y sus atractivas opciones económicas entran en juego. Este proceso comienza por enmarcar a la escuela como aburrida e inútil. Ellos expresan sus preferencias por “pasar el rato” (“andar en la vagancia” en Ciudad Juárez y “gaminear” en Medellín). Manuel, un mexicano de 29 años, explicó el concepto de “pasar el rato”: “cuando uno está chavaló [chico], sale uno de la

LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA
DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS

escuela y haces tu tarea y sales, y pues, al barrio. Es donde empieza uno de chavillo [de pequeño]. Sale uno a la colonia, ahí afuera, a la esquina, de esquinero, con los demás amigos ahí del barrio, que también son de la misma escuela que uno, verdad. Y ahí iban y ahí nos juntábamos todos en una misma esquina”. Milán, un mexicano de 28 años, menciona que las actividades comunes del vecindario incluyen “...andar de ahí de rayando...empezar ahí con los del barrio a juntarme ahí en la esquina”. Ricardo, quien comenzó a consumir drogas a los 13 años, comentó que las actividades más comunes en el barrio eran “pues andarse...pues la neta, andar de *party* en *party*, drogándote, y las *morritas* [niñas] y todo....”.

Pero ¿es realmente “pasar el rato” a lo que todos estos jóvenes aspiran? Una apreciación más profunda de sus declaraciones y comportamientos revela una historia diferente. Incluso cuando han sido estigmatizados y rechazados por la escuela, estos jóvenes continúan teniendo aspiraciones educativas. Por ejemplo, cuando a los participantes de la Ciudad Juárez se les pidió que enumeraran, en orden de importancia, cinco cosas a las que aspiraban en la vida, el tener una educación clasificó como la primera prioridad entre el 37,8 por ciento de los participantes (Chávez 2018), lo que destaca la importancia que le dan a la educación.

Además, los jóvenes que participaron en nuestros estudios en ambos países intentaron varias veces volver a la escuela. Sus declaraciones acerca de la vida fácil de la calle se entrelazaban a menudo con observaciones más reflexivas sobre el valor de la educación: “Me gustaría tener una vida decente, una educación, un trabajo” dijo Pablo, un colombiano de 15 años. No obstante, inmediatamente añadió: “me gustaría [regresar a la escuela], pero parece imposible”. De hecho, sus intentos de regresar a la escuela fueron siempre en vano, ya que los factores que los alejaron en un principio permanecían vigentes y típicamente estos jóvenes se encontraban con los mismos obstáculos —dificultades con los docentes, con la disciplina, con los compañeros— que los excluían de nuevo. Como Pedro de la Ciudad Juárez explicó, “en mi mente, quería ser parte de la sociedad, ¿entiendes? Pero hubo momentos de ira, que hicieron que la sociedad creyera que yo era una mala persona... y lo era”. En estas situaciones, los docentes a menudo no ofrecían su ayuda.

“Es inútil dedicarse a ellos”, dijo un docente colombiano, “ya están perdidos”.

Aunque estos jóvenes a menudo describen que dejar la escuela fue una decisión que ellos tomaron, sus relatos se entrelazan con un profundo sentimiento

de arrepentimiento. Los datos del estudio de Ciudad Juárez sugieren que el reconocimiento del valor de una educación suele surgir en las últimas etapas de la transición de la juventud a la edad adulta, y tal vez más durante un período de encarcelamiento, cuando los participantes han tenido tiempo de reflexionar sobre sus opciones de vida. Manuel, un joven mexicano en prisión, originalmente indicó que él dejó la escuela porque no le gustaba, pero también mencionó que para prevenir que las personas jóvenes como él se dediquen a actividades criminales, el Gobierno debe ofrecerles educación. Aunque la escuela primaria y secundaria en México es gratis y obligatoria, Manuel tiene razón al decir que la educación pública no llega a todos los niños. Las cuotas escolares, los útiles escolares y los uniformes suelen constituir costos prohibitivos para las familias que viven justo o por debajo del umbral nacional de pobreza. Además, cuando la educación pública es accesible, la diferencia de calidad entre las instituciones públicas y privadas es inmensa. Como resultado, no todos los estudiantes tienen igual acceso a una educación de calidad. La importancia de la educación como una estrategia preventiva fue también destacada por Milán, un participante de Ciudad Juárez. Cuando se le preguntó qué consejo podría ofrecer a los jóvenes mexicanos para alejarlos de la participación en el crimen, él dijo que “ellos deberían empezar a estudiar *machin*”, esta última una palabra derivada del inglés *machine* que significa con intensidad. En otras palabras, Milán enfatizó la necesidad de que los jóvenes invirtieran en su educación. En los relatos de los participantes, la educación estuvo siempre igualada con la noción de “ser alguien en la vida”, tal como Yerson de Medellín explicó:

Estudiar es lo único que cuenta, ¿cierto? Si no tienes educación y dinero, no existes para el Gobierno. Hoy en día, necesitas una educación básica incluso solo para barrer las calles. Si no la tienes, no puedes hacer nada, entonces no eres nadie. Sin un trabajo, no puedes tener nada. No existes.

Si tener una educación, y por consiguiente un trabajo, significa que existes, ¿qué pasa con aquellos que, por diversas razones, son expulsados repetidamente de la escuela? Convencidos de que la escuela es un lugar donde nunca podrán triunfar, a estos jóvenes solo les queda una opción: crear una escuela alternativa para ellos mismos, la escuela de la calle. Como explicó José Luis, un joven mexicano, “o eres un estudiante o eres de la esquina de la calle”. Esto significa que, si no se puede tener la identidad de estudiante, la única alternativa es la identidad de la calle. Yerson, de Medellín, describió su época de juventud en la calle de la siguiente manera:

Aprendí mucho allí. Aprendí a no confiar en nadie. Aprendí que la persona que está más cerca de ti es también la que te puede clavar una puñalada por tu espalda. Aprendí a tener más odio, más rabia. Aprendí a reconocer a las personas solo con mirarlas, saber si son falsos, y si pueden traicionarme o no. También hice amistades que valieron la pena. Y también aprendí algunas habilidades, como trabajar con madera.

Sus declaraciones revelan que estos jóvenes de hecho están ansiosos por aprender, pero la escuela no fue un lugar en el que se sintieron bienvenidos para hacerlo. La elección de abandonar la escuela fue también una elección de salir de un ambiente donde estos jóvenes sentían que su inteligencia no era apreciada hacia un lugar donde ellos sentían que sí lo era: la calle. Como ellos siempre dicen, la “inteligencia criminal” es esencial para “sobrevivir” en las calles y conseguir una carrera criminal exitosa. Los jóvenes disfrutaban presumiendo de esta cualidad y hacen énfasis en lo hábiles que son en la planificación de misiones criminales. Por lo tanto, ellos remarcan que no cualquiera puede ser un criminal: tienes que ser inteligente en la calle. Como Yerson dijo: “yo sé que soy muy inteligente, pero solo uso mi inteligencia para hacer cosas malas. ¡Sé cómo construir una bomba! ¿Sabías? Eso es algo muy complicado. Pero muy fácil para mí”. En otras palabras, estos jóvenes a menudo destacan que ellos son inteligentes y tienen talento, un talento que la escuela nunca les reconoció.

En lugar de expresar sus aspiraciones reales, estos jóvenes adoptan la identidad de “vago”, “gamín” (alguien a quien le gusta la calle) y del delincuente como alternativas a la del buen estudiante, que sus padres, docentes y comunidades les han dicho repetidamente que nunca serán. Participar en actos de delincuencia, por lo tanto, es una vía —tal vez, la única vía que ellos ven— para tener una mejor vida.

Crucialmente, la mejor vida y la sensación de reconocimiento que estos jóvenes encuentran en la calle también conlleva tener dinero. Este dinero no hace falta para que vivan —como hemos notado arriba, muchos de estos jóvenes no vivían en la pobreza extrema— pero sí para tener más poder adquisitivo que otras personas de su entorno. Esto es algo a lo que estos jóvenes han aspirado desde muy chicos. David, de 24 años en la Ciudad Juárez, explicó: “al ver, no sé, el verlos [sus amigos] con buen carro, o que pues, no pues no iban a la escuela y aun así ellos tenían... como que no miraba necesario... pues si puedo obtener lo mismo, no es necesario que tenga que ir [a la escuela]. Fue lo que me dije no, pues, yo quiero traer lo que ellos traen también”. Como David, muchos de los participantes en nuestros estudios se preocupan por mostrar que tienen acceso a bienes materiales caros, no solo

como una señal de condición social alta sino como un recordatorio evidente que la promesa del capitalismo es solo para algunos: para la gente rica que vive en distritos lujosos, y para aquellos quienes crean un lugar alto en la escala social participando en actividades criminales, y son “exitosos” sin calificaciones educativas.

En las sociedades que tienden a relacionar la masculinidad con el concepto de ser el sostén de la familia mediante el éxito monetario, pero que también se ven afectadas por el alto porcentaje de desempleo juvenil y la escasez de empleos, especialmente para los jóvenes menos educados, la actividad ilícita es la única forma de lograr este éxito. Tener dinero —y especialmente más dinero que otros— es la clave para ser alguien en términos sociales, para ganarse el respeto. Como explicó Yerson de Medellín, “*Ser alguien* significa tener una casa, un trabajo y dinero. Ahí es cuando eres alguien. Eso es ser alguien. Si no tienes dinero, no eres nadie”. Para estos jóvenes, que no han logrado “ser alguien” en la escuela, el dinero se convierte en una necesidad existencial, como prueba, para sí mismos y para los demás, de que su vida importa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Mediante un análisis mixto de entrevistas, encuesta y datos etnográficos de la Ciudad Juárez y Medellín, hemos explorado cómo las experiencias educativas moldean la participación de ciertos jóvenes en el tráfico de drogas ilegales. La literatura disponible ofrece alguna explicación de por qué los adolescentes y los jóvenes en estos contextos abandonan el sistema escolar, pero con menos frecuencia aborda cómo los jóvenes están siendo excluidos del sistema. Tampoco se centra en cómo las experiencias educativas de los jóvenes contribuyen a que se embarquen en un camino de delincuencia. Mientras que la literatura sobre la participación de jóvenes en el crimen y la violencia señala la importancia de la conexión entre la escuela y la delincuencia, esta área de estudios carece de un análisis profundo del vínculo entre las experiencias educativas y el comportamiento delictivo.

En este trabajo nos hemos basado en nuestras investigaciones para ofrecer una visión de las experiencias escolares de un grupo de jóvenes y cómo estas experiencias se relacionan con la delincuencia. Nuestros informes han demostrado que las experiencias educativas influyen de manera similar en la participación de los jóvenes en el tráfico de drogas en dos contextos diferentes, los cuales han sido y continúan siendo puntos calientes de la guerra contra las drogas.

Encontramos que su deseo de una mejor vida no implica que los participantes en el estudio vivieran en la pobreza extrema. De hecho, las dificultades económicas

no justifican completamente por qué estos jóvenes dejaron la escuela y se dedicaron a actividades delictivas. Las ganancias obtenidas mediante el tráfico de drogas no representan para estos jóvenes un medio de supervivencia, sino una forma de obtener el reconocimiento social del que carecían con sus familias y en las escuelas; en resumen, una vía ilegítima para un deseo legítimo. Un ambiente de fuerte desigualdad, como el que vivieron estos jóvenes en Ciudad Juárez en la frontera entre México y Estados Unidos y en la expansión urbana de Medellín, genera deseos materiales urgentes que son difíciles de satisfacer siguiendo un camino educativo tradicional. Esto atrae a los jóvenes hacia lo que es, por mucho, el negocio más lucrativo de sus barrios: la venta de drogas. Este resultado va en contra de la idea de que la razón principal para dejar la escuela es la necesidad económica. Creemos, más bien, que entre los pobres de las zonas urbanas, y en particular los jóvenes en situación de riesgo, quizás la pobreza o la desigualdad relativa sea la que desempeña un papel importante en su decisión de abandonar la escuela, más que la necesidad económica apremiante. El hecho de poder comprar bienes materiales caros permite a estos jóvenes sentir que son alguien, tanto en términos económicos como sociales. Este hallazgo confirma investigaciones anteriores con hombres jóvenes que realizan actividades ilícitas en todo el mundo, en ciudades como Caracas (Venezuela), donde Zubillaga (2009) señaló que los hombres jóvenes se dedican a la delincuencia como una vía para reafirmar su existencia social, pero también sucede en Londres, Filadelfia y otros lugares del mundo.

En segundo lugar, el repetido fracaso de los participantes en la escuela no indica necesariamente una falta de talento académico, un supuesto que se contradice con su alto rendimiento en los primeros años de escolaridad, ni tampoco justifica su participación en actividades delictivas. Con este hallazgo cuestionamos el argumento de que los jóvenes que participan en conductas delictivas o de riesgo no tenían un buen rendimiento o no asistían a la escuela, y que el bajo rendimiento escolar justifica su participación en la delincuencia (véase, por ejemplo, Thornberry *et al.* 2003; Booth *et al.* 2008). Nuestros hallazgos revelan, en cambio, que los reglamentos escolares represivos y excluyentes no ayudan a integrar a los niños que, a pesar de tener un buen rendimiento, son particularmente rebeldes y tienen dificultades para cumplir con el comportamiento normativo. Al ser continuamente castigados por el sistema, estos jóvenes “rebeldes” a menudo deciden abandonar la escuela por completo y en su lugar se dedican a la vida en la calle, donde existe la oportunidad de participar en el tráfico de drogas. Nuestros hallazgos confirman que los estudiantes no están decidiendo abandonar la escuela de manera aislada; más bien, están siendo expulsados de la escuela mediante una serie de relaciones y procesos disciplinarios.

En tercer lugar, a pesar de las continuas afirmaciones realizadas por los jóvenes de que la escuela es aburrida, el hecho de que en varias ocasiones hayan intentado regresar y hayan expresado, a menudo, ambición para terminar sus estudios y tener una carrera profesional, demuestra que no carecen de motivación para estudiar. Nuestros hallazgos muestran que, a pesar de los desafíos y conflictos que estos jóvenes experimentan en el ambiente escolar, ellos continúan valorando la educación y aún intentan volver al sistema, solo para ser expulsados una y otra vez. Sentirse rechazados y fuera de lugar en la escuela los lleva a desarrollar comportamientos opuestos, en los que pasar el tiempo con amigos es preferible a quedarse en la escuela. En consecuencia, recurren al ámbito de la calle, donde sienten que su inteligencia es más valorada. A medida que se convencen de que triunfar en la escuela es imposible, la participación en actos delictivos se convierte en la única alternativa para demostrar que son inteligentes —aunque sea en el ámbito de la calle— y de obtener lo que ellos perciben como una mejor vida.

Nuestros hallazgos presentan varias implicaciones relevantes para las políticas. En primer lugar, es esencial reunir información sistemática sobre las características del entorno de los estudiantes. De esta manera se podrá identificar a los que corren el riesgo de participar o involucrarse en actividades delictivas para darles asistencia focalizada. Esto es especialmente necesario en el nivel superior de la enseñanza secundaria, donde se presentan las tasas más elevadas de exclusión escolar. En segundo lugar, debería evitarse expulsar a los niños de la escuela, aunque sea por unos pocos días, ya que ello desalienta a los jóvenes de regresar a la escuela, en particular aquellos que viven en áreas marginales. En tercer lugar, en vez de agrupar a los estudiantes indisciplinados en la misma clase, deberían establecerse redes de apoyo entre esos estudiantes y los que no tienen problemas de conducta. En cuarto lugar, debería existir alternativas a las becas basadas en méritos que puedan cubrir los costos de la escuela, así como los estudios posteriores, para los estudiantes que tienen bajo rendimiento pero que, sin embargo, son muy capaces. Finalmente, vale la pena reflexionar sobre el desajuste entre las habilidades típicamente valoradas por las escuelas, como la disciplina y la diligencia, y las habilidades que los jóvenes, con quienes trabajamos, aportan al conjunto, como la creatividad y la iniciativa. Nos preguntamos, ¿existe la posibilidad de reorientar el plan de estudios en las escuelas a fin de integrar y recompensar una variedad más amplia de habilidades?

Considerados individualmente, cada uno de estos jóvenes parece ser insignificante para el tráfico de drogas en general, ya que sus vidas suelen considerarse irrelevantes y son desechados sin remordimiento. Sin embargo, en conjunto esta masa de jóvenes vendedores de drogas es fundamental —incluso vital— para el funcionamiento general de las organizaciones delictivas que amenazan la seguridad en las regiones

que estudiamos. Esto remarca la importancia de ampliar las investigaciones sobre esta población juvenil. Los hallazgos resaltan la necesidad de realizar más estudios que exploren la trayectoria de los jóvenes desde que están fuera de la escuela hasta llegar a la delincuencia, que superen los límites disciplinarios y que utilicen diversas metodologías para profundizar el conocimiento sobre los jóvenes y sus vidas.

REFERENCIAS

- Agnew, Robert. 1991. "A Longitudinal Test of Social Control Theory and Delinquency." *Journal of Research in Crime and Delinquency* 28 (2): 126-56. <https://doi.org/10.1177/0022427891028002002>.
- Anderson, Elijah. 2000. *Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York: W. W. Norton & Company.
- Astorga, Luis. 2005. *El siglo de las drogas*. México City: Plaza y Janés.
- Azaola, Elena, y Catalina Pérez-Correa. 2012. *Resultados de la primera encuesta realizada a población interna en Centros Federales de Readaptación Social*. Mexico City: Centro de Investigación y Docencia Económicas. https://publiceconomics.files.wordpress.com/2013/01/encuesta_internos_cedfereso_2012.pdf.
- Banco Mundial. 2014. *Intentional Homicides (per 100,000 people)*. Washington DC: World Bank. <http://data.worldbank.org>.
- Banco Mundial. 2018. *Education Statistics: Rate of Out-of-School Adolescents of Lower Secondary School Age*. Washington DC: World Bank. <http://databank.worldbank.org>
- Booth, Jeb, Amy Farrell, y Sean P. Varano. 2008. "Social Control, Serious Delinquency, and Risky Behavior: A Gendered Analysis." *Crime & Delinquency* 54 (3): 423-56. <https://doi.org/10.1177/0011128707306121>.
- Bourgois, Philippe. 2003. *In Search of Respect: Selling Crack in El Barrio*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burdick-Will, Julia. 2013. "School Violent Crime and Academic Achievement in Chicago." *Sociology of Education* 86 (4): 343-61. <https://doi.org/10.1177/0038040713494225>.

- Butti, Elena. “‘We Are the Nobodies’: Youth Violence, Marginality and Social Cleansing in Colombia.” PhD diss., University of Oxford, 2019.
- Chávez, Cirenía. “Youth and Organised Crime in Ciudad Juarez, Mexico: An Exploration of Contributing Factors.” PhD diss., University of Cambridge, 2018.
- Chioda, Laura. 2017. *Stop the Violence in Latin America: A Look at Prevention from Cradle to Adulthood*. Washington, DC: World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25920>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. 2011. *San Carlos: Memorias del Éxodo en la Guerra*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- De la Rubia, José y Humberto Ortiz Morales. 2012. “Risk and Protective Factors of Dissocial Behaviour in a Probability Sample.” *The Spanish Journal of Psychology* 15 (2): 736-47. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38885.
- Densley, James A. 2013. *How Gangs Work: An Ethnography of Youth Violence*. London: Palgrave Macmillan.
- El Espectador*. 2018, February 11. “Narcoajustes mexicanos en Colombia.” <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/narcoajustes-mexicanos-en-colombia/>.
- Garot, Robert. 2010. *Who You Claim: Performing Gang Identity in School and on the Streets*. New York: New York University Press.
- Goffman, Alice. 2014. *On the Run: Fugitive Life in an American City*. New York: Picador.
- González-Pérez, Guillermo, María Guadalupe Vega-López, Carlos Enrique Cabrera-Pivaral, Agustín Vega-López y Armando Muñoz de la Torre. 2012. “Mortalidad por homicidios en México: Tendencias, variaciones socio-geográficas y factores asociados.” *Ciência; Saúde Coletiva* 17 (12): 3195-208. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012001200005>.
- Grillo, Ioan. 2011. *El Narco: The Bloody Rise of Mexican Drug Cartels*. London: Bloomsbury.
- Henry, Kimberly, Kelly Knight y Terence Thornberry. 2012. “School Disengagement as a Predictor of Dropout, Delinquency y Problem Substance Use During Adolescence and Early Adulthood.” *Journal of Youth and Adolescence* 41 (2): 156-66. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>.

LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES DE JÓVENES INVOLUCRADOS EN LA
DELINCUENCIA RELACIONADA CON LAS DROGAS

- Hernández, Anabel. 2010. *Los señores del narco*. Mexico City: Grijalbo.
- Hirschi, Travis. 1969. *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Hirschi, Travis y Michael R. Gottfredson. 1995. "Control Theory and the Life-Course Perspective." *Studies on Crime & Crime Prevention* 4 (2): 131-42. <https://doi.org/10.4324/9781315131511-17>.
- Kaplan, Carina Viviana. 1992. *Buenos y malos alumnos: Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- MacLeod, Jay. 2008. *Ain't No Makin' It: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood*. New York: Avalon.
- McMaster, Kirsten L., Douglas Fuchs y Lynn Fuchs. 2006. "Research on Peer-Assisted Learning Strategies: The Promise and Limitations of Peer-Mediated Instruction." *Reading & Writing Quarterly* 22 (1): 5-25. <https://doi.org/10.1080/10573560500203491>.
- Molloy, Molly y Charles Bowden, eds. 2011. *El Sicario: The Autobiography of a Mexican Assassin*. New York: Nation Books.
- Muggah, Robert y Katherine Aguirre. 2018. *Citizen Security in Latin America: Facts and Figures*. Strategic Paper No. 33. Rio de Janeiro: Igarapé Institute. <https://igarape.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Citizen-Security-in-Latin-America-Facts-and-Figures.pdf>.
- Obregón, Javier, Rafael Malagón, Oscar A. Quintero, Sebastián Velez y Irene C. Parra. 2010. *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293674_archivo_pdf_institucional.pdf.
- Ortega, José A. 2010. *Cd. Juárez, por segundo año consecutivo, la ciudad más violenta del mundo*. Mexico City: Seguridad, Justicia y Paz. <http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/sala-de-prensa/58-cd-Ju%C3%A1rez-por-segundo-año-consecutivo-la-ciudad-más-violenta-del-mundo>.

- Plan International and UNICEF (UN International Children's Fund). 2015. *Toolkit and Analysis of Legislation and Public Policies to Protect Children and Adolescents from All Forms of Violence in Schools*. Panama City: Panama. [http://www.ungei.org/Toolkit_and_Analysis_of_Legislation_and_Public_Policies_To_Protect_Children_and_Adolescents_from_all_Forms_of_Violence_in_Schools_ENG\(1\).pdf](http://www.ungei.org/Toolkit_and_Analysis_of_Legislation_and_Public_Policies_To_Protect_Children_and_Adolescents_from_all_Forms_of_Violence_in_Schools_ENG(1).pdf)
- Rodgers, Dennis y Garath Jones. 2009. "Youth Violence in Latin America: An Overview and Agenda for Research." In *Youth Violence in Latin America: Gangs and Juvenile Justice in Perspective*, edited by Dennis Rodgers and Garath Jones, 1-24. New York: Palgrave Macmillan.
- Secretaría de Educación Pública. 2012. *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Mexico City: Secretaría de Educación Pública. http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf.
- Shaghghi, Abdolreza, Raj S. Bhopal y Aziz Sheikh. 2011. "Approaches to Recruiting 'Hard-to-Reach' Populations into Research: A Review of the Literature." *Health Promotion Perspectives* 1: 86. <https://doi.org/10.5681/hpp.2011.009>.
- Shoemaker, Donald J. 1990. *Theories of Delinquency: An Examination of Explanations of Delinquent Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornberry, Terence P., Marvin D. Krohn, Alan J. Lizotte, Carolyn A. Smith y Kimberly Tobin. 2003. *Gangs and Delinquency in Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trucco, Daniela y Heidi Ullmann. 2016. *Youth: Realities and Challenges for Achieving Development with Equality*. ECLAC Books No. 137. Santiago, Chile: Economic Commission for Latin America and the Caribbean. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40015>.
- Ward, Thomas. 2013. *Gangsters without Borders: An Ethnography of a Salvadoran Street Gang*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolseth, Jon. 2014. *Life on the Malecón: Children and Youth on the Streets of Santo Domingo*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Zubillaga, Verónica. 2009. "Gaining Respect': The Logic of Violence among Young Men in the Barrios of Caracas, Venezuela." In *Youth Violence in Latin America: Gangs and Juvenile Justice in Perspective*, edited by Gareth A. Jones and Dennis Rodgers, 83-103. New York: Palgrave Macmillan.

CATALYST: AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL EN EL CONTEXTO DE LA GUERRA CONTRA LAS DROGAS

THEO DI CASTRI

RESUMEN

Catalyst es un programa anual de becas bilingüe (inglés/español) dirigido a estudiantes y docentes de educación secundaria que viven en comunidades afectadas por la guerra contra las drogas que se libra en todo el continente americano.¹ Esta labor educativa constituye una respuesta al sufrimiento social causado por la guerra contra las drogas. La labor de Catalyst tiene como finalidad tejer redes transnacionales de solidaridad y análisis entre los jóvenes que están en la primera línea de la guerra contra las drogas, con el fin de garantizar que sus voces puedan ser escuchadas en el creciente movimiento de reforma de las políticas de drogas. En esta nota de campo se sostiene que los programas existentes basados en la abstinencia y la prevención no abordan las raíces estructurales de la guerra contra las drogas y que se necesita un enfoque radical y más amplio para la educación sobre las drogas. En este sentido, la nota expone primer lugar el contexto y la lógica del programa Catalyst y luego se describen algunos de los desafíos y lecciones que surgieron durante la primera sesión del programa. Con base en las experiencias de los facilitadores y de los estudiantes en esta sesión, se considera que el programa

¹ Véase www.catalyst-catalizador.org. Esta nota de campo usa el término “guerra contra las drogas” para referirse a una serie de campañas y políticas gubernamentales de militarización, criminalización y seguridad que han sido establecidas en nombre de la erradicación de la producción, tráfico y consumo de drogas. Aunque los efectos negativos de la guerra contra las drogas se han sentido en todo el mundo —por ejemplo, en Afganistán, Tailandia y, más recientemente, en Filipinas— para el propósito de esta nota de campo, la guerra contra las drogas se refiere a los efectos que la prohibición de drogas ha tenido en el continente americano.

Recibido el 8 de julio de 2018; revisado el 6 de febrero de 2019, y el 13 de junio de 2019; aceptado el 17 de mayo de 2019; publicado electrónicamente en octubre de 2020 (inglés) y abril de 2021 (español).

La versión en inglés de este número especial se publicó en octubre de 2020 y está disponible aquí.

Journal on Education in Emergencies, Vol. 6, Núm. 1

Copyright © 2020 por la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE).
ISSN 2518-6833

supone un primer paso alentador hacia un enfoque alternativo para la educación sobre las drogas. Como conclusión se sugieren nuevas vías de investigación y colaboración entre el campo de la educación en situaciones de emergencia y la reforma de las políticas de drogas.

INTRODUCCIÓN

El costo humano de la lucha contra las drogas ha resultado devastador en todo el mundo (Collins 2014), en especial en el continente americano. En México, desde que Felipe Calderón declaró la guerra contra el narcotráfico en 2006, más de 200 000 personas han sido asesinadas y más del 61 000 han desaparecido (Turk 2018; Villegas 2020). En Colombia, los programas contra estupefacientes, respaldados por Estados Unidos (EE. UU.), han atacado el derecho a la vida, la seguridad y la subsistencia de millones de colombianos, al igual que han agravado el problema del desplazamiento forzado del país (Restrepo-Ruiz y Martínez 2009). En EE. UU., las políticas punitivas en materia de drogas han contribuido a una crisis de encarcelamiento masivo (Alexander 2010) y a una emergencia nacional a causa del abuso de opioides (Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas 2018). Entre tanto, los esfuerzos de prohibición que EE. UU. lidera en Colombia y México han impulsado que las rutas de tráfico de drogas con destino a Estados Unidos se dirijan hacia América Central y el Caribe. En la región, este hecho ha dado lugar a una mayor militarización, una intensificación de la violencia de pandillas y la criminalización sistemática de la juventud, contribuyendo a una crisis migratoria continua (Paley 2014).

A pesar del costo humano que las políticas prohibicionistas de drogas han impuesto en todo el hemisferio occidental, el uso ilícito de drogas se ha mantenido relativamente estable en las últimas dos décadas (Porter 2012).² Además, gran parte de la sociedad aún considera la prohibición de drogas como algo beneficioso (Pew Research Center 2012; Mendiburo-Seguel *et al.* 2017; López 2016). El respaldo público a la guerra contra las drogas en todo el continente americano no resulta sorprendente si se tiene en cuenta la prevalencia de programas educativos para prevenir el abuso de las drogas, como es el caso del programa de Educación para la Resistencia al Consumo de Drogas (D.A.R.E., por sus siglas en inglés). El D.A.R.E., fundado durante el gobierno de Reagan, se extendió rápidamente

² Las políticas prohibicionistas sobre drogas incluyen estrategias para erradicar, interceptar y penalizar la producción, tráfico, venta, posesión y/o consumo de drogas ilegales mediante el despliegue de fuerzas policiales, militares y carcelarias.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

al 75 por ciento de los distritos escolares de EE. UU. y en más de 50 países, en los que se incluyen México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, El Salvador, Panamá, Colombia y Brasil (D.A.R.E. 2018). A pesar de que varios estudios han cuestionado la efectividad del programa (Clayton, Cattarello y Johnstone 1996; West y O'Neal 2004; Gorman y Huber 2009; Aikins 2015), los principios que el D.A.R.E. promueve aún definen la manera en que la comunidad escolar concibe el propósito y el contenido de la educación sobre las drogas (Cunningham *et al.* 2008; *La Vanguardia* 2012; Sanchez *et al.* 2017). En todo el hemisferio, programas como el D.A.R.E. han transmitido una actitud prohibicionista a toda una generación, aspecto que deja sin cuestionar la suposición de que las drogas deben ser criminalizadas y que los involucrados en el narcotráfico deben ser perseguidos por la policía y las fuerzas militares.

Existen alternativas a la prohibición; por ejemplo, desde que Portugal descriminalizó las drogas en 2001 como respuesta a una crisis nacional de sobredosis de opioides, el país vivió un importante descenso en los casos de sobredosis, infecciones de VIH y delitos relacionados con las drogas (Ferreira 2017). Los expertos en las políticas de drogas de Portugal atribuyen el éxito de la despenalización a una mejora en el entendimiento del uso de drogas que ha cambiado las actitudes entre legisladores, jueces, fiscales, médicos y público en general (Ferreira 2017; Roy 2018). El Dr. Joao Goulao, “zar de las drogas” de Portugal, atribuye este cambio en parte a la educación (Roy 2018), la cual ha ayudado a cambiar las actitudes hacia la política de drogas y a crear un espacio para la reforma.

La despenalización o la regulación legal están lejos de ser soluciones inmediatas a los problemas que a menudo han sido asociados con las drogas ilícitas; de hecho, pueden hacer que surjan problemas nuevos e inesperados, tales como un aumento de la exposición involuntaria a las drogas por parte de niños y niñas (Wang, Heard y Roosevelt 2017) o provocar un aumento en el número de individuos que entran en contacto con el sistema de justicia criminal a través de un proceso de ampliación de la red (Eastwood, Fox y Rosmarin 2012). Para evitar la aparición de dichos problemas, las nuevas propuestas de políticas deben evaluarse cautelosa y críticamente. Además, aunque cada país pueda optar por despenalizar o legalizar ciertas drogas dentro de sus fronteras, la producción y el tráfico de drogas sigue siendo ilegal a nivel mundial. La Convención Única de las Naciones Unidas sobre Estupefacientes de 1961, la Convención sobre Sustancias Psicotrópicas de 1971 y la Convención contra el Tráfico Ilícito de Estupefacientes y Sustancias Psicotrópicas de 1988 continúan imponiendo normas prohibicionistas en las leyes nacionales de control de drogas, obstaculizando los marcos de políticas de drogas no prohibicionistas multilaterales necesarios para interrumpir la violencia

y el daño que se experimenta actualmente en las rutas de suministro de drogas ilegales. Encontrar una alternativa sostenible a la guerra contra las drogas requiere trabajar con otros países para cambiar la mentalidad, deshacer antiguos tabúes en torno a las drogas ilegales, crear espacios para un diálogo decisivo sobre la política de reforma de drogas e iniciar procesos de transformación del conflicto para reparar el daño causado por la prohibición.

Debido a su naturaleza distribuida y transnacional, y a las complejas formas de violencia que se han desatado en todo el hemisferio occidental, la guerra contra las drogas a menudo se pasa por alto como una “emergencia silenciosa y crónica” (Pigozzi 1999). Como tal, la investigación educativa y las intervenciones que abordan específicamente la guerra contra las drogas en el continente americano son escasas (Rodríguez-Gómez y Bermeo 2020). Con el campo de la educación en emergencias (EeE) adquiriendo fuerza (Alexander 2018) y un creciente movimiento mundial que replantea la política de drogas (Youngers 2013; Pardo 2014), es un momento oportuno para construir nuevos puentes entre el campo de la EeE y la reforma a las políticas de drogas. Determinar dónde y cómo estos dos campos pueden trabajar juntos permitirá que más jóvenes aboguen por políticas de drogas más justas y humanas, y que participen sustantivamente en remediar el profundo daño causado por la guerra contra las drogas.

FUNDAMENTOS PARA UN NUEVO ENFOQUE DE EDUCACIÓN SOBRE LAS DROGAS

Las políticas de drogas a menudo se justifican alegando que protegen a los jóvenes, a pesar de que estos últimos se ven desproporcionadamente afectados por el impacto negativo de dichas políticas (Barrett 2011). En América del Norte y del Sur, los jóvenes en situación de marginalización son especialmente vulnerables a ser reclutados en el tráfico de drogas, lo que aumenta el riesgo a ser encarcelados o asesinados (Barrett 2015). Del mismo modo, las campañas de erradicación de cultivos ilícitos en las zonas de producción de drogas han contribuido al desplazamiento humano, la reducción de la asistencia escolar, la disminución de los ingresos familiares, la inseguridad alimentaria y los problemas de salud (Barrett 2015). Además, el alto índice de acoso policial a menudo aleja a los jóvenes de los servicios de salud disponibles e impacta negativamente en su desempeño educativo (Barrett 2015; Legewie y Fagan 2019). Los menores se ven involucrados con regularidad en redadas domiciliarias, en las que ven cómo esposan y arrestan a sus padres, o a veces son ellos mismos los que son vigilados (Barrett 2015). Cuando encarcelan a sus padres y madres por delitos relacionados con las drogas,

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

los jóvenes sufren una serie de consecuencias profundas y duraderas, tales como relaciones familiares dañadas y trastorno por estrés postraumático. Asimismo, pueden desarrollar tendencias antisociales o criminales (Robertson 2007).

A pesar de esta grave situación, existe un margen relativamente reducido para que los jóvenes expresen sus propias experiencias y opiniones en las discusiones sobre las políticas de drogas, especialmente aquellos que viven en comunidades marginalizadas en la primera línea de la guerra contra las drogas.³ La falta de presencia de jóvenes en estos debates es un obstáculo importante para la transformación sostenible del conflicto en el contexto de la guerra contra las drogas. Si queremos evitar que se repitan las deficiencias de las políticas de drogas actuales, es esencial que aprendamos de aquellos que han soportado la peor parte de la violencia causada por la guerra contra las drogas. Por lo tanto, debemos responder a esta necesidad urgente y a la excepcional oportunidad de explorar cómo la educación sobre las drogas puede aumentar la participación de los jóvenes en debates relacionados con la reforma de las políticas de drogas y la transformación del conflicto en el contexto de la guerra contra las drogas.

La gran mayoría de los programas educativos en materia de drogas (Figura 1A-B) se centra en las elecciones individuales y la salud personal, sin tener en cuenta las dimensiones sociopolíticas más amplias de las drogas (Wysong, Aniskiewicz y Wright 1994; Stephens, Markus y Fryberg 2012). Los programas de educación sobre drogas centrados únicamente en la abstinencia, como el D.A.R.E., se concentran en los efectos dañinos del uso de drogas de forma individual (Figura 1A). Los programas más progresivos de educación sobre drogas —por ejemplo, el programa *Drug Policy Alliance's Beyond Zero Tolerance*, con sede en EE. UU. (Skager 2013)— han ido más allá de un paradigma estrictamente prohibicionista y operan dentro de un marco de reducción de daños (Figura 1B), que da por sentado que algunos jóvenes experimentarán con drogas. En lugar de estigmatizar, estos programas ofrecen información y estrategias para ayudar a los participantes a identificar y reducir el daño potencial asociado con su consumo personal de drogas. Un escaso pero creciente conjunto de evaluaciones sugiere que los programas educativos de reducción de daños pueden minimizar con éxito los comportamientos de riesgo entre los adolescentes (Poulin, Christiane, y Jocelyn Nicholson 2005; Leslie 2008;

3 La “primera línea” de la guerra contra las drogas se refiere aquí al amplio conjunto de comunidades que experimentan de manera desproporcionada las múltiples formas de violencia relacionada con las drogas, las cuales son el resultado de regímenes de políticas prohibicionistas a lo largo de la cadena transcontinental de suministro de drogas. La primera línea comprende las comunidades donde se produce la droga que soportan unas medidas policiales y militares severas en las regiones rurales de Latinoamérica, pasando por comunidades acosadas por la violencia estatal, de bandas y de los cárteles en zonas de tráfico y distribución, hasta las comunidades que lidian con sobredosis extendidas y desórdenes causados por el abuso de sustancias.

Fletcher y Krug 2012; Jenkins, Slemon y Haines-Saah 2017). Sin embargo, con un enfoque limitado en el uso de drogas, estos programas no logran conectar el uso individual de drogas con el daño estructural más amplio que las políticas actuales de estupefacientes infligen en una amplia gama de personas que no las usan (por ejemplo, a través del encarcelamiento masivo, el desplazamiento forzado, el abuso de los derechos humanos, la militarización, la proliferación del crimen organizado, la fumigación aérea de cultivos de drogas, entre otras consecuencias).

Figura 1A. Educación tradicional sobre drogas basada solo en la abstinencia (por ejemplo, D.A.R.E.)

	DAÑO	REDUCCIÓN
GUERRA (ACTIVA)		
DROGAS	●	

Fuente: Rodríguez-Gómez y Di Castri (2018)

Figura 1B. Educación en reducción de daños (por ejemplo, UpFront)

	DAÑO	REDUCCIÓN
GUERRA (ACTIVA)		
DROGAS	●	●

Fuente: Rodríguez-Gómez y Di Castri (2018)

Conseguir que los jóvenes que están siendo perjudicados por las políticas actuales de drogas se involucren en la transformación de estas políticas y los conflictos que alimentan, requerirá un paradigma integral y políticamente comprometido para que la educación sobre drogas aborde las dimensiones socioculturales, geopolíticas, económicas e históricas del uso de drogas y sus políticas. El establecimiento de intercambios transfronterizos permitirá a estudiantes y educadores reunirse para compartir su percepción de cómo se vive la guerra contra las drogas en diferentes partes del mundo, y con esto construir una respuesta colectiva y transnacional al conflicto que esta genera.

LA INTERVENCIÓN

Catalyst es el primer programa que convoca a adolescentes de todo el continente americano con el objetivo de fomentar un análisis impulsado por los jóvenes y la solidaridad sobre las políticas y medidas en materia de drogas y su consumo. En julio de 2017 tuvo lugar la sesión Catalyst 2017, un curso intensivo de verano de tres semanas realizado en Cuernavaca, México. En el grupo inaugural participaron 17 jóvenes de 16 a 19 años de comunidades afectadas por la guerra contra las drogas en México, Guatemala, Colombia, Perú, Ecuador y Estados Unidos.⁴ Mediante un paradigma de reducción ampliada de daños, Catalyst cubre vacíos importantes en el panorama existente de la educación sobre las drogas (Figura 1C).⁵ El programa se diseñó para dotar a los jóvenes que viven en la primera línea de la guerra contra las drogas con la habilidad de identificar, analizar y actuar para reducir no solo el daño asociado con el uso individual de drogas, sino también el daño social más amplio causado por las políticas de drogas actuales. El programa representa una intervención radical, en lugar de una solución paliativa o preventiva, con especial énfasis en las raíces estructurales de la guerra contra las drogas, tales como el colonialismo, la esclavitud, el racismo, las políticas de la Guerra Fría, la corrupción, la desigualdad económica y el intervencionismo de EE. UU.

Figura 1C. Educación sobre drogas en reducción de daños ampliada (por ejemplo, Catalyst)

	DAÑO	REDUCCIÓN
GUERRA (ANCTIVA)	●	●
DROGAS	●	●

Fuente: Rodríguez-Gómez y Di Castri (2018)

4 Las experiencias de los estudiantes derivadas de la guerra contra las drogas incluían: tener miembros de la familia encarcelados; sufrir brutalidad policial o las políticas racistas; tener experiencias, tanto personales como familiares, de sobredosis y/o adicciones; tener contacto o afiliación con bandas y crimen organizado; tener experiencias de violencia estatal antinarcóticos, violencia de guerrillas y/o violencia paramilitar; experimentar migración o desplazamiento provocado por la violencia relacionada con bandas o drogas, o tener contacto o implicación en el cultivo y/o tráfico de drogas.

5 La “reducción de daños ampliada” se refiere a una perspectiva sobre las drogas que considera no solo la manera en que se pueden reducir los riesgos y el daño al que los consumidores de drogas tienen que hacer frente, sino también cómo el daño estructural y socialmente más extendido, infligido por las políticas prohibicionistas en los individuos y las comunidades a lo largo de la cadena transnacional de suministro de drogas, puede ser también reducido y transformado.

Al comienzo del proyecto, el equipo de Catalyst definió cuatro objetivos centrales:

1. Garantizar que el programa sea accesible a los jóvenes que viven en la primera línea de la guerra contra las drogas en todo el continente americano.
2. Articular un nuevo paradigma para la educación en materia de drogas y presentar un programa completo en el que se reconozcan las distintas maneras en las que la guerra contra las drogas se experimenta en todo el continente americano para así aumentar el entendimiento de los participantes sobre sus complejas raíces transnacionales.
3. Dotar a los participantes de las habilidades y del apoyo necesario para comenzar a transformar las emergencias creadas por la guerra contra las drogas en sus propias comunidades.
4. Crear oportunidades significativas para que los graduados de Catalyst participen en el movimiento más amplio de reforma de la política de drogas después de completar el programa.

La identificación de estos objetivos le presentó al equipo oportunidades y desafíos únicos. Las siguientes secciones resumen las lecciones aprendidas en el trabajo hacia estos objetivos.

SUPERACIÓN DE LAS BARRERAS DE ACCESO

Asegurar que los jóvenes que viven en la primera línea de la guerra contra las drogas puedan acceder a un programa como Catalyst exigió esfuerzos en todas las etapas de la implementación del programa. Para la primera sesión de Catalyst, el personal del programa llevó a cabo una extensa labor de divulgación, tanto en línea como en persona, a través de sus redes personales y profesionales pertinentes. Los beneficios de tener un equipo transnacional con redes en todo el continente americano pronto se hicieron evidentes. El equipo tuvo como propósito dirigirse a docentes, organizaciones y redes de activistas en comunidades urbanas y rurales en primera línea. En la primera fase del proceso de solicitud, los potenciales participantes llenaron un formulario de solicitud en línea, disponible en español e inglés. Para asegurar que los solicitantes con diversas habilidades pudieran asistir al programa, la solicitud incluía preguntas para determinar su relación con la guerra contra las drogas, su participación en la comunidad y su capacidad para pensar de forma crítica. La solicitud también requería una propuesta de un

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

proyecto creativo en un medio a elección del solicitante, que a su vez expresara su visión de un mundo en el cual las drogas no causarían violencia. Finalmente, 164 estudiantes de 14 países y de una variedad de orígenes socioeconómicos, con una distribución bastante uniforme entre contextos urbanos y rurales, completaron el proceso de solicitud que tardó un mes en completarse.

El equipo adoptó un enfoque cualitativo y subjetivo al evaluar las solicitudes. En la primera fase se leyeron todas las solicitudes y se creó una lista reducida de los 35 mejores solicitantes. Los candidatos de esta lista fueron aquellos cuyas solicitudes mostraban una mayor curiosidad, una mente más abierta, creatividad, liderazgo y capacidad para realizar conexiones entre distintos fenómenos, por ejemplo, la militarización de las fuerzas antinarcoóticos en México y América Central y un aumento de la migración hacia EE. UU. Para asegurar que la variedad de perspectivas de la cadena de suministro de drogas transcontinental fuera representada en Catalyst 2017, el equipo también consideró la diversidad nacional, geográfica y socioeconómica. Este listado incluyó una distribución bastante uniforme de estudiantes de comunidades involucradas principalmente en la producción de drogas, que enfrentan la realidad del tráfico de drogas o que lidian con la distribución y el consumo de drogas.

La segunda fase del proceso de selección incluyó la revisión de las cartas de referencia y la realización de entrevistas telefónicas individuales con los 35 candidatos. Posteriormente, se aceptaron a 22 estudiantes como el grupo inaugural de Catalyst. El grupo estaba conformado por siete estudiantes de EE. UU., cuatro de México, uno de Guatemala, cuatro de Colombia, uno de Perú, uno de Ecuador, y tres de Brasil. Ocho participantes eran mujeres, ocho eran hombres y uno era de género no definido. Cinco eran hablantes nativos de inglés, doce eran hablantes nativos de español, tres eran hablantes nativos de portugués, y ocho era bilingües en distintos grados.

Un subsidio gabilso de la Open Society Foundations hizo posible dar una ayuda financiera a todos los participantes basada en necesidades particulares. El equipo de Catalyst también juntó fondos de donantes personales para cubrir los gastos adicionales y respetar el compromiso del programa de ofrecer una ayuda completa basada en las necesidades de cada uno de los participantes. Todos los participantes, excepto uno, reportaron tener necesidades financieras, y se les otorgó una beca completa.

A pesar del apoyo financiero, muchos participantes todavía enfrentaron obstáculos sociales y burocráticos significativos al organizar su viaje. Muchos de ellos y sus

familias no conocían el concepto de programa de viaje experiencial de verano. Los padres y madres de algunos de los participantes latinoamericanos, especialmente de las mujeres, sospechaban que el programa fuese un plan de tráfico de personas. Algunos de los padres y madres de los participantes estadounidenses tenían miedo de enviar a sus hijos e hijas a México debido a las imágenes violentas del país que se emiten en los medios de EE. UU. Las múltiples conversaciones y las reuniones personales le permitieron al equipo de Catalyst construir una relación y confianza con los padres y madres. Todos los estudiantes seleccionados, exceptuando a dos, obtuvieron el permiso de sus padres y madres.

El caso de Camilo es un ejemplo de las dificultades burocráticas que muchos estudiantes debieron superar para asistir a Catalyst 2017.⁶ Al ser un menor de edad proveniente de Colombia que viajaba solo al exterior, Camilo necesitaba un permiso firmado por ambos padres o tutores para poder salir del país. Camilo fue criado por su abuela y su padre, pero como no existía una transferencia formal de la custodia por parte de su madre, tuvo que viajar a otra ciudad para obtener su firma. Además, ya que nadie en su familia tenía una cuenta bancaria, Camilo tuvo que contar con la ayuda de un docente que le entregó los fondos que Catalyst le envió para cubrir los gastos. Sin embargo, mientras Camilo obtuvo lo que necesitaba, los retrasos burocráticos insuperables evitaron que otros tres estudiantes obtuvieran sus pasaportes a tiempo para asistir a Catalyst. Así que de los 22 estudiantes aceptados solo 17 pudieron participar.

La falta de internet y de conexiones telefónicas obstaculizaron las comunicaciones de muchos participantes con el equipo de Catalyst, aspecto que complicó la logística de llevarlos a todos a México. Se necesitó de una planificación anticipada y de mucha paciencia para ayudar a los participantes a obtener los documentos de viaje necesarios. Una vez que obtuvieron sus pasaportes, visas y permisos, muchos necesitaron ayuda para entender los pasajes de avión, el proceso de registro en el aeropuerto y la interacción con los agentes de aduana. Para abordar esta situación, el equipo diseñó un manual bilingüe con instrucciones detalladas y guiones para ayudarlos a navegar tanto aeropuertos locales como internacionales.

La experiencia de llevar a todos los participantes a México fue un excelente recordatorio de que los recursos financieros no son la única barrera a la que se enfrentan los jóvenes en situación de marginalización al acceder a un programa como Catalyst. Asegurarse de que los jóvenes en la primera línea de la guerra contra las drogas puedan acceder y participar en conversaciones transnacionales

6 Todos los nombres han sido cambiados para proteger la identidad de los participantes.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

sobre las reformas en las políticas sobre drogas requiere una distribución proactiva y bien dotada de recursos, tanto de capital financiero como de capital cultural y social, todos estos necesarios para navegar las burocracias y las instituciones implícitas en viajes internacionales.

A pesar de los esfuerzos del equipo para hacer que Catalyst 2017 fuera lo más accesible posible, el programa puede mejorar. Para empezar, los estudiantes sin acceso a internet o computadora fueron excluidos por defecto del proceso de solicitud. Por lo tanto, en las futuras versiones del programa se experimentará y se les permitirá a los participantes potenciales enviar las solicitudes por WhatsApp. Hubo otra barrera para aquellos estudiantes que no contaron con suficiente apoyo local para superar los obstáculos para acceder al programa. Frente a lo anterior, el equipo de Catalyst planea hacer participar a los egresados del programa en el desarrollo de materiales adicionales de apoyo para los futuros participantes potenciales. Para ello, se incluirán guías de conversación para ayudar a los potenciales participantes a obtener el consentimiento y el apoyo de sus padres y madres, así como una guía para encontrar a otros adultos aliados que puedan ayudarlos a navegar las burocracias locales al igual que las leyes de inmigración.

“NO ES UNA GUERRA CONTRA LAS DROGAS, ES UNA GUERRA CONTRA LAS PERSONAS”: DISEÑO DE UN PROGRAMA AMPLIADO PARA LA REDUCCIÓN DE DAÑOS

Un desafío de diseñar la primera iteración del plan de estudios de Catalyst fue trazar un arco coherente que reconociera las diversas experiencias y conocimientos de los participantes y que a la vez ofreciera suficientes herramientas conceptuales para llevar a cabo análisis profundos y críticos sobre la guerra contra las drogas. El equipo de Catalyst quiso que el programa facilitara una exploración de las interacciones entre las consideraciones en el nivel micro (por ejemplo, ¿cómo nuestra identidad personal afecta nuestra relación con las drogas y sus políticas? ¿Cómo circulan las drogas en nuestro cuerpo y qué efecto tienen?), y consideraciones a un nivel más amplio (¿Cómo y con qué efectos circulan drogas, dinero, armas, personas, etcétera, dentro de una comunidad? ¿Dentro de un país? ¿En un continente? ¿Cómo las políticas sobre drogas facilitan la circulación de determinados bienes y personas e impiden la de otros? ¿Cómo puede la historia ayudarnos a entender estas dinámicas?). Preparar a los estudiantes para pensar

la guerra contra las drogas de manera estructural e interseccional fue un objetivo fundamental para el diseño del programa.⁷

El programa de Catalyst 2017 terminó abordando nueve puntos, en el siguiente orden:

1. Identidad personal
2. Las drogas y el cuerpo
3. Historia de la guerra contra las drogas en el continente americano
4. Economía de la guerra contra las drogas
5. Violencia de la guerra contra las drogas
6. Política de drogas y género
7. Raza y clase en la guerra contra las drogas
8. La guerra contra las drogas en los medios de comunicación y en el discurso político
9. La guerra contra las drogas en el arte y la cultura⁸

El programa evitó el formato de clases y en su lugar optó por un modelo de aprendizaje basado en la investigación para ayudar a los participantes a verse a sí mismos como productores activos de conocimiento. La mayoría de las clases incluían imágenes, textos, vídeos de YouTube, y dramatización de situaciones en las que los participantes aplicaban sus habilidades críticas. Con el objetivo de promover un pensamiento sistemático e interseccional, el equipo de facilitadores hizo uso extensivo de recursos visuales dinámicos y notas autoadhesivas para recoger conjuntos de ideas, conceptos y fenómenos, al mismo tiempo que animó

⁷ La interseccionalidad se refiere aquí a lo que la teórica crítica de la raza, abogada y defensora de los derechos civiles, Kimberlé Crenshaw, describe como “una lente a través de la que se puede ver de dónde viene el poder y dónde colisiona, dónde se engrana y entrecruza. No se trata de que simplemente haya un problema racial por aquí, un problema de género por allá y un problema de clase o LGTBQ más allá. En muchas ocasiones ese marco teórico borra lo que les pasa a las personas que están expuestas a todas estas situaciones” (véase Crenshaw 2017). En el contexto de Catalyst, se animó a los estudiantes a cuestionar cómo sus múltiples identidades (de género, geográficas, clase social, raza o etnia, nacionalidad, etcétera) se cruzaban para producir diferentes experiencias de la guerra contra las drogas.

⁸ Véase el Apéndice A para una visión general más detallada de los contenidos del currículo de Catalyst 2017.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

a los participantes a explicar las conexiones que veía entre ellas (ver Figura 2 y Apéndice B).

Figura 2. Estudiantes practicando la reflexión interseccional en el salón de clases de Catalyst



Fuente: Foto cortesía de Benjamin Fogarty Valenzuela

En el aula de Catalyst se animó a los participantes a reconocer la contribución de cada uno en las conversaciones en torno a las políticas sobre drogas y a verse a sí mismos como agentes de cambio social dentro del complejo sistema en el que están integrados. Partiendo de la máxima feminista de que lo personal es político (Hanisch 2006), el equipo de Catalyst hizo uso de la narrativa y de su análisis para conectar las experiencias de la guerra contra las drogas vividas por los estudiantes con narrativas históricas más extensas sobre genocidio, esclavitud y colonialismo en las que se sustenta la guerra contra las drogas. Por ejemplo, los facilitadores colgaron una gran línea del tiempo alrededor del salón y a medida que los participantes aprendían los principales procesos históricos que sustentan la guerra contra las drogas, los marcaban en la línea del tiempo. Posteriormente, se invitaba a los participantes a añadir a la misma línea los acontecimientos relevantes de sus propias historias familiares y a explorar los efectos personales de los procesos históricos a un nivel más amplio. Actividades como la señalada anteriormente permitieron a los participantes compartir y redefinir sus afiliaciones personales con la guerra contra las drogas (Rodríguez-Gómez 2017) y explorar cómo sus narrativas complementaban, complicaban o contradecían las de sus compañeros.

La enseñanza en el aula de Catalyst no estuvo libre de desafíos. El cincuenta por ciento del programa se impartió en español, la otra mitad en inglés, con traducción simultánea ofrecida para los estudiantes monolingües. Las destrezas académicas de los estudiantes variaban ampliamente, y sus diversas habilidades académicas y lingüísticas requerían que los facilitadores estuvieran atentos a las dinámicas de la clase. Se ofreció apoyo e instrucción adicional cuando fue necesario y se plantearon preguntas desafiantes a los participantes que parecían poco estimulados. Catalyst está explorando la posibilidad de desarrollar cursos por correspondencia previos a la sesión presencial, uno enfocado en el desarrollo de destrezas académicas para futuros participantes y otro de segunda lengua para los estudiantes monolingües.

Como era de esperar, se contaron algunas historias difíciles en la clase. Al final de cada día, los participantes se dividieron en pequeños grupos, acompañados por un facilitador para abordar las actividades del día en conjunto. Estas reuniones ayudaron a identificar a aquellos participantes que necesitaban apoyo emocional personalizado. Un psicólogo estuvo disponible para tratar cualquier problema de salud mental que escapara a la capacidad del equipo; afortunadamente, no surgieron tales problemas. Sin embargo, al final del programa, tanto los participantes como los facilitadores estaban emocionalmente exhaustos debido a la intensidad de vivir en tal cercanía y discutir un material tan duro durante tres semanas consecutivas. En la sesión de seguimiento posterior al programa, el personal de Catalyst estuvo de acuerdo en que todos los moderadores debían recibir formación adicional para lidiar con el trauma y que los profesionales de salud mental deberían estar en el campus durante el programa. El equipo también aprendió importantes lecciones acerca de tomar descansos suficientes, tener acceso a áreas verdes, e involucrar a los estudiantes en actividades físicas regularmente. Una lección clave de Catalyst 2017 fue la importancia de crear un ambiente de bienestar mental y emocional que fomente el intercambio significativo, la escucha y el compromiso con el programa.

A pesar de las dificultades, las observaciones de los participantes sugirieron que el programa suscitaba el tipo de análisis y comprensión para los que fue diseñado. Por ejemplo, una participante explicó lo que estaba aprendiendo en Catalyst:

Desde al menos la época de la Conquista, las drogas han sido asociadas con las relaciones de poder. Así que, tanto si te fijas en la religión y sus procesos de imposición de determinadas ideas dogmáticas que han perdurado en el tiempo, como si ves la importancia de la industria farmacéutica y consideras

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

los intereses financieros en juego, empiezas a replantearte los estándares a partir de los cuales las cosas son consideradas “morales” o “inmorales”. Y después está el vínculo entre grupos que están marginados de la sociedad, como los migrantes que son excluidos y deben buscar alternativas en lo ilegal. Resiste o, no lo sé... limita tu capacidad para categorizar “el bien” y “el mal”. Es realmente algo mucho más complejo. (Tomado de una entrevista para un documental sobre Catalyst 2017)

El componente transnacional del programa también resonó con muchos participantes. Fue la primera vez que muchos participantes latinoamericanos oían acerca de encarcelamientos masivos y brutalidad policial en los EE. UU., y a muchos estudiantes estadounidenses les impresionó enterarse del efecto que las políticas de su Gobierno tenían al sur de la frontera. En una entrada de blog, un estudiante resumió los intercambios que tuvieron lugar durante Catalyst 2017:

Me asombra cómo la experiencia [de uno mismo] y la posición dentro de la guerra contra las drogas puede alterar drásticamente la perspectiva propia. El propósito de estas lecciones y de Catalyst en conjunto, como curso, era conectar las similitudes y reconocer las diferencias entre cada uno. Esta experiencia fue más que discutir los componentes históricos de la guerra contra las drogas. Fue una experiencia vital que ofreció empatía, conocimiento y comprensión.

El programa culminó con los estudiantes exponiendo los proyectos creativos que habían elaborado durante el curso en una exposición pública en Ciudad de México, a la cual asistieron cerca de 50 personas. Se pudo ver a los estudiantes que habían tenido dificultad para hablar en público y compartir sus puntos de vista en el aula al principio del programa discutiendo sus proyectos con desconocidos. Sus proyectos incluyeron cuadros, esculturas, fotografías, arte sonoro y espectáculos que reflejaban las perspectivas matizadas que los participantes habían desarrollado durante el programa. Un estudiante construyó un modelo que representaba de manera brillante a los actores de la guerra contra las drogas y sus costos (Figura 3). El título del modelo reflejaba el argumento de Paley (2014) acerca de la guerra contra las drogas: “No es una guerra contra las drogas, sino una guerra contra las personas”.

Figura 3. “No es una guerra contra las drogas, sino una guerra contra las personas”. Un modelo construido por un estudiante de Catalyst ilustrando las repercusiones de la guerra contra las drogas.



Fuente: Foto cortesía de Benjamin Fogarty Valenzuela

El equipo terminó Catalyst 2017 con numerosas ideas sobre cómo mejorar el programa del siguiente año. Por ejemplo, a pesar de los esfuerzos por unir lo personal con lo político, así como por afianzar las discusiones del aula en las experiencias vividas que los participantes han tenido de la guerra contra las drogas, los participantes frecuentemente recurrían al “racismo y capitalismo” como ideas abstractas. El equipo de Catalyst 2017 también se dio cuenta de que abordar la etnicidad, la clase y el género en distintos días acabó por presentar estos conceptos como fenómenos independientes en vez de permitir a los estudiantes explorar las formas en las que los temas se relacionan entre sí para crear distintas experiencias sobre la guerra contra las drogas. Por consiguiente, el equipo de Catalyst 2018 comenzó a experimentar con un programa diseñado para involucrar a los estudiantes en un análisis más material, histórico e interseccional de la guerra contra las drogas. Las encuestas sobre el programa del equipo de Catalyst 2017, llevadas a cabo al final de cada día, ayudaron a identificar dónde y cómo el programa podría hacerse más atractivo y receptivo a las experiencias vividas por los estudiantes. El equipo también resolvió dedicar más tiempo a desarrollar habilidades específicas para ayudar a los estudiantes a poner en marcha sus propias iniciativas cuando regresen a casa.

El plan de estudios de Catalyst es un documento vivo que evolucionará de un año a otro, en función de los aportes, el conocimiento y las experiencias generadas cada verano. Cada año se invitará a un grupo de estudiantes graduados de las anteriores sesiones para que participen en el diseño del plan de estudios del año siguiente. Dentro de unos años, el equipo comenzará a incluir a exparticipantes como facilitadores y acabará cediéndoles la dirección del proyecto. Con estas estrategias se pretende asegurar que Catalyst siga siendo dirigido por jóvenes y receptivo a las diversas necesidades, experiencias e intereses de los futuros grupos.

CATALIZANDO EL CAMBIO AL REGRESAR A CASA Y MÁS ALLÁ

El último día de Catalyst 2017 los estudiantes participaron en un taller sobre la organización de una comunidad, lo que les proporcionó fundamentos básicos en cuanto a la teoría y la práctica del activismo por la comunidad. Se animó a todos los estudiantes a que usaran las conversaciones, preguntas e ideas que surgieron durante el programa para poner en marcha proyectos en sus respectivas comunidades para ayudar a transformar la violencia causada por la guerra contra las drogas. Se pidió a los estudiantes que usaran el conocimiento generado en Catalyst para dar paso a sus propias intervenciones relevantes a nivel local y sensibles en su contexto. Hasta el momento, 13 de los 17 participantes han implementado proyectos para transmitir lo que aprendieron en Catalyst 2017. Estos proyectos han incluido presentaciones sobre drogas y políticas de drogas en las escuelas; la creación de grupos de lectura para aprender sobre la historia y las políticas de la economía de las drogas; la realización de investigaciones sobre la desigualdad indígena a través de una pasantía en el Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales en Guatemala; la orientación de trabajos de fin de grado hacia la construcción de la masculinidad en el contexto de la guerra contra las drogas en México; la toma de posiciones en el pilotaje del Museo Nacional de la Memoria de Colombia, Bogotá, para explorar la relación entre el conflicto armado en el país y la guerra contra las drogas; la formación en habilidades para asistir a personas con los trámites de antecedentes penales tras la reciente legalización de la marihuana en California; la participación en foros locales y estatales sobre los efectos de la legalización en las comunidades latinas, y el trabajo como moderadores jóvenes en consultas acerca de los derechos de la niñez y los adolescentes en Colombia y en consultas internacionales mediante un foro latinoamericano que tendrá lugar en Guatemala.

Un grupo de Facebook para los exparticipantes de Catalyst 2017 ha ayudado a mantenerlos involucrados en un diálogo transnacional acerca de las reformas de las políticas de drogas. En este grupo, participantes y facilitadores publican con frecuencia artículos relacionados con la guerra contra las drogas y la reforma de la política de drogas. El equipo ha podido mantenerse en contacto con los estudiantes desde su graduación mediante correos electrónicos, llamadas de teléfono y mensajes de WhatsApp. Además, al regresar a casa, se emparejó a cada estudiante con un mentor local para ayudarle a poner en marcha sus propias iniciativas o a involucrarse en las campañas regionales existentes. Desafortunadamente, fue algo ingenuo pensar que se podría lograr una relación profunda entre dos desconocidos conectados por medios de correo electrónico, y la mayoría de las tutorías no llegaron a ponerse en marcha. Por tanto, Catalyst necesita desarrollar un sistema

más exhaustivo y riguroso para conectar con los estudiantes y apoyarles cuando regresen a casa.

Aunque es relativamente fácil integrar una representatividad significativa de jóvenes en el diseño y realización de un programa de verano a pequeña escala como Catalyst, resulta mucho más desafiante asegurar una representación sustancial de jóvenes de la primera línea en la elaboración de políticas a nivel de gobierno e internacional. Desde el punto de vista de los organizadores, el programa de verano de Catalyst no es solo una experiencia aislada para un pequeño grupo de adolescentes excepcionales, sino el primer paso en el largo proceso de traducir lo que se aprende y se logra en un microcosmos en cambios estructurales. Queda mucho trabajo por hacer en dicho aspecto.

CONCLUSIÓN: “VER EN LA NIEBLA”

Catalyst no se concibió en un principio en un contexto de EeE. Dicho esto, parece haber una base común muy fructífera y sin explorar entre el programa y el campo de la EeE. Dado el énfasis en la participación de la comunidad en los estándares mínimos de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (2010), Catalyst ofrece un modelo que podría complementar y promover esfuerzos existentes para involucrar a comunidades afectadas por emergencias y así transformar los conflictos que les afectan. En vez de diseñar una intervención que opere directamente en los frentes de la guerra contra las drogas, Catalyst ofrece un refugio de la violencia y la inestabilidad de las comunidades afectadas por la guerra contra las drogas. En medio de una crisis que a menudo solo permite un pensamiento reactivo, Catalyst busca acoger un pensamiento profundo y colaborativo. El modelo Catalyst reúne a actores disímiles afectados por diferentes formas de violencia y les concede un espacio y tiempo donde pensar de manera crítica y transnacional acerca de las causas de la violencia que viven. En este contexto, los jóvenes pueden participar de manera significativa a la hora de negociar y construir un plan de estudios que responda a sus experiencias. Asimismo, pueden empezar a expresar visiones radicales para la transformación del conflicto liderada por jóvenes y a desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo sus visiones en formas que, de otra manera, podrían no estar disponibles en sus vidas cotidianas. Valentina, una participante de Ciudad Juárez, México, expresó esto en su intervención hablada en la presentación final:

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

La niebla es un fantasma que se alimenta del miedo, la tristeza y la desesperanza que se forman alrededor de las almas de los muertos, nuestros muertos. Pero a través de Catalyst, nosotros los jóvenes hemos sido capaces de abrir los ojos y caminar juntos a través de la niebla.

La sesión inaugural del programa dejó al equipo de Catalyst con muchas preguntas importantes: ¿Cuáles serían los cambios sociales transnacionales impulsados por la juventud en las situaciones de emergencia? ¿Qué tipos de intervenciones educativas son más favorables para fomentar tales cambios? ¿Cómo pueden el modelo y las estrategias que Catalyst está desarrollando ser adaptados a otras emergencias transnacionales en el continente americano (por ejemplo, las crisis de migración de Centroamérica o Venezuela, o la protección de tierras y derechos de los pueblos indígenas en la Amazonía)? Estas son solo algunas de las preguntas que actualmente estimulan al equipo de Catalyst y ofrecen apasionantes posibilidades para investigaciones futuras y colaboraciones entre el programa y los lectores de esta publicación.

Aunque haya quien se sienta inclinado a desestimar a Catalyst como a una iniciativa caprichosa, el equipo de Catalyst prefiere verlo como un pequeño, pero importante, laboratorio para aprender cómo aumentar la participación de los jóvenes en la creación de nuevas estrategias educativas para transformar la violencia de la guerra contra las drogas. Como ha señalado Hodgkin (2007), la participación puede “comenzar de manera sencilla en aulas individuales y escuelas, sin que ello implique necesariamente una reforma educativa nacional íntegra” (34). Dicho esto, el equipo de Catalyst también está comprometido en hacer accesibles los materiales y las buenas prácticas que surgen del programa para un público más amplio. Vemos una gran oportunidad para aprender de los profesionales de EeE que están más familiarizados en realizar programas a gran escala y que se guían por el compromiso de asegurar una educación de calidad para todos.

El programa D.A.R.E. fue capaz de modelar las actitudes de una generación entera. Catalyst busca desarrollar un paradigma más justo y humano. Catalyst ofrece una visión de la educación sobre las drogas nueva y prometedora que contribuirá a una transformación sostenible y socialmente justa del conflicto dentro del contexto de la guerra contra las drogas en el continente americano. Durante los próximos cinco años, el equipo de Catalyst ensamblará y movilizará una robusta y extensa red de actores sociales, conocimiento y recursos en torno a su visión de la educación sobre las drogas. El equipo tiene planes para desarrollar y difundir materiales del programa en código abierto para educadores en las Américas;

lanzar programas de formación del profesorado; proporcionar apoyo continuo a los graduados a través de subvenciones, orientación y oportunidades para hablar; y evaluar y recoger evidencias del impacto del programa de Catalyst mediante una agenda de estudios comparativos. Para reconocer la riqueza de conocimiento y experiencia que el campo de EeE ofrece en todos estos frentes, el equipo de Catalyst invita a todos los interesados en sondear una posible colaboración a que se ponga en contacto con nosotros a través de info@catalyst-catalizador.org.

AGRADECIMIENTOS

Catalyst 2017 no hubiera sido posible sin las inestimables contribuciones de Aida Conroy, Benjamin Fogarty Valenzuela, Nataya Friedan, Diana Rodríguez Gómez, Atenea Rosado y Camila Ruiz Segovia.

REFERENCIAS

- Aikins, Ross D. 2015. "From Recreational to Functional Drug Use: The Evolution of Drugs in American Higher Education, 1960-2014." *History of Education* 44 (1): 25-43. <https://doi.org/10.1080/0046760x.2014.979251>.
- Alexander, Jessica. 2018. "Elevating Education in Emergencies." Global Education Cluster. <https://inee.org/system/files/resources/Elevating%20Education%20in%20Emergencies.pdf>
- Alexander, Michelle. 2010. *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York: The New Press.
- Barrett, Damon. 2011. *Children of the Drug War: Perspectives on the Impact of Drug Policy on Young People*. New York: iDebate Press.
- Barrett, Damon. 2015. "The Impacts of Drug Policies on Children and Young People." New York: Open Society Foundations. <https://www.opensocietyfoundations.org/publications/impact-drug-policies-children-and-young-people>.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

- Clayton, Richard, Anne M. Cattarello, y Bryan M. Johnstone. 1996. "The Effectiveness of Drug Abuse Resistance Education (Project DARE): 5-Year Follow-Up Results." *Preventive Medicine* 25 (3): 307-18. <https://doi.org/10.1006/pmed.1996.0061>.
- Collins, John, ed. 2014. *Ending the Drug Wars*. London: London School of Economics and Political Science, LSE IDEAS. <http://www.lse.ac.uk/ideas/Assets/Documents/reports/LSE-IDEAS-Ending-the-Drug-Wars.pdf>.
- Crenshaw, Kimberlé. 2017. "Kimberlé Crenshaw on Intersectionality, More Than Two Decades Later". Interview by Columbia Law School, June 8, 2017. <https://web.archive.org/web/20200224130355/https://www.law.columbia.edu/pt-br/news/2017/06/kimberle-crenshaw-intersectionality>
- Cunningham, Wendy, Linda McGinnis, Rodrigo García Verdú, Cornelia Tesliuc, y Dorte Verner. 2008. *Youth at Risk in Latin America and the Caribbean: Understanding the Causes, Realizing the Potential*. Washington, DC: World Bank.
- Drug Abuse Resistance Education (D.A.R.E.). 2018. "Where Is D.A.R.E.?" <https://dare.org/where-is-d-a-r-e/>.
- Gorman, Dennis M., y J. Charles Huber Jr. 2009. "The Social Construction of 'Evidence-Based' Drug Prevention Programs: A Reanalysis of Data from the Drug Abuse Resistance Education (DARE) Program." *Evaluation Review* 33: 396-414. <https://doi.org/10.1177/0193841x09334711>.
- Hanisch, Carol. 2006. "The Personal Is Political: The Women's Liberation Movement Classic with a New Explanatory Introduction." Carol Hanisch, January 2006. <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>.
- Hodgkin, Marian. 2007. "Negotiating Change: Participatory Curriculum Design in Emergencies." *Current Issues in Comparative Education* 9 (2): 33-44.
- Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas. 2018. "Opioid Overdose Crisis." <https://www.drugabuse.gov/drugs-abuse/opioids/opioid-overdose-crisis>.

- Ferreira, Susanna. 2017. "Portugal's Radical Drugs Policy Is Working. Why Hasn't the World Copied It?" *The Guardian*, December 5, 2017. <https://www.theguardian.com/news/2017/dec/05/portugals-radical-drugs-policy-is-working-why-hasnt-the-world-copied-it>.
- Fletcher, Adam, y Anita Krug. 2012. "Excluding Youth? A Global Review of Harm Reduction Services for Young People." In *The Global State of Harm Reduction 2012: Towards an Integrated Response*, reporte editado por Claudia Stoicescu, 137-47. London: Harm Reduction International.
- Jenkins, Emily K., Allie Slemon, y Rebecca J. Haines-Saah. 2017. "Developing Harm Reduction in the Context of Youth Substance Use: Insights from a Multi-Site Qualitative Analysis of Young People's Harm Minimization Strategies." *Harm Reduction Journal* 14 (53). <https://doi.org/10.1186/s12954-017-0180-z>.
- La Vanguardia*. 2012. "La Policía reactivará programa D.A.R.E. en todos los colegios." February 11, 2012. <http://www.vanguardia.com/santander/area-metropolitana/142938-la-policia-reactivara-programa-dare-en-todos-los-colegios>.
- Legewie, Joscha, y Jeffrey Fagan. 2019. "Aggressive Policing and the Educational Performance of Minority Youth." *American Sociological Review* 84 (2): 220-47. <https://doi.org/10.1177/0003122419826020>.
- Leslie, Karen. 2008. "Harm Reduction: An Approach to Reducing Risky Health Behaviours in Adolescents." *Paediatrics & Child Health* 13 (1): 53-56. <https://doi.org/10.1093/pch/13.1.53>.
- López, German. 2016. "Poll: The Only Drug Americans Want to Legalize Is Marijuana." *Vox.com*, March 15, 2016. <https://www.vox.com/2016/3/15/11224500/marijuana-legalization-war-on-drugs-poll>.
- Mendiburo-Seguel, Andrés, Salvador Vargas, Juan C. Oyanedel, Francisca Torres, Eduardo Vergara, y Mike Hough. 2017. "Attitudes towards Drug Policies in Latin America: Results from a Latin-American Survey." *International Journal of Drug Policy* 41 (March): 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2016.10.001>.
- Paley, Dawn. 2014. *Drug War Capitalism*. Oakland, CA: AK Press.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

- Pardo, Bryce. 2014. "Cannabis Policy Reforms in the Americas: A Comparative Analysis of Colorado, Washington, and Uruguay." *International Journal of Drug Policy* 25 (4): 727-35. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2014.05.010>.
- Pew Research Center. 2012. "Mexicans Back Military Campaign against Cartels Despite Doubts About Success, Human Rights Costs." Washington DC: Pew Research Center. <http://www.pewglobal.org/2012/06/20/mexicans-back-military-campaign-against-cartels/>.
- Pigozzi, Mary Joy. 1999. "Education in Emergencies and for Reconstruction: A Developmental Approach." New York: United Nations Children's Fund. [https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Education in Emergencies and for Reconstruction.pdf](https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/attachments/Education%20in%20Emergencies%20and%20for%20Reconstruction.pdf).
- Porter, Eduardo. 2012. "Numbers Tell of Failure in Drug War." *New York Times*, July 3, 2012. <https://www.nytimes.com/2012/07/04/business/in-rethinking-the-war-on-drugs-start-with-the-numbers.html>.
- Poulin, Christiane, y Jocelyn Nicholson. 2005. "Should Harm Minimization as an Approach to Adolescent Substance Use Be Embraced by Junior and Senior High Schools? Empirical Evidence from An Integrated School- and Community-Based Demonstration Intervention Addressing Drug Use among Adolescents." *International Journal of Drug Policy* 16 (6): 403-414. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2005.11.001>.
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia. 2010. "Minimum Standards for Education in Emergencies: Preparedness, Response Recovery." New York: Inter-agency Network for Education in Emergencies. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>.
- Restrepo-Ruiz, María Teresa, y Samuel Martínez. 2009. "The Impact of Plan Colombia on Forced Displacement." In *International Migration and Human Rights: The Global Repercussions of U.S. Policy*, editado por Samuel Martinez, 199-215. Berkeley: University of California Press.
- Robertson, Oliver. 2007. "Women in Prison and Children of Imprisoned Mothers Series: The Impact of Parental Imprisonment on Children." Geneva: Quaker United Nations Office. http://www.quano.org/sites/default/files/resources/ENGLISH_The%20impact%20of%20parental%20imprisonment%20on%20children.pdf.

- Rodríguez-Gómez, Diana. 2017. "When War Enters the Classroom: A Case Study on the Experiences of Youth on the Ecuador-Colombia Border." In *(Re) Constructing Memory: Education, Identity and Conflict*, editado por Michelle J. Bellino y James H. Williams, 269-89. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rodríguez-Gómez, Diana, y María José Bermeo. 2020. "The Educational Nexus to the War on Drugs: A Systematic Review." *Journal on Education in Emergencies* 6 (1): 18-56. <https://doi.org/10.33682/1hhu-52uy>.
- Eastwood, Niamh, Edward Fox, y Ari Rosmarin. 2012. *A Quiet Revolution: Drug Decriminalisation Policies in Practice Across the Globe*. London: Release. <https://www.release.org.uk/sites/default/files/pdf/publications/A%20Quiet%20Revolution%20-%20Decriminalisation%20Across%20the%20Globe.pdf>
- Roy, Lipi. 2018. "It Starts with Mindset: What Portugal's Drug Policy Experts Taught Me about Addiction Treatment." *Forbes*, August 31, 2018. <https://www.forbes.com/sites/lipiroy/2018/08/31/its-starts-with-mindset-what-portugals-drug-policy-experts-taught-me-about-addiction-treatment/>.
- Sanchez, Zila M., Juliana Y. Valente, Adriana Sanudo, Ana Paula D. Pereira, Joselaine I. Cruz, Daniela Schneider, y Solange Andreoni. 2017. "The #Tamojunto Drug Prevention Program in Brazilian Schools: A Randomized Controlled Trial." *Prevention Science* 18 (7): 772-82. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0770-8>.
- Skager, Rodney. 2013. "Beyond Zero Tolerance: A Reality-Based Approach to Drug Education and School Discipline." New York: Drug Policy Alliance. http://www.drugpolicy.org/sites/default/files/DPA_Beyond_Zero_Tolerance.pdf.
- Stephens, Nicole M., Hazel Rose Markus, y Stephanie A. Fryberg. 2012. "Social Class Disparities in Health and Education: Reducing Inequality by Applying a Sociocultural Self Model of Behavior" *Psychological Review* 119 (4): 723-44. <https://doi.org/10.1037/a0029028>.
- Turak, Natasha. 2018. "More Than 100 Politicians Have Been Murdered in Mexico ahead of Sunday's Election." CNBC News, June 26, 2018. <https://www.cnb.com/2018/06/26/more-than-100-politicians-murdered-in-mexico-ahead-of-election.html>.

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

- Villegas, Paulina. 2020. "A New Toll in Mexico's Drug War: More Than 61,000 Vanished." *New York Times*, January 6, 2020. <https://www.nytimes.com/2020/01/06/world/americas/mexico-drug-war-death-toll.html>.
- Wang, George Sam, Kennon Heard, y Genie Roosevelt. 2017. "The Unintended Consequences of Marijuana Legalization." *The Journal of Pediatrics* 190: 12-13. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.023>.
- West, Steven L., and Keri K. O'Neal. 2004. "Project D.A.R.E. Outcome Effectiveness Revisited." *American Journal of Public Health* 94 (6): 1027-29. <https://doi.org/10.2105/ajph.94.6.1027>.
- Wysong, Earl, Richard Aniskiewicz, y David Wright. 1994. "Truth and DARE: Tracking Drug Education to Graduation and as Symbolic Politics." *Social Problems* 41 (3): 448-72. <https://doi.org/10.1525/sp.1994.41.3.03x0448f>.
- Youngers, Coletta A. 2013. "The Drug Policy Reform Agenda in the Americas (Version 2)." London: International Drug Policy Consortium. [https://www.wola.org/sites/default/files/Drug Policy/IDPC-briefing-paper_Drug-policy-reform-in-Latin-America_V2_ENGLISH.pdf](https://www.wola.org/sites/default/files/Drug%20Policy/IDPC-briefing-paper_Drug-policy-reform-in-Latin-America_V2_ENGLISH.pdf).

APÉNDICE A

Tabla A1. Visión general del plan de estudios de Catalyst 2017

<p>Día 1</p> <p>¿Quiénes somos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes y los facilitadores sabrán los nombres de todos los miembros del grupo. • Los participantes y los instructores comprenderán las razones personales que motivaron a todos a participar en Catalyst y conocerán más sobre la guerra contra las drogas. • Los participantes e instructores expresarán las expectativas que tienen para el programa y su participación en este. • Se presentará a los participantes la estructura general del curso.
<p>Día 2</p> <p>¿Dónde nos encontramos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden explicar la importancia de Cuernavaca en la historia de la guerra contra las drogas en México. • Los participantes pueden contar la historia básica del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. • Los participantes están familiarizados con el Centro Histórico de Cuernavaca. <p><i>Orador Invitado:</i> Pietro Ameglio, activista por la paz, hablará sobre el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad.</p>
<p>Día 3</p> <p>La identidad personal y la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden identificar múltiples características de su identidad individual y social. • Los participantes pueden reconocer las contradicciones que surgen entre su autopercepción y las percepciones de los demás. • Los participantes consideran que sus identidades individuales están construidas históricamente y que operan dentro de estructuras sociales y relaciones de poder más amplias. • Los participantes reconocen, en sí mismos y en los demás, diferentes formas de ventajas y desventajas, y las formas en que estas se vinculan a estructuras sociales y de poder más amplias. • Los participantes reconocen su vinculación y contacto con la guerra contra las drogas como una posible característica de su identidad. <p><i>Oradora Invitada:</i> Jessica Marjane, abogada y activista de derechos trans de la Red de Juventudes Trans, hablará sobre identidad personal y política.</p>

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

<p>Día 4</p> <p>Introducción a la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes formulan preguntas que invitan a seguir investigando las formas de indiferencia, intolerancia y desigualdad, las cuales perpetúan y son perpetuadas por la guerra contra las drogas. • Los participantes se familiarizan con las fuentes primarias y secundarias, las cuales les permitirán encontrar respuestas a sus preguntas sobre la guerra contra las drogas. • Los participantes comprenden el valor de adoptar un enfoque multidimensional e interseccional de la guerra contra las drogas. • Los estudiantes reconocen las formas en que un solo concepto (por ejemplo, la policía) puede adquirir múltiples significados en diferentes localidades y contextos. • Los estudiantes identifican a los principales agentes e instituciones que participan en la guerra contra las drogas.
<p>Día 5</p> <p>La historia social es la historia familiar: la historización de la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes construyen una línea de tiempo de las principales corrientes históricas de la guerra contra las drogas en el continente americano. • Los participantes identifican las formas en que la guerra contra las drogas afecta la vida cotidiana. • Los participantes comprenden que hay una conexión entre la historia de la guerra contra las drogas y sus propias historias personales y familiares. • Los participantes entienden que las acciones individuales afectan a historias sociales, en una escala más amplia y viceversa. <p><i>Oradora invitada:</i> Nidia Olvera, historiadora y antropóloga, hablará sobre la historia del peyote en México y sobre la práctica de la historia como activismo.</p>

<p>Día 6</p> <p>¿Drogas o medicina? La neurobiología de las sustancias psicoactivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes pueden plantear dudas acerca la distinción entre “droga” y “medicina”. • Los estudiantes pueden expresar la idea del libro <i>Drug, set, and setting</i> de Norman Zinberg. • Los estudiantes entienden la neurobiología básica del circuito de recompensa cerebral y los pasos que pueden llevar al abuso de drogas. • Los estudiantes pueden identificar diversos modelos y explicaciones del uso indebido de drogas (por ejemplo, moral, médico, criminal, social). • Los estudiantes pueden escoger el fundamento de un texto/video existente y aprender a razonar desde una perspectiva que puede ser diferente a la suya. <p><i>Taller de Invitados:</i> ReverdeSer Colectivo, un colectivo de reducción de daños, con sede en la Ciudad de México, guiará una actividad sobre la reducción de daños por consumo personal de drogas y de la guerra contra las drogas</p>
<p>Día 7</p> <p>La economía de la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden identificar las características generales del modo de producción capitalista. • Los participantes pueden identificar los principales componentes de una cadena de suministro, desde la producción hasta el consumo. • Los participantes pueden comparar (y cuestionar) las diferencias entre un mercado legal (café) y un mercado ilegal (cocaína). • Los participantes identificarán las formas en que la prohibición y la protección dentro de las cadenas de suministro de drogas afectan a la vida cotidiana de las personas. • Los participantes reconocen la violencia estructural y económica que alimenta la guerra contra las drogas.
<p>Día 8</p>	<p>Excursión a la Ciudad de México</p>

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

<p>Día 9</p> <p>La guerra contra las drogas en el discurso político y en los medios de comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes identifican ideas y estereotipos comúnmente empleados en la retórica política sobre las drogas/la guerra contra las drogas. • Los participantes se familiarizan con diferentes explicaciones y justificaciones de la guerra contra las drogas. • Los participantes profundizan en su comprensión histórica de la guerra contra las drogas, ubicando los discursos políticos dentro de sus contextos históricos. • Los participantes pueden identificar los prejuicios y estereotipos dentro de los discursos políticos y las historias de los medios de comunicación. <p><i>Orador invitado:</i> Marcela Turati, periodista, hablará sobre el periodismo en el contexto de la guerra contra las drogas en México.</p> <p><i>Taller dirigido:</i> El arte de los grafitis y de los estenciles.</p>
<p>Día 10</p> <p>Formas de violencia de la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes reconocen que la violencia y los problemas sociales asociados con la guerra contra las drogas están distribuidos de manera diferente a lo largo del hemisferio. • Los estudiantes identifican puntos de diferencia y puntos comunes en los problemas que enfrentan sus respectivas comunidades. • Los participantes aprenden a hacer un podcast básico. • Los participantes aprenden a comunicar oralmente los resultados de su investigación sobre un estudio de caso que ilustra la violencia de la guerra contra las drogas. <p><i>Taller de Invitados:</i> el Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria dirigirá una actividad sobre el activismo por los derechos humanos en el contexto de la guerra contra las drogas en México.</p>

<p>Día 11</p> <p>Raza, clase y la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden determinar las maneras en que los estereotipos sobre clase y raza juegan un papel en la guerra contra las drogas. • Los participantes comprenden el racismo y el clasismo como sistemas de distribución desigual de poder, privilegios y recursos. • Los participantes reconocen como los efectos de la guerra contra las drogas se perciben de manera diferente según la raza/etnicidad y clase de una persona. • Los participantes pueden comparar y contrastar la manera en que la raza y la clase se entrecruzan con la guerra contra las drogas en diferentes partes del hemisferio. <p><i>Orador invitado:</i> Asha Bandele, de la organización Drug Policy Alliance, hablará sobre la raza y la guerra contra las drogas en los EE.UU. (a través de Skype).</p>
<p>Día 12</p> <p>El género y la guerra contra las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden determinar los estereotipos relacionados con el género que están en juego en la guerra contra las drogas. • Los participantes entienden el machismo (sexismo) como un sistema que distribuye el poder y los recursos de manera desigual. • Los participantes pueden identificar la relación entre el machismo/sexismo y la guerra contra las drogas. • Los participantes reconocen cómo los efectos de la guerra contra las drogas se sienten de manera diferente, según la identidad de género de cada uno. <p><i>Oradora Invitada:</i> Isabel Blas, de la organización Equis-Justicia para las Mujeres, hablará sobre el encarcelamiento de mujeres en el contexto de la guerra contra las drogas en México.</p>

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

<p>Día 13</p> <p>Bling-bling: Acercamientos críticos a la narcoestética</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes reconocen en general la presencia del narcotráfico, en la música, las artes decorativas, la pintura y la cultura popular. • Los participantes exploran la importancia de la cultura popular en la estandarización de la guerra contra las drogas. • Los participantes pueden identificar los elementos de su vida cotidiana en los que influyen las prácticas promovidas por el narcotráfico y la militarización, entre las cuales están el lenguaje y las palabras que utilizan. • Los participantes reconocen que el arte y la cultura también pueden servir de espacio para criticar el narcotráfico, la militarización y la guerra contra las drogas. <p><i>Taller de Invitada:</i> María Emilia Fernández, ayudante de conservador del museo JUMEX, hablará sobre la guerra contra las drogas en el arte contemporáneo.</p> <p><i>Oradores/as y artistas invitados/as:</i> Kyle Rapps, artista de la palabra hablada y rapero, y Melina Gaze, artista de interpretación, orientarán sobre el arte como herramienta de resistencia política.</p>
<p>Día 14</p> <p>El pasado y el futuro: diferentes visiones de la política de las drogas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes pueden comparar y contrastar la política de las drogas prohibidas con las alternativas de política propuestas (reducción de daños, despenalización, legalización). • Los participantes pueden explicar los principios básicos del Plan Colombia y expresar sus opiniones sobre si fue un éxito o un fracaso. <p><i>Orador Invitado:</i> Paul Mahlstedt, exoficial antidrogas del Departamento de Estado de EE.UU., hablará sobre el Plan Colombia (a través de Skype).</p> <p><i>Taller de Invitado:</i> Jorge Herrera, reforma de la política de drogas activista juvenil, discutirá el activismo juvenil, las alternativas a la prohibición y el futuro de la política de drogas.</p>
<p>Día 15</p>	<p>Los estudiantes trabajan en sus trabajos finales.</p>
<p>Día 16</p>	<p>Exposición final en la Ciudad de México.</p>
<p>Día 17</p> <p>Catalizando el cambio en casa</p>	<p><i>Taller de Invitado:</i> Dean Chahim, organizador comunitario, orientará sobre el programa Community Organizing 101.</p>

APÉNDICE B

UNA ACTIVIDAD TÍPICA DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS CATALYST

Día 4: introducción a la guerra contra las drogas

Duración: dos horas

En esta actividad los estudiantes deben montar un rompecabezas gigante octogonal de ocho piezas (ver Figura 2). En cada pieza del rompecabezas hay escrita una “dimensión” de la guerra contra las drogas: Historia; Salud y cuerpo humano; Economía; Discurso y medios de comunicación; Violencia; Raza y clase; Género; Arte y cultura.

Las piezas del rompecabezas se distribuyen por el suelo boca abajo. Los participantes forman grupos de 2-3 personas y cada grupo selecciona una pieza al azar.

Los estudiantes se dividen en grupos, elijen una pieza y se los invita a observar una nube de notas autoadhesivas pegadas en la pared. Cada nota tiene escrito un fenómeno relacionado con la Guerra contra las drogas: Violencia policial; Encarcelamiento masivo; Trata de personas; Desapariciones forzadas; Militarización contra el abuso de drogas; Crimen organizado; Mulas; Lavado de dinero; Fumigación aérea; Corrupción; Femicidios; Organizaciones paramilitares; Guerrillas; Violencia de Estado; Violación de los derechos humanos; Calles inseguras; Tráfico de armas; Crisis de opioides.

Cada estudiante anota el fenómeno escrito en las notas autoadhesivas que piensa que más se relaciona con la “dimensión” de la Guerra contra las drogas que su pieza representa. Luego, se reúnen todos los miembros del grupo y comparan las notas. Arman una lista de los cuatro fenómenos que más se relacionan con su pieza del rompecabezas. Los instructores ayudan a los participantes a buscar información y argumentos en Internet que les permitan explicar la relación entre el subconcepto (notas autoadhesivas) y la macrocategoría (“dimensión”) de la pieza que les asignaron. Se les entrega una guía para ayudarlos a elaborar sus argumentos.

Se reúne todo el grupo. Cada equipo lee los cuatro conceptos elegidos en voz alta. Si un concepto es elegido por un solo equipo, un miembro de ese equipo despega la nota de la pared y la pega en su pieza del rompecabezas. Luego, describe el concepto en forma general y breve, y explica por qué pertenece a su

AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN REDUCCIÓN
DE DAÑOS Y PARTICIPACIÓN JUVENIL

“dimensión”. Si dos o más equipos eligen el mismo concepto, deben utilizar los argumentos que elaboraron previamente y debatir por qué ese concepto pertenece a su “dimensión”. Una vez que todos los grupos leen en voz alta y eligen sus cuatro conceptos, los estudiantes unen las piezas del rompecabezas. Una vez montado el rompecabezas, los estudiantes notan que las ocho piezas se unen en el centro. El instructor destaca que, en realidad, muchos de los conceptos sobre los que debatieron son multidimensionales. Estos conceptos multidimensionales se pueden estudiar y probablemente se comprendan mejor si se los analiza desde la perspectiva de diferentes disciplinas. Por lo tanto, se pegan las notas de los conceptos en disputa sobre la intersección de las ocho piezas.

Una vez que se pegan todas las notas autoadhesivas en el rompecabezas, los instructores dan cierre al debate con las siguientes preguntas:

- ¿Qué problemas encontramos cuando elaboramos los argumentos?
- ¿Cómo solucionamos esos problemas?
- ¿Qué notas generaron más debate? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante reconocer las maneras en las que se interrelacionan estos conceptos?
- ¿Cuáles son los riesgos de analizar estos conceptos o incluso la guerra contra las drogas en su conjunto desde una única perspectiva conceptual?

RESEÑA DE LIBRO

***THE SCHOOL-TO-PRISON PIPELINE:
EDUCATION, DISCIPLINE, AND RACIALIZED DOUBLE STANDARDS***
POR NANCY A. HEITZEG
PRAEGER, 2016. VII + 178 PÁGINAS
\$48,00 (TAPA DURA)
ISBN 978-1-4408-3111-9

Si bien la educación se posiciona a menudo como un lugar de protección y consolidación de la paz, las políticas educativas inspiradas en políticas relacionadas con la guerra contra las drogas han reposicionado la educación estadounidense como un lugar que viola los derechos humanos y perpetúa la injusticia. En su libro *The School-to-Prison Pipeline: Education, Discipline, and Racialization Double Standards*, Nancy Heitzeg destaca el impacto de la adopción de políticas derivadas de la guerra contra las drogas en la educación. Heitzeg explica cómo las políticas de tolerancia cero copiadas por los sistemas educativos bajo el pretexto de promover la seguridad escolar han generado como resultado tasas más altas de suspensión/expulsión y de abandono/expulsión escolar para los jóvenes de color, exacerbando así las disparidades raciales. Los castigos más severos impuestos por estas políticas han tendido a dejar a los jóvenes de color fuera del sistema educativo y en el corredor que comunica a la escuela con la prisión, creando así lo que puede entenderse como una crisis de derechos humanos en la educación estadounidense.

En este libro, que ofrece una introducción al corredor de la escuela a la prisión en los Estados Unidos, Heitzeg ilustra cómo los resultados de la política de lucha contra las drogas que implicaron la vigilancia y el castigo a los estudiantes afroamericanos y latinos se institucionalizaron en el sistema educativo estadounidense. El libro está organizado en tres secciones que detallan cómo surgió el corredor, cómo funciona hoy en día, y cómo algunas personas presionan para eliminar las políticas de tolerancia cero tomadas de la guerra contra las drogas. Para ilustrar las consecuencias que estas políticas traen a los estudiantes de color de hoy en día, cada capítulo comienza con una viñeta de la experiencia personal de un estudiante que transita el corredor de la escuela a la prisión. Estas viñetas describen las diferentes formas en las que los estudiantes de color se ven apartados de la educación.

Heitzeg explica que las políticas educativas que incorporan tolerancia cero no distinguen entre los comportamientos graves y los que no lo son, y que los estudiantes son castigados por igual en problemas de comportamiento desiguales que van desde infracciones al código de vestimenta hasta la posesión de armas. Heitzeg se basa

en una investigación reciente para argumentar que en la era actual el racismo “sin prejuicios de color” enmascara la desigualdad racial en la educación, porque niega que los sistemas escolares son un mecanismo de control social que tienen un efecto negativo desigual en los estudiantes de color. La autora detalla cómo abandonar ciertos esfuerzos de la era de los derechos civiles, como la desegregación y la financiación equitativa, junto con prácticas educativas como los exámenes estandarizados con altas consecuencias y las políticas de tolerancia cero, han confluído para crear un entorno escolar que empuja a los estudiantes de color de bajo rendimiento, principalmente en escuelas urbanas segregadas y de escasos recursos, al sistema penitenciario.

Heitzeg describe cómo la raza se usa como el indicador anónimo para controlar las vidas de los jóvenes de color, tanto en las políticas de lucha contra las drogas como en las políticas de educación de tolerancia cero, a través de decisiones para criminalizar y medicalizar. Las políticas y las prácticas en la sociedad y en la escuela producen resultados racializados y discriminatorios. El etiquetar a los estudiantes, los estereotipos y el uso de lenguaje codificado que posiciona al blanco como “normal” y al negro como “el otro” criminaliza a los jóvenes de color. A medida que la industria penitenciaria se convirtió en un mecanismo para eliminar la mano de obra no calificada del mercado y para lucrar a las agencias gubernamentales y al sector privado al proporcionar mano de obra no remunerada de los reclusos, la criminalización de las personas de color aumentó drásticamente para satisfacer la demanda. La autora explica que, mientras que a los consumidores de drogas blancos de clase media se les hace un seguimiento en programas de tratamiento de drogas, los jóvenes de color son enviados a prisión. Heitzeg argumenta que esta disparidad remanente de la guerra contra las políticas de pobreza ha creado una doble moral en los sistemas escolares actuales. Así, los jóvenes afroamericanos son más propensos que los blancos a ser diagnosticados con una discapacidad intelectual o trastorno del comportamiento y, por lo tanto, a ser vigilados en programas de educación especial o aprendizaje correctivo. El resultado es un entorno educativo segregado, centrado en la gestión del comportamiento en vez de en el logro académico de los estudiantes de color, que a menudo es la antesala para pasar de la escuela a la prisión.

Como un volumen de la serie *Racism in American Institutions* de Praeger, este libro proporciona una comprensión de cómo el racismo, formulado en las políticas y prácticas de la era sin prejuicios raciales de los derechos posciviles, es la base del corredor que conecta a la escuela con la prisión. Sin embargo, el libro tiene algunas limitaciones. Como ofrece una amplia comprensión del problema, se basa en información teórica e histórica general. Carece de ricos ejemplos etnográficos y

por lo tanto ofrece un análisis de datos limitado y, como resultado, los conceptos y temas generales se repiten a lo largo del libro. Un lector que ya esté familiarizado con el corredor de la escuela a la prisión podría necesitar más información y análisis. Sin embargo, a pesar de sus limitaciones, este libro es relevante y oportuno para académicos en el campo de educación en emergencias, ya que pone de relieve una crisis prolongada y la destrucción de la justicia y los derechos humanos en el sistema educativo estadounidense.

JENNIFER OTTING

Universidad de Wisconsin-Madison, Facultad de Educación

*Las opiniones expresadas aquí son de la autora
y no representan a la Universidad de Wisconsin-Madison*

*Para obtener permiso para reutilizar la reseña,
por favor escriba a journal@inee.org.*

RESEÑA DE LIBRO

POLITICAL SOCIALIZATION OF YOUTH: A PALESTINIAN CASE STUDY

POR JANETTE HABASHI

PALGRAVE MACMILLAN, 2017. X + 224 PÁGINAS

\$99.99 (TAPA DURA), \$79.99 (E-BOOK)

ISBN 978-1-137-47523-7

En su libro *Political Socialization of Youth: A Palestinian Case Study*, Janette Habashi cuestiona la comprensión generalizada de la socialización política de los jóvenes. Los proyectos que promueven la participación cívica de los jóvenes son comunes en los países que salen de un conflicto. Asimismo, presuponen que la participación ciudadana aumenta la participación política en los procesos electorales formales y apoya el desarrollo de ciudadanos competentes y responsables. En este sentido, los sistemas educativos desempeñan un papel importante en dicho proceso. Las escuelas transmiten conocimientos sobre las estructuras gubernamentales y los procesos electorales a los jóvenes y, además, proporcionan un marco dentro del cual se produce gran parte de su socialización política. Frecuentemente, se dice que la importancia de estas actividades se acentúa en los países que experimentan o se recuperan de conflictos armados, debido a las formas en que la educación cívica puede reproducir o apoyar los valores, las políticas o las ideologías que los alimentan o apoyar la paz. Sin embargo, Habashi desafía esta perspectiva como una suposición occidental descendente con respecto a la acción política, la cual no refleja con precisión la profundidad o el ámbito de la conciencia política de los jóvenes en contextos afectados por manifestaciones de violencia política. Por el contrario, Habashi argumenta que el desarrollo político de los jóvenes necesita ser entendido dentro de un marco ecológico más amplio, que tenga en cuenta las innumerables influencias locales y mundiales que dan forma a sus vidas.

El libro de Habashi se basa en un proyecto de escritura de diarios de varios años con jóvenes palestinos de Cisjordania, que tenían entre 12 y 15 al inicio del estudio. El libro está organizado en torno a los temas clave que fueron extrapolados de los datos, utilizando un análisis teórico fundamentado y presentado en diez capítulos cortos. Esta metodología no solo le permite a Habashi poner en primer plano las voces de los jóvenes, sino que, principalmente, trata la socialización política juvenil como un proceso dinámico y en evolución. La primera parte del libro examina las diferentes influencias ecológicas que dan forma a la socialización política de los jóvenes, incluyendo la comunidad, la religión, la educación y los medios de comunicación. El resultado es una representación convincente de la acción política

juvenil como un conjunto mucho más presente, matizado y variado de actitudes y acciones, esto en comparación con lo que sugiere la sabiduría convencional.

Habashi sostiene que el contexto comunitario ofrece diferentes oportunidades para que los jóvenes actúen, aspecto que produce una variedad de resultados que se filtran de manera diversa a través de identificadores sociales, incluyendo clase, género, y ubicación geográfica. Su contexto religioso proporciona a los jóvenes significado y conocimiento político, aunque de formas que pueden diferir de los principios de la misma fe. La educación, por otra parte, socializa políticamente a los jóvenes no solo a través de los planes de estudios, sino de estructuras que reflejan y transmiten las realidades opresivas de la ocupación militar en la que los jóvenes palestinos llegan a la mayoría de edad. Por último, los medios de comunicación influyen en las narrativas juveniles y en los discursos políticos a través de la transmisión de historias convencionales y de nuevas plataformas de medios digitales, que proporcionan mayores oportunidades para que los jóvenes reaccionen, interactúen y expresen diferentes puntos de vista. A lo largo de su libro, Habashi demuestra la astuta comprensión política de los jóvenes acerca de los procesos locales y mundiales que dan forma a sus vidas.

Una fortaleza particular del estudio es su enfoque longitudinal. Esto es más evidente en la segunda parte, en donde se ocupa de las consecuencias de la socialización política. Es aquí donde considero que la crítica de Habashi contra las comprensiones dominantes de la socialización política juvenil es más convincente. Ella argumenta que el *statu quo* hace excesivo hincapié en las instituciones formales y en los procesos políticos y, por lo tanto, pasa por alto las formas en las que los jóvenes participan activamente y transforman su situación. Asimismo, la autora muestra que la acción juvenil y la participación ciudadana en contextos afectados por conflictos se manifiestan en formas alternativas de participación política, que incluyen actos de resistencia, activismo y solidaridad. Lo anterior también plantea acciones que los extranjeros pueden caracterizar como anormales, como el lanzamiento de piedras, las protestas o el boicot. Este importante y provocador hallazgo desafía la comprensión dominante de la participación ciudadana como lineal y necesariamente positiva. Al hacerlo, también nos obliga a cuestionar lo que se entiende como concepciones relacionadas, tales como la resiliencia y la recuperación, que se basan en muchos de los mismos supuestos subyacentes. Habashi muestra que los jóvenes participan en una amplia gama de acciones y estrategias para gestionar y transformar las adversidades con las que viven, y que esto se manifiesta, de manera diversa, en consecuencias que pueden ser percibidas como adaptables e inadecuadas a la vez.

En general, el libro presenta una investigación impecable. A veces, sin embargo, sentí que la extensa literatura secundaria que se citaba en cada capítulo restaba importancia a las ricas narrativas de los jóvenes. Además, tampoco quedaba claro qué argumentos se relacionan con la revisión de las investigaciones existentes y cuáles surgieron por parte de los datos primarios del estudio. El fuerte énfasis sobre la teoría también podría disuadir a algunos lectores, cuya obra se beneficiaría, directamente, de las críticas ofrecidas en este libro. Aun así, el libro ofrece importantes enseñanzas para los responsables de las políticas y los profesionales en los campos de la educación en emergencias, así como en el campo de la educación internacional para el desarrollo. El libro es recomendable, especialmente, para aquellos que trabajan en contextos de crisis crónicas y de reconstrucción a largo plazo, en los que la participación ciudadana tiende a dominar la agenda de los donantes (especialmente en el contexto posterior a la Primavera Árabe en el Oriente Medio).

Del mismo modo, cabe destacar un punto presentado en el libro, el cual merece la pena repetir: la constatación general de que los jóvenes son muy conscientes de su entorno político y de las estructuras locales y mundiales que dan forma a sus vidas, pero también de que estos sujetos actúan sobre estas realidades. Para muchos que trabajan en este campo, esto no es una noticia nueva, sobre todo para los lectores familiarizados con el contexto palestino. Sin embargo, merece la pena subrayar la implicación de esta idea. Las intervenciones que intentan influir positivamente en las actitudes y acciones políticas de los niños, niñas y jóvenes a través de contenidos educativos por sí solas resultarán ineficaces en el mejor de los casos, e incluso podrían hacer más daño que bien. Lo anterior porque dejan sin abordar las formas implícitas y explícitas en que las estructuras educativas y el entorno más amplio reflejan y transmiten la opresión y la discriminación.

JO KELCEY

Universidad de Nueva York

*Las opiniones expresadas aquí son del autora
y no representan a la Universidad de Nueva York*

*Para obtener permiso para reutilizar la reseña,
por favor, póngase en contacto con journal@inee.org.*

COLABORADORES

MARÍA JOSÉ BERMEO (mj.bermeo@uniandes.edu.co) es profesora asistente de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes en Bogotá (Colombia). Sus intereses de investigación y enseñanza se centran en las pedagogías para la paz y los derechos humanos, la política educativa en entornos afectados por crisis y violencia, y el bienestar de los docentes. Su trabajo actual examina la creación de la política educativa sobre drogas en la región de los Andes.

ELENA BUTTI (elena.butti1@gmail.com, www.elenabutti.com) es una antropóloga y profesional del sector humanitario interesada en la vida de los jóvenes que viven en la periferia urbana, especialmente en América Latina. Actualmente es asesora global para la juventud en la organización humanitaria no gubernamental *War Child Holland*. Es autora de varios guiones de cortometrajes, que codirigió con jóvenes colombianos.

CIRENIA CHÁVEZ VILLEGAS (cirechavez@gmail.com) ha llevado a cabo un extenso trabajo sobre el tema de la juventud y el crimen organizado en México a través de métodos mixtos. Tiene experiencia en relaciones internacionales y sus intereses de investigación incluyen el bienestar y las capacidades de los adolescentes, los jóvenes en situación de riesgo y la pobreza multidimensional. Ha trabajado como consultora para organismos de la ONU, incluyendo el Centro de Investigaciones *Innocenti* de UNICEF en Florencia, Italia, y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

THEO DI CASTRI (td346@cam.ac.uk) es candidato al doctorado en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia de la Universidad de Cambridge y beneficiario de una beca Gates Cambridge. Sus intereses de investigación se centran en la intersección entre la historia y la filosofía de las ciencias sociales de la posguerra, la historia de la medicina y la salud pública, y la historia de la política de drogas en las Américas. Su tesis se centra en la historia de la ciencia de la prevención en los Estados Unidos. Theo es el fundador y ex director de *Catalyst: Rethinking the Americas* (www.catalyst-catalizador.org), una iniciativa de educación transnacional. Actualmente continúa apoyando Catalyst en calidad de asesor.

SARA KOENDERS (sarakoenders@hotmail.com) es una antropóloga cultural interesada en los conflictos, la consolidación de la paz y la violencia e inseguridad urbana, particularmente en América Latina. Tiene una amplia experiencia en investigación en Brasil, donde estudió el impacto de las drogas, la vigilancia en las redes sociales y políticas en las favelas de Río de Janeiro.

CLAUDIA RODRÍGUEZ CASTELLANOS (cj.rodriguez10@uniandes.edu.co) es economista y trabaja en el Departamento de Políticas Públicas y Estrategia en la oficina del Fiscal General en Bogotá, Colombia. Apoya el diseño de políticas públicas en el sistema de justicia penal y desarrolla proyectos de análisis de datos para determinar patrones de delincuencia, acceso y administración de la justicia en Colombia. Tiene una licenciatura y un máster en economía de la Universidad de los Andes. Sus intereses de investigación son el conflicto, la justicia y el crimen.

DIANA RODRÍGUEZ-GÓMEZ (drodriguezgo@wisc.edu, <https://orcid.org/0000-0002-7995-6536>) es profesora asistente en el Departamento de Estudios de Política Educativa de la Universidad de Wisconsin-Madison. Su investigación se centra en los campos de la antropología del Estado, los estudios sobre los refugiados y la educación comparativa e internacional. Su trabajo examina el funcionamiento interno de los sistemas educativos y las experiencias cotidianas de sus actores en relación con los conflictos armados y los esfuerzos de consolidación de paz.

ROOZBEH SHIRAZI (shir0035@umn.edu) es profesor asociado del Departamento de Liderazgo Organizacional, Política y Desarrollo de la Universidad de Minnesota. Su agenda de investigación se basa en sus experiencias como antiguo docente de escuelas públicas. Utiliza la etnografía, la narración digital y el análisis narrativo crítico para examinar cómo se producen las subjetividades políticas de los jóvenes en las prácticas cotidianas en una variedad de entornos educativos. Ha trabajado estrechamente con educadores y jóvenes de minorías, transnacionales, refugiados y de la diáspora en Jordania, Estados Unidos y, más recientemente, en Francia.

JOURNAL ON EDUCATION IN EMERGENCIAS

La *Journal on Education in Emergencies* (*JEiE* por su siglas en inglés, traducida como la *Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia*), una revista académica y revisada por expertos, tiene como objetivo cubrir las lagunas en la investigación y la política de la educación en emergencias (EeE). Basándose en la tradición de colaboración entre profesionales y académicos en el campo de la EeE, el propósito de *JEiE* es mejorar el aprendizaje en las instituciones de prestación de servicios y, a través de ellas, la formulación de políticas y las instituciones académicas proporcionando un espacio en el que académicos y profesionales puedan publicar rigurosos artículos de investigación cuantitativos, cualitativos y de métodos mixtos, así como notas de campo sólidas y convincentes que sirvan de base para las políticas y las prácticas y que susciten debates. *JEiE* proporciona acceso a las ideas y pruebas necesarias para fundamentar una programación sólida de EeE, la formulación de políticas, las decisiones de financiación, los planes de estudio académicos y las investigaciones futuras.

JEiE específicamente tiene como objetivo:

1. **Publicar riguroso trabajo académico y aplicado** que establezca las normas para las pruebas en el campo
2. **Estimular la investigación y el debate** para crear evidencia y conocimiento colectivo sobre EeE
3. **Promover el aprendizaje basado en evidencia** a través de las organizaciones de prestación de servicios, las instituciones académicas y los responsables políticos
4. **Definir las brechas de conocimiento y las tendencias clave** que servirán de base para futuras investigaciones

Para lograr estos objetivos, *JEiE* busca artículos de académicos y profesionales que trabajen en distintas disciplinas y sectores sobre una serie de cuestiones relacionadas con la educación en países y regiones afectados por crisis y conflictos. *JEiE* forma parte de la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), hoy en día, una red de más de 16 000 académicos y profesionales de todo el mundo, con el fin de recopilar nuevos artículos de investigación y notas de campo y distribuir trabajos publicados de alta calidad. Esta gran asociación mundial de activistas, académicos, responsables políticos y profesionales de la educación permite a *JEiE* hacer una contribución única y poderosa.

ESTRUCTURA DE *JEiE*

Según las normas mínimas de la INEE (inee.org/standards), la educación en emergencias se define como “oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las edades en situaciones de crisis, incluyendo el desarrollo de la primera infancia, la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, superior y de adultos”. *JEiE* publica investigaciones relacionadas con las actividades educativas en el contexto de desastres naturales y países frágiles o afectados por conflictos, educación sensible a los conflictos, ataques a la educación, educación para la consolidación de la paz, educación para la paz, educación para la resiliencia y reducción del riesgo de desastres, migración forzosa y educación.

NÚMEROS Y CONTENIDOS

Cada número presenta de 4 a 6 artículos revisados por expertos y escritos por investigadores y profesionales en el campo de EeE. Las tres secciones de *JEiE* son:

Artículos de Investigación de EeE (Sección 1): los artículos de esta sección tienen un claro diseño de investigación; utilizan un marco teórico o conceptual explícito y bien reconocido; emplean métodos de investigación rigurosos; y aportan pruebas y conocimientos avanzados sobre EeE. También son bienvenidos los artículos que desarrollen nuevos marcos teóricos o conceptuales de EeE o que cuestionen los existentes. Los artículos cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos son apropiados.

Notas de Campo de EeE (Sección 2): los artículos de esta sección abordan los enfoques innovadores de EeE; los progresos y desafíos en el diseño, la aplicación y la evaluación de las iniciativas; y/o las observaciones y comentarios sobre la labor de investigación. Los artículos de esta sección suelen estar redactados por profesionales o equipos de profesionales e investigadores.

Reseñas de Libros de EeE (Sección 3): los artículos de esta sección ofrecen una reseña crítica de un libro recientemente publicado o de próxima aparición, o de estudios, evaluaciones, meta-análisis, documentales u otros medios sustanciales que se centren en EeE.

Por favor, consulte nuestra página web (inee.org/journal) para obtener más información y directrices detalladas de envío.

JOURNAL ON EDUCATION IN EMERGENCIAS

DANA BURDE, EDITORA JEFE

La *Journal on Education in Emergencies (JEiE)* por su siglas en inglés, traducida como la *Revista sobre Educación en Situaciones de Emergencia* publica un trabajo innovador y sobresaliente de académicos y profesionales sobre EeE.

JEiE se estableció en respuesta a la creciente necesidad de investigación rigurosa para fortalecer la evidencia de EeE, apoyar la política y la práctica, y mejorar el aprendizaje en las organizaciones y, entre ellas, los institutos de políticas e instituciones académicas. *JEiE* facilita la generación y el intercambio de conocimientos de EeE, contribuyendo así a la profesionalización del campo de EeE.

Plazos de presentación de manuscritos:

15 de abril | 15 de abril | 15 de julio | 15 de octubre

inee.org/journal
journal@inee.org

ISSN 2518-6833



Red Interagencial para la
Educación en Situaciones
de Emergencia

