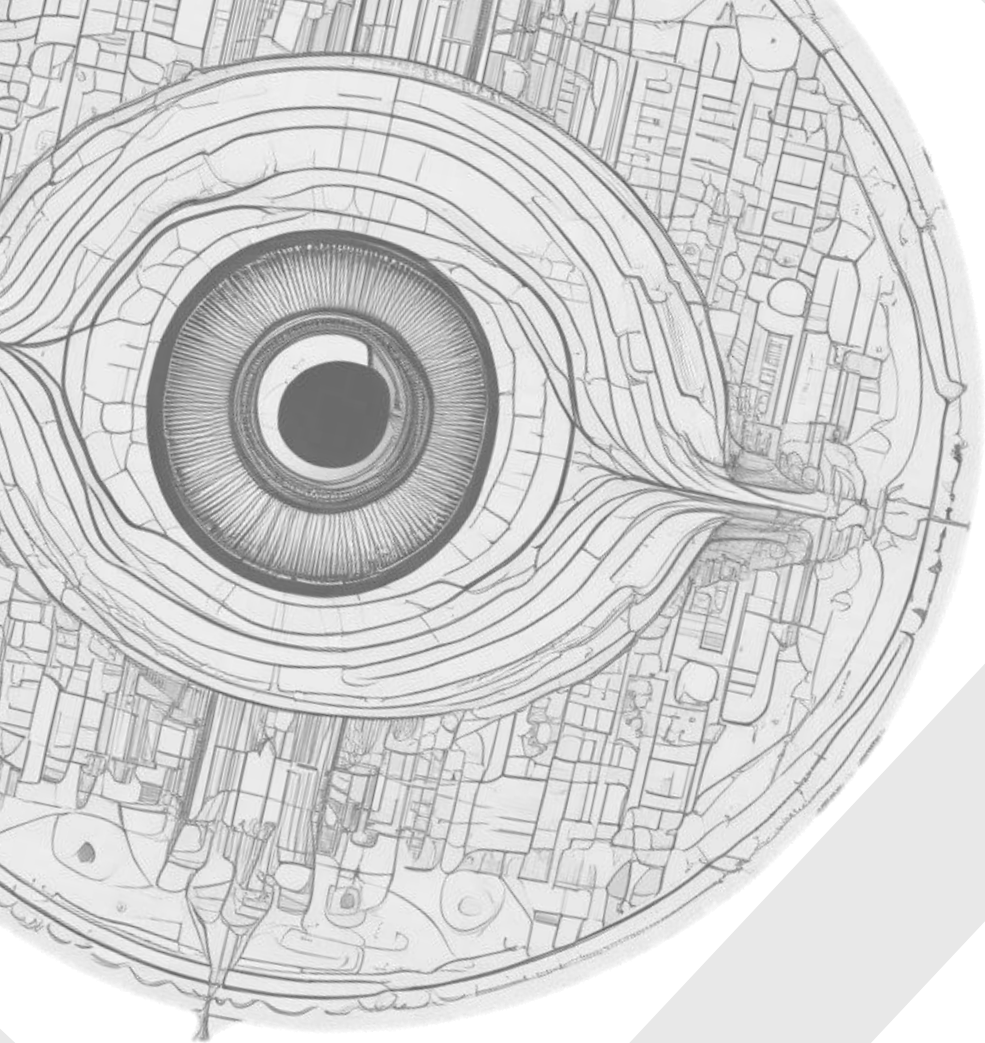




MIRADA ATRAVESADA

Percepción Estudiantil de las Sustancias Psicoactivas en el Contexto Educativo de Bogotá

Demian Alexander García García



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO
BOGOTÁ D.C
2026**

MIRADA ATRAVESADA

**Percepción Estudiantil de las Sustancias Psicoactivas en el Contexto
Educativo de Bogotá**

DEMIAN ALEXANDER GARCÍA GARCÍA

**ASESORA:
FLOR AZUCENA ROCHA PADILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO
BOGOTÁ D.C
2026**



Tabla de contenido:

Agradecimientos:.....	5
Introducción:.....	6
Metodología	8
Enfoque cualitativo	8
La sistematización de experiencias como perspectiva metodológica.....	9
Delimitación y contextualización de la experiencia	10
Fuentes y estrategias para la reconstrucción de la experiencia	11
Consideraciones éticas	15
Pregunta de investigación	16
Objetivo general.....	16
CAPITULO I	18
Resumen:	19
Consumo de sustancias psicoactivas (CSPA)	20
Acercamiento desde diferentes perspectivas al consumo como concepto	20
Elementos causales relacionados al consumo de SPA	23
Consumo de SPA y Acción docente	26
Enfoques Metodológicos implementados para la investigación de las SPA.....	31
Imaginario sociales y consumo de sustancias psicoactivas	32
Interculturalidad y comprensión amplia del consumo de sustancias psicoactivas	35
Conclusiones de la revisión documental.....	38
Retos y aportes al trabajo de grado	39
CAPITULO II	41
Conociendo El Territorio De Prácticas: Contexto dónde se desarrolló la propuesta de práctica docente.	42
<i>Fundamentación pedagógica y didáctica</i>	45
Propósitos pedagógicos:	49
Objetivos de la propuesta	50
Diseño:	50
Implementación:.....	54
Componente histórico (conocemos la historia y yo los conozco a ustedes).....	54
Componente geográfico: "ubiquemos qué nos afecta"	64

Componente de contextualización cercana (¿y todo esto qué tiene que ver con nosotros?)	72
CAPITULO III	83
Percepciones iniciales sobre las sustancias psicoactivas: entre el estigma y la reproducción de imaginarios sociales	84
Territorio, experiencia y construcción de significados	86
Cultura, reconocimiento y participación estudiantil.....	89
Empatía, identidad y comprensión de la complejidad social	92
Reflexiones pedagógicas de la experiencia: de la transmisión de contenidos a la problematización de la realidad	96
Conclusiones:.....	100
BIBLIOGRAFÍA:	101

Agradecimientos:

Agradecer debe ser un ejercicio diario y consciente; debe ser el ejercicio del ser con el otro y con el mundo de forma recíproca. No sería quien soy sin quienes acompañaron mi camino, y este trabajo no sería este trabajo sin aquellos que hicieron posible mi paso por los espacios académicos y sociales que permitieron su creación y configuración.

Le doy las gracias al viejo Reinel Atehortúa en el cielo, que me habló del tema con la crudeza necesaria, incluso antes de que pudiera entender del todo sus palabras, y cuyo acompañamiento y mano fueron clave en cada paso del proceso: como padre y primer maestro, como guía de este texto.

También a mi madre Irene García, que me permitió mantener la luz prendida mientras escribía en las noches durante más de un año y medio.

A mi tutora de tesis, Flor Azucena, por compartir conmigo su tiempo, paciencia y enseñanzas.

A Luis Guillermo, por abrirme las puertas de su colegio y no dejarme desfallecer en los momentos en los que me sentí perdido; por acompañarme en el aula, poner su mano en mi hombro y darme la libertad de realizar los talleres, confiando en mi capacidad.

A cada compañero, con más experiencias en las sustancias, que transformó con cada anécdota la forma en la que percibía el tema, contándome sus infinitas historias y mostrándome sus caminos y procesos.

Este trabajo es de quienes lo caminaron conmigo.

Introducción:

Desde una perspectiva personal, el interés por el tema de las sustancias psicoactivas y su impacto en los estudiantes surge de la preocupación por el bienestar y el desarrollo integral de los jóvenes en nuestra sociedad. Durante mi trayectoria académica y personal, he sido testigo de cómo el Consumo de estas Sustancias Psicoactivas – SPA, puede tener diversas incidencias en la vida de los individuos, llevándome a dirigir la mirada e indagar el contexto escolar y sus dinámicas alrededor de las SPA.

Desde mi rol como educador tengo la convicción de que la educación desempeña un papel fundamental en la forma en cómo se aborda el tema del consumo de SPA entre los jóvenes. Sin embargo, también reconozco que abordar esta problemática de manera efectiva requiere un enfoque integral que vaya más allá de proporcionar información sobre los riesgos y consecuencias que trae consigo el consumo, buscando enfocarse en los diferentes impactos que este tiene en la sociedad colombiana y en el entorno cercano del estudiante.

En este sentido, mi interés se centra en explorar cómo se pueden crear talleres y herramientas pedagógicas desde las ciencias sociales para fomentar una comprensión más profunda de las implicaciones de dicho consumo. Considero que a través del diseño y aplicación de estrategias didácticas con los estudiantes se puede promover un mayor conocimiento, empatía y conciencia en relación con las sustancias psicoactivas (SPA).

En el informe realizado por la Alcaldía de Bogotá en 2022) llamado. *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá D.C., 2022.*, que busca servir como herramienta para la creación de estrategias de prevención y la toma de decisiones en materia de políticas públicas, se diagnostica que la marihuana es la sustancia ilícita más consumida en la ciudad. Entre los adolescentes de 12 a 17 años, el consumo en el último

año alcanza el 7,9%, lo que equivale aproximadamente a 30.000 menores. En relación con la prevalencia por zonas, se observa que la zona 10, correspondiente a Usaquén —lugar donde se ubica originalmente el colegio y de donde proviene la mayoría de los estudiantes—, presenta la segunda mayor prevalencia con un 11%.

El informe también señala que “al analizar la información por estratos socioeconómicos, se observa la tendencia a que en los estratos más bajos se inicie más tempranamente el consumo y en los más altos se inicie más tarde”. Además, se advierte que:

Los adolescentes entre 12 y 17 años son el grupo poblacional que presenta la mayor tasa de consumo de abuso o dependencia en relación con el total de esta misma población, así como la tasa más alta en relación con aquellos que manifestaron que habían consumido marihuana el último año, y prácticamente 9 de cada 10 adolescentes que consumieron marihuana el último año presentan consumos problemáticos. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022, pág. 78)

El estudio anterior presentado es fundamental pues permite entender cuáles son las posibles principales zonas y sustancias al momento de generar la propuesta educativa, el propósito de este trabajo es adentrarse en las posturas de los estudiantes respecto al SPA y suscitar interrogantes en torno al posible abordaje que se le puede dar al tema. Se espera que esta investigación en un primer momento arroje luz sobre diferentes estrategias e investigaciones, permitiendo la formulación de una estrategia didáctica basada en las ciencias sociales y la pedagogía crítica. ¿Cómo abordar desde las ciencias sociales los imaginarios y prácticas de los estudiantes de grado octavo frente a las sustancias psicoactivas? ¿Qué imaginarios tienen los estudiantes de grado octavo del Colegio General

Santander sobre las sustancias psicoactivas? ¿Puede aportar la interculturalidad a la comprensión de este tema? ¿Qué pueden aportar las pedagogías críticas a la comprensión y abordaje de los imaginarios de los estudiantes sobre las sustancias psicoactivas?

Este estudio busca diseñar e implementar estrategias pedagógicas en el contexto educativo del colegio General Santander. Además, se pretende explorar las percepciones y actitudes de los jóvenes estudiantes hacia las sustancias psicoactivas, buscando proporcionar una comprensión más profunda de las SPA.

Metodología

Enfoque cualitativo

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, debido a que busca comprender e interpretar una experiencia pedagógica concreta a partir de las situaciones, relaciones, significados y reflexiones que se produjeron durante su desarrollo. En este sentido, el interés se encuentra en volver sobre la práctica pedagógica para comprender cómo fue construida, qué situaciones la atravesaron, qué decisiones fueron tomadas y qué aprendizajes surgieron de este proceso.

El enfoque cualitativo resulta pertinente para este trabajo porque permite reconocer la práctica educativa como un proceso situado, atravesado por las condiciones particulares del contexto escolar y por las relaciones que se construyen en el aula. Por ello, la experiencia no se comprende como una sucesión aislada de actividades, sino como un proceso que fue cambiando a medida que avanzaba la práctica y que llevo a revisar constantemente las decisiones pedagógicas tomadas.

Desde esta perspectiva, la investigación se articula con la sistematización de experiencias como propuesta metodológica. Esta elección parte de reconocer que el conocimiento sobre una práctica pedagógica no se encuentra únicamente en los resultados finales o en las planeaciones previamente establecidas, sino también en aquello que ocurre durante su desarrollo, en las dificultades que aparecen, en las preguntas que surgen y en las transformaciones que experimenta quien participa en ella.

La sistematización de experiencias como perspectiva metodológica

La metodología de esta investigación corresponde a una sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reconstrucción, interpretación y reflexión crítica sobre una práctica desarrollada en un contexto determinado. Para Ghiso (2011), la sistematización puede comprenderse como una construcción de conocimiento sobre las prácticas y los discursos que se producen en ellas, teniendo en cuenta los contextos, los sujetos involucrados y los procesos que se desarrollan. De esta manera, sistematizar no equivale a realizar una descripción ordenada de lo sucedido, sino a generar una lectura que permita comprender aquello que configura y da sentido a la práctica.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la presente investigación porque permite volver sobre la experiencia de práctica pedagógica desarrollada durante los años 2024 y 2025, no con el propósito de presentar una relación cronológica de todas las actividades realizadas, sino para reconocer aquellos elementos que permiten comprender el proceso pedagógico construido alrededor de los imaginarios y las prácticas culturales relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar.

En este sentido, la sistematización parte de la propia práctica como fuente de conocimiento. Ghiso (2011) señala que estos procesos requieren ir más allá de la simple

reconstrucción de la memoria, pues implican interpelar las concepciones, intereses, procedimientos e instrumentos que atraviesan el quehacer pedagógico y social. Por ello, la reconstrucción realizada en esta investigación no pretende presentar la experiencia como un proceso acabado o completamente coherente, sino reconocer también las dudas, dificultades, cambios de rumbo que hicieron parte de ella.

Desde esta perspectiva, la sistematización permite establecer una relación entre práctica y reflexión. La experiencia pedagógica constituye el punto de partida, mientras que su reconstrucción posibilita tomar cierta distancia de lo realizado para volver a observarlo y preguntarse por las razones, condiciones y sentidos que estuvieron presentes en su desarrollo. De acuerdo con Ghiso (2011), este movimiento de acción, reflexión y acción permite problematizar experiencias, memorias, percepciones, ideas y nociones, convirtiéndose en una dinámica propia de los procesos de construcción crítica de conocimiento.

Delimitación y contextualización de la experiencia

La experiencia que se sistematiza corresponde al proceso de práctica pedagógica desarrollado en el Colegio General Santander, en Bogotá, durante los años 2024 y 2025. La práctica se desarrolló con estudiantes de grado octavo de diferentes grupos y estuvo vinculada al área de Ciencias Sociales.

La experiencia completa constituye la unidad de referencia de esta sistematización. Por esta razón, el proceso no se limita a las sesiones relacionadas directamente con el trabajo sobre sustancias psicoactivas, sino que comprende el conjunto de la práctica realizada durante los dos años. Sin embargo, para efectos de la reconstrucción y del análisis

desarrollado en los resultados, se seleccionaron algunas sesiones y situaciones que adquirieron especial relevancia dentro del proceso.

Esta distinción es importante, puesto que la selección de determinados momentos no significa que el resto de la experiencia haya sido descartado. Por el contrario, las sesiones seleccionadas hacen parte de una reconstrucción más amplia que permite identificar cambios en las preguntas, en las estrategias pedagógicas, en las formas de abordar el territorio y en la manera de comprender los imaginarios culturales relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas.

La experiencia se construyó a través de diferentes estrategias pedagógicas, entre ellas la cartografía participativa, el reconocimiento del territorio, actividades de representación y juego de roles, ejercicios de percepción y memoria, producción escrita y actividades colectivas. Estas estrategias fueron desarrollándose y modificándose de acuerdo con las situaciones que aparecieron durante la práctica.

Fuentes y estrategias para la reconstrucción de la experiencia

La reconstrucción de la experiencia se realizó a partir de diferentes materiales producidos y recopilados durante el desarrollo de la práctica pedagógica. Entre estos se encuentran los diarios de campo, las planeaciones de clase, los registros de audio utilizados como apoyo para recuperar y transcribir situaciones desarrolladas durante las sesiones, así como las producciones elaboradas por los estudiantes en el marco de las actividades pedagógicas.

Los diarios de campo constituyeron una de las principales fuentes para recuperar el desarrollo de la práctica, debido a que permitieron registrar situaciones, observaciones,

dificultades, reflexiones y decisiones tomadas durante las sesiones. Las planeaciones, por su parte, permitieron contrastar aquello que se había proyectado inicialmente con lo que finalmente ocurrió en el aula. Esta comparación resultó relevante para reconocer las modificaciones que experimentó la propuesta pedagógica a lo largo del proceso.

De igual manera, los registros de audio fueron utilizados como material de apoyo para recuperar situaciones y expresiones que no habían quedado completamente registradas en otros documentos. Su función dentro de la sistematización fue contribuir a la reconstrucción de momentos de la experiencia y facilitar la transcripción de fragmentos relevantes.

También se tuvieron en cuenta las producciones realizadas por los estudiantes durante las actividades pedagógicas, como escritos, mapas, ejercicios de reflexión y otros productos desarrollados en las diferentes sesiones. Estos materiales no son utilizados en esta investigación como instrumentos para medir el aprendizaje individual de los estudiantes ni como una muestra representativa de sus opiniones. Su función principal consiste en aportar elementos que permitan reconstruir las situaciones pedagógicas y comprender el contexto en el que se desarrolló la práctica.

De esta manera, las distintas fuentes fueron puestas en relación entre sí. La planeación permitió reconocer lo proyectado; el diario de campo, lo observado y reflexionado durante la práctica; los audios, recuperar situaciones y expresiones particulares; y las producciones de los estudiantes, aproximarse a lo ocurrido durante las actividades. Esta articulación permitió evitar que la reconstrucción dependiera de una única fuente y posibilitó contrastar lo planeado con lo ocurrido.

El primer momento correspondió a la recuperación de los materiales producidos durante la práctica pedagógica. Se revisaron los diarios de campo, las planeaciones, los registros de audio y las diferentes producciones resultantes de las actividades desarrolladas con los estudiantes.

Esta revisión permitió reunir información que se encontraba dispersa en diferentes momentos y formatos y comenzar a construir una visión general del proceso realizado durante 2024 y 2025. En esta etapa se buscó reconocer la secuencia general de la práctica, las actividades realizadas, los cambios en las propuestas y las situaciones que tuvieron mayor relevancia dentro del proceso.

Esta reconstrucción permitió identificar transformaciones en la manera de abordar el problema de investigación. Algunas actividades inicialmente planteadas desde una aproximación más general fueron adquiriendo nuevos sentidos a partir de las situaciones encontradas en el aula, lo que llevó a incorporar con mayor fuerza aspectos relacionados con el territorio, las percepciones, los imaginarios y las prácticas culturales.

En este punto, la reconstrucción adquiere un carácter interpretativo. Como plantea Ghiso (2011), las narrativas construidas durante una sistematización no son lineales, puesto que involucran recuerdos, silencios, diferentes perspectivas y procesos de reinterpretación de la experiencia. Por ello, reconstruir la práctica implicó también volver a mirar decisiones que, en el momento en que fueron tomadas, podían parecer naturales o evidentes. A partir de la reconstrucción general se identificaron diferentes momentos que permitían observar aspectos relevantes de la experiencia. La selección se realizó teniendo en cuenta aquellas sesiones en las que se evidenciaban cambios en la propuesta, contrastes pedagógicos,

preguntas relevantes o situaciones que permitían comprender el proceso de construcción de los temas abordados.

De este modo, las sesiones presentadas posteriormente en los resultados no corresponden necesariamente a las actividades más importantes en términos de duración o cantidad de productos realizados. Su selección responde a su capacidad para mostrar momentos significativos del proceso y permitir la reflexión sobre las decisiones y aprendizajes construidos durante la práctica.

Después de identificar los momentos significativos, se realizó una lectura interpretativa de la experiencia, poniendo en relación los registros de la práctica con las categorías y referentes conceptuales desarrollados en la investigación.

En esta etapa, el propósito no fue comprobar si la práctica había cumplido de manera exacta los objetivos inicialmente establecidos, sino preguntarse por aquello que sucedió durante el proceso: qué supuestos estaban presentes en las actividades, cómo fueron cambiando las estrategias y qué elementos permitieron comprender de otra manera los imaginarios y prácticas culturales relacionados con las sustancias psicoactivas.

El análisis se orientó a establecer un diálogo entre la experiencia reconstruida y los referentes teóricos de la investigación, especialmente aquellos relacionados con territorio, identidad, imaginarios culturales, prácticas sociales y educación crítica. De esta manera, la teoría no se utiliza únicamente como un marco para explicar posteriormente lo ocurrido, sino como una herramienta para volver sobre la experiencia y formular nuevas preguntas acerca de ella.

El último momento correspondió a la reflexión sobre los aprendizajes derivados de la experiencia sistematizada. Esta reflexión se orientó tanto hacia los contenidos trabajados como hacia la propia práctica docente, reconociendo las transformaciones producidas en la manera de comprender el problema, planear las actividades y relacionarse con las situaciones que surgían en el aula.

Así, la sistematización permitió identificar no solamente aquello que se desarrolló de acuerdo con lo previsto, sino también las dificultades, cambios y decisiones que contribuyeron a configurar la propuesta pedagógica. En este sentido, el conocimiento construido no se limita a establecer si una estrategia funcionó o no, sino que busca comprender por qué determinadas decisiones adquirieron sentido dentro de ese contexto particular.

Consideraciones éticas

La sistematización se realizó procurando proteger la identidad de los estudiantes y otros maestros o directivos de la institución y evitar la exposición de información que pudiera permitir su identificación. Aunque las producciones realizadas durante las actividades pedagógicas hacen parte de los materiales que permiten reconstruir la experiencia, su utilización en la investigación se limita a aquellos elementos necesarios para comprender el proceso pedagógico.

En consecuencia, cuando resulta necesario recuperar expresiones, escritos o situaciones producidas por los estudiantes, estas se presentan de manera que no se revele información personal innecesaria. El interés de la investigación se encuentra en comprender la experiencia pedagógica y la manera en que esta permitió problematizar determinados

imaginarios y prácticas culturales, y no en realizar una valoración individual de los estudiantes.

Finalmente, se reconoce que quien sistematiza ocupa simultáneamente el lugar de docente en formación y de investigador de su propia práctica. Esto implica asumir que la reconstrucción no es completamente neutral: está atravesada por la memoria, las decisiones tomadas, las preguntas que orientaron la práctica y la lectura realizada posteriormente sobre lo ocurrido. Lejos de constituir una limitación que deba ocultarse, esta condición hace parte del proceso de sistematización, pues implica tomar distancia de la experiencia para volver sobre ella, cuestionarla y construir nuevos aprendizajes a partir de lo realizado.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los imaginarios culturales que tienen los y las estudiantes de grado octavo del Colegio General Santander sobre el consumo de sustancias psicoactivas, y cómo influyen en su formación de identidad y en sus prácticas cotidianas dentro del contexto escolar?

¿De qué manera la enseñanza de las ciencias sociales a escolares de grado 8° del Colegio General Santander, posibilita un acercamiento comprensivo al tema del consumo de Sustancias Psicoactivas Activas – SPA desde una perspectiva crítica e intercultural?

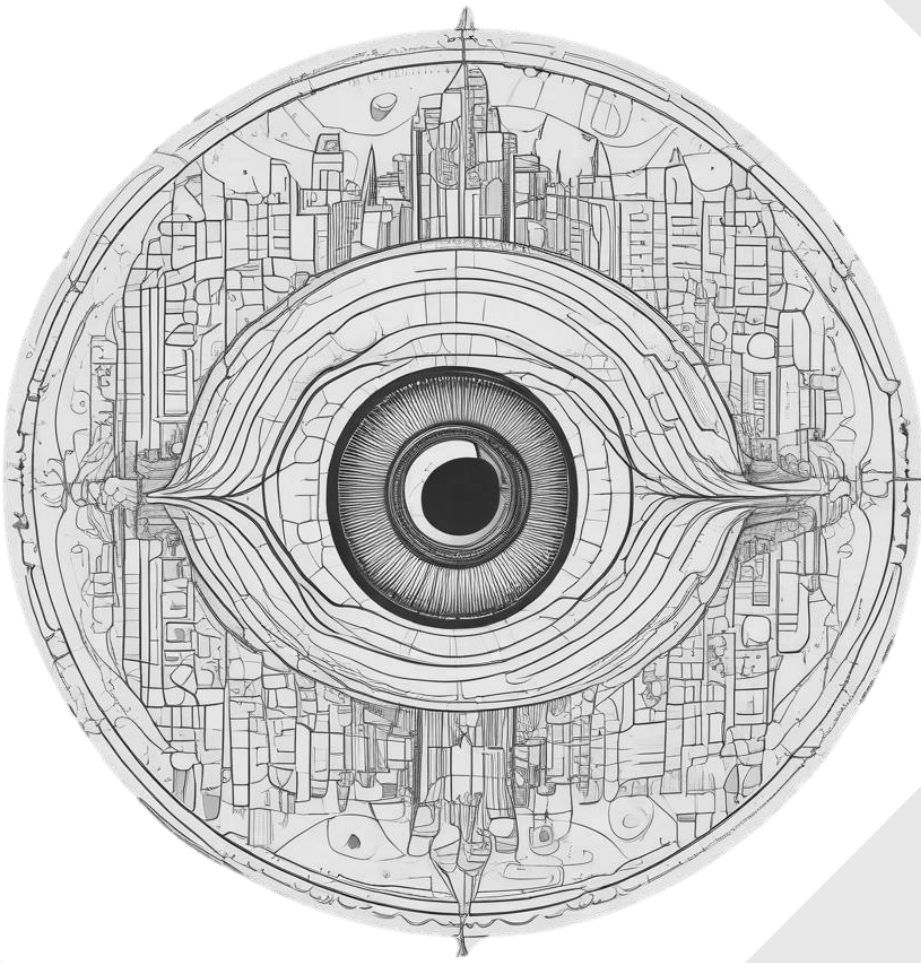
Objetivo general

Sistematizar la experiencia de la práctica docente desarrollada durante los años 2024 y 2025 en el Colegio General Santander I.E.D. con estudiantes de grado octavo, a partir de

una propuesta pedagógica basada en las ciencias sociales, la pedagogía crítica y las didácticas no paramétricas para generar espacios de reflexión sobre el consumo de sustancias psicoactivas y su relación con el territorio y las experiencias cotidianas.

Objetivos específicos

1. Reconocer las percepciones y formas de comprensión que los estudiantes de grado octavo construyen frente al consumo de sustancias psicoactivas en sus contextos cotidianos.
2. Diseñar e implementar una propuesta pedagógica basada en las ciencias sociales, la pedagogía crítica y las didácticas no paramétricas para abordar el consumo de sustancias psicoactivas desde una perspectiva social, cultural y territorial.
3. Analizar los alcances y posibilidades que surgieron durante el desarrollo de la propuesta pedagógica dentro del contexto escolar.



CAPITULO I

Tejiendo

Conocimientos

Estado del Arte en el Estudio del CSPA

Resumen:

Para el presente trabajo de grado se realizó una revisión documental sobre la producción investigativa sobre las SPA en entornos escolares, enfocándose principalmente en la población adolescente. Para su elaboración, se examinaron 20 documentos, tales como: artículos de revistas especializadas, ensayos de opinión, revisiones documentales, tesis de pregrado y una tesis de posgrado.

Esta revisión primaria, permitió entre otros aspectos identificar los temas y asuntos sobre el consumo de SPA que han sido objeto de estudio tanto para científicos de la psicología, las ciencias sociales como para los docentes y docentes en formación; de igual manera ubicar posturas teóricas y metodológicas desde las que se han orientado los trabajos de investigación.

Lo anterior permitió evidenciar a su vez, la intención declarada de explorar las posturas y prácticas de los docentes en las aulas, ante el consumo y tráfico de sustancias dentro de los recintos educativos. Sin embargo, llamó la atención la carencia de investigaciones para abordar el tema de del consumo de SPA en escolares en contextos como el colombiano y específicamente Bogotano.

A continuación, se da cuenta de algunas categorías que se lograron extraer de la lectura de los trabajos de investigación y resultados de investigación que se hallaron en las diversas plataformas digitales y repositorios de universidades, dentro de las que se destacan: conceptualización sobre el fenómeno, características del consumo y el consumidor, el consumo en la escuela, y las IE frente al consumo.

Consumo de sustancias psicoactivas (CSPA)

Acercamiento desde diferentes perspectivas al consumo como concepto

Una vez terminada la revisión documental, se halló que existen diversas formas en las que se ha nombrado el fenómeno del consumo de Sustancias Psicoactivas, las cuales van desde perspectivas políticas y médicas hasta las de índoles social y cultural.

Por lo tanto, hay que decir que la diversidad de definiciones sobre las sustancias psicoactivas (SPA) refleja la complejidad de su naturaleza y su abordaje multidimensional. Desde una perspectiva científica, se analizan sus características químicas y efectos biológicos, mientras que las posturas filosóficas y socioculturales han moldeado los imaginarios colectivos en torno a su consumo. Esta variedad de enfoques en la literatura académica permite comprender el fenómeno en toda su riqueza y desde diferentes perspectivas investigativas que permitan generar una mejor actuación del docente en aula.

Destacando en primera instancia las perspectivas desde el sector de la salud y desde un paradigma psicologista. Una primera definición que llamó la atención es la que plantea, Rafael Quevedo (2022) en su artículo *Sustancias psicoactivas y drogadicción en los centros educativos escolares: Realidad y factores asociados a su consumo* publicado en 2022 señala que el consumo de SPA genera “alteraciones físicas, emocionales y conductuales que afectan la capacidad del consumidor para desenvolverse y adaptarse, impactando considerablemente su proceso de aprendizaje y su percepción de las normas de convivencia”. Quevedo (2022).

En afinidad con dicha perspectiva por su parte, en el artículo de investigación de enfermería llamado *La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente?* realizado por Quintero, Álvarez y Munévar publicado en 2011, destacan que tanto las sustancias naturales como las sintéticas producen “alteraciones neurológicas y modifican estados de conciencia”, además de generar daños irreversibles en la salud física y mental, afectando el sistema nervioso central y otros órganos clave en el aprendizaje.

Danilo Antón, en su artículo publicado en la revista *Cultura y Droga* titulado *El concepto “sustancias psicoactivas”: desinformación en sociedades consumidoras periféricas* (2006), referencia a Antonio Escobedo en su "Historia General de las Drogas" (1998, pág. 13), quien cita a Galeno de Pérgamo el filósofo y médico para resaltar el poder de las sustancias psicoactivas en la modificación de los estados de conciencia. El autor destaca la importancia de comprender la relatividad de los usos y efectos de estas sustancias, vinculándolos con los principios éticos de cada grupo social. En dicho artículo, Antón realiza varios llamados de atención y enfatiza cómo la falta de información respecto a lo que denominamos sustancias psicoactivas resulta clave para entender la relación entre la ambigüedad del concepto, la desinformación que genera y los altos niveles de consumo en zonas periféricas de las ciudades colombianas.

Finalmente, Espitia y Cortes (2014) quienes para su trabajo de grado de la Universidad Pedagógica Nacional en la facultad de Facultad De Ciencia Y Tecnología aportan la perspectiva de que el concepto de droga es ambiguo y depende del contexto cultural. Se destaca la idea de que las sustancias se consideran sustancias psicoactivas cuando son calificadas como tales culturalmente, ejemplificando con la institucionalización

del uso del cigarrillo o la percepción negativa del bazuco cuando, ambas sustancias son altamente adictivas y así mismo dañinas para el cuerpo humano.

En el contexto académico, diversas corrientes de pensamiento abordan tema del consumo de sustancias psicoactivas desde perspectivas multifacéticas. Mientras algunos académicos critican la efectividad de las medidas legales y destacan la falta de enfoques preventivos en la sociedad, otros, como Michel Serres en su artículo para la Revista Educación y Pedagogía llamado *Drogas* (1990), propone una reflexión más profunda sobre la relación intrínseca entre la condición humana y la adicción. Serres, plantea la tesis central de que la adicción es una característica fundamental del ser humano, sugiriendo incluso que podría ser un elemento biológicamente definitorio.

Su perspectiva desafía las nociones convencionales sobre la drogadicción al afirmar que la humanidad, de manera universal, se ve inmersa en patrones adictivos. Además, Serres (1990) argumenta que el mercado global, en particular la banca y el comercio planetarios, se beneficia al incentivar diversos tipos de consumo, posicionando al dinero como una droga más poderosa que las sustancias químicas. En este contexto, la sociedad de consumo, según Serres, ha triunfado al fomentar generaciones jóvenes que siguen con entusiasmo los patrones de consumo de sus predecesores, lo que contribuye a la producción de una cultura de la consunción (Serres, 1990) (González, Cruz-Capote, 2012)

La revisión crítica de estas dinámicas es esencial para comprender y abordar de manera efectiva los desafíos que plantea el fenómeno del consumo de sustancias en el marco de las realidades económicas globales (Ávila, Mariño, 2017) (Oviedo, Contreras Y Contreras, 2017)

Elementos causales relacionados al consumo de SPA

Un primer factor que se ha relacionado con el consumo como fenómeno problema desde el área de la salud refiere a la edad y lo plantea Jineth Oviedo (2013), autora para la revista de salud Areandina en sus diversos artículos sobre los *Riesgos para el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes* hace énfasis en el papel del adolescente. La adolescencia es una etapa de la vida marcada por una serie de cambios que trascienden lo meramente físico, incursiona en el complejo mundo de las emociones, los sentimientos, la auto percepción y el carácter. Este período está vinculado a la creciente necesidad de emanciparse del núcleo familiar y forjar una identidad propia, única y especial, sin distinción de género (Oviedo, 2013).

Complementando cuales son aquellos entornos que intervienen en la vida del joven, volvemos la mirada a la tesis de Giraldo Duran (2022) llamada *Factores protectores para la prevención del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes* quien se centra en factores protectores para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de básica secundaria. Entre los elementos mencionados se encuentran las diferentes influencias presentes en los colegios, barrios, entorno familiar, tendencias sociales, televisión e internet. Estos factores protectores ofrecen una perspectiva valiosa sobre las áreas clave que deben abordarse para prevenir el consumo de sustancias psicoactivas, destacando la importancia de estrategias específicas en entornos educativos.

Otros autores mencionan que el fenómeno se manifiesta de manera particular en los entornos escolares, donde el consumo de sustancias psicoactivas se asocia a realidades con

hogares disfuncionales y diversas formas de violencia (Losada, Salgado, 2019) (Oviedo, 2013).

Desde diversas perspectivas se ponen los entornos en los que los jóvenes participan como foco de atención, un tema que se ha vuelto parte de la cultura popular, genera un creciente interés en diversos grupos sociales, principalmente entre los jóvenes (Camacho s.f citado en Flores, Orjuela y Solorzano, 2016), el papel de los espacios de socialización, especialmente las escuelas, es crucial en este contexto, ya que pueden desempeñar un rol vital a la hora de brindar información y problematizar con los estudiantes el consumo de dichas sustancias (Oviedo, 2013).

(Ruiz y Ruiz, 2011 citado en Oviedo 2013).

Algunos autores plantean como Rafael Quevedo (2022) en su artículo *Drogas y drogadicción en los centros educativos escolares: Realidad y factores asociados a su consumo* publicado en 2022 menciona que, en la actualidad, el acercamiento de los adolescentes a las sustancias psicoactivas se atribuye al aumento de la información sobre las mismas en los medios de comunicación, generando una curiosidad creciente en la comunidad (Nair et al., 2022 citado en Quevedo, 2022).

Siguiendo esta línea de pensamiento, surge la cuestión de Flores, Orjuela, y Solorzano (2016) quienes señalan la importancia de las tendencias sociales, la televisión y el internet como factores que contribuyen al consumo de sustancias psicoactivas. Esta perspectiva resalta la necesidad de comprender cómo las influencias externas, como los medios de comunicación y las redes sociales, pueden afectar las decisiones de los

estudiantes en relación con el consumo de sustancias psicoactivas. Este aspecto destaca la relevancia de la cultura contemporánea en el análisis de este fenómeno.

Diversos autores señalan que es en los espacios de mayor socialización que se pueden dar los primeros acercamientos al consumo, también señalan que allí es también donde en gran medida se encuentra la solución, brindando las herramientas para fortalecer la toma de decisiones consiente. “El proceso de socialización se ubica como esquema explicativo de diferentes tipos de conductas problemáticas. Así, las conductas de las personas dependen de los vínculos que se establezcan con sus entornos de socialización; cuando el individuo adquiera una fuerte vinculación con ámbitos sociales y culturales será una persona integrada; cuando esto no funcione “correctamente” estaremos en presencia de sujetos “problemáticos”, que en el caso de que consuman sustancias psicoactivas pueden categorizarse como “desviados”, “enfermos”, “carentes”. (Camarotti, Kornblit y Di Leo, 2013).

El consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes está influenciado por una serie de factores que van más allá de una simple decisión personal. Entre ellos, la familia, el entorno social y la salud emocional juegan un papel clave en la manera en que los jóvenes se acercan o se alejan de estas experiencias.

El hogar es el primer espacio donde se construyen valores y se modelan comportamientos. Quevedo (2022) señala que la falta de supervisión parental y la violencia familiar pueden llevar a los adolescentes a experimentar con sustancias, mientras que Flores (2016) resalta cómo un ambiente familiar estable y afectuoso puede marcar la diferencia en la prevención. Más allá de imponer reglas, el reto está en fomentar un diálogo

abierto y una relación de confianza donde los jóvenes se sientan escuchados y comprendidos.

El contexto en el que crecen los adolescentes también deja una huella profunda. Duque (2013) enfatiza la importancia de contar con redes de apoyo en la familia, la escuela y la comunidad, para que los jóvenes tengan herramientas que les ayuden a tomar decisiones saludables. Por su parte, Hernández et al. advierten sobre la naturalización del consumo de alcohol en reuniones familiares, lo que puede allanar el camino hacia el uso de otras sustancias. La forma en que la sociedad normaliza o estigmatiza estas prácticas influye directamente en la manera en que los adolescentes las perciben y se relacionan con ellas.

Más allá de los factores externos, el estado emocional de los jóvenes también es clave. Oviedo (2019) destaca que la ansiedad, la depresión y la baja autoestima pueden llevar a los adolescentes a buscar refugio en las sustancias. En un mundo donde muchas veces se minimizan sus emociones, es fundamental generar espacios donde puedan hablar sin miedo al juicio y recibir el apoyo que necesitan para afrontar sus desafíos sin recurrir al consumo.

Consumo de SPA y Acción docente

En el artículo de investigación de enfermería realizado por Quintero, Álvarez y Munévar publicado en 2011 cuyo objetivo fue “describir la forma en que los educadores durante su proceso de formación perciben y actúan frente al problema de la drogadicción en niños, jóvenes y adolescentes.” En la cual se realizaron analizaron diarios de campo de profesores practicantes según los cuales:

El control de grupo, la indisciplina, la agresividad, la desatención y el desorden que se genera en aulas de 45 y 50 estudiantes se logra mejorar con actividades dinámicas, juegos, material auténtico y procesos evaluativos adaptados a las edades e intereses de los estudiantes. Pero, detrás de esto, existen otras circunstancias inesperadas e inmanejables como los casos de salud, drogadicción, cigarrillo, alcohol, violencia, embarazos, higiene. Los practicantes en su condición de educadores aún en proceso de formación interesados por desarrollar una actitud reflexiva y propositiva comienzan a argumentar que para ellos lo más grave y difícil de su experiencia inicial como profesores de colegios oficiales es manejar el consumo de sustancias psicoactivas en sus estudiantes. (Quintero, Álvarez y Munévar, 2011).

En el artículo se muestra el conflicto de los practicantes al salir de los rígidos lazos académicos y enfrentarse a una realidad desconocida. Expresan que fue grande su conmoción al dilucidar que carecían de herramientas para dialogar con los estudiantes y se hicieron conscientes de que no podían intervenir estructuralmente frente al conflicto que los atravesaba pese a sus intenciones de crear estrategias innovadoras.

También encontramos el texto de Losada Salgado, realizado en 2019 en la Universidad De Manizales, titulado *Drogas y educación en Colombia: una mirada desde la perspectiva crítica y genealógica*. Este trabajo aborda varios interrogantes clave: ¿Cómo se configuró el discurso prohibicionista de las drogas en Colombia? ¿Cómo llega este discurso a la escuela colombiana? ¿Qué otros discursos sobre las drogas han influido en la escuela? ¿Cuál es el lugar de esos discursos? ¿Qué modos de relación entre prácticas discursivas y relaciones de poder sobre drogas se han configurado en la escuela colombiana? En este

estudio vemos con claridad la relación dialéctica que se traza entre las SPA, las practicas prohibicionistas y la escuela.

Al respecto un estudio realizado por Camarotti, Kornblit y Di Leo cuyo artículo se publicó en la *Revista Espaço Aberto* y publicado en 2013, indaga sobre la postura de varios maestros sobre el consumo de sustancias psicoactivas y distingue dos enfoques predominantes.

El Modelo negativizante-unidimensional agrupa a aquellos docentes que asocian el consumo con una influencia dañina y una falta de valores. En esta visión, los jóvenes que consumen son percibidos como "*manzanas dañadas*", con un destino inevitable de exclusión y riesgo para sus pares. Los discursos en esta categoría suelen ser estigmatizantes y, en algunos casos, discriminatorios: "*los jóvenes que se drogan son peligrosos, no aprecian sus vidas ni las de los otros*", "*cada vez más jóvenes se drogan*", "*la drogadicción es un paso a la delincuencia*" (Camarotti, Kornblit y Di Leo, 2013). Desde esta perspectiva, el consumo se ve como un problema ya instalado en la sociedad, un hecho consumado frente al cual poco o nada puede hacerse.

En contraste, el Modelo reflexivo-multidimensional plantea una mirada más abierta y contextual. Aquí, el consumo no se reduce a una cuestión individual, sino que se entiende dentro de una red de factores sociales, políticos y educativos. Se propone una aproximación dialógica en la que "*los sujetos individuales y colectivos van apropiándose reflexivamente de los saberes que necesitan y con ellos van resignificando y/o transformando sus condiciones objetivas y subjetivas de vida*" (Di Leo, 2009). Desde esta postura, la

autonomía de los jóvenes no es un estado fijo, sino un proceso en constante construcción, ligado a la transformación simultánea de las instituciones que los rodean.

El artículo también cuestiona el enfoque moralista con el que muchas instituciones han abordado el tema, donde la educación y la salud han estado dominadas por discursos biomédicos que individualizan el consumo y dejan de lado factores estructurales. Se señala que esta mirada “*obstaculiza la consideración de dimensiones y condiciones estructurales que contextualizan los problemas de salud, distanciándolos de las definiciones más amplias, sociopolíticas y globales del bienestar tanto a nivel individual como colectivo*” (Camarotti, Kornblit y Di Leo, 2013). Frente a esto, se plantea la necesidad de repensar las estrategias educativas para comprender el fenómeno en toda su complejidad y promover intervenciones más inclusivas y efectivas.

Esta situación lleva a varios autores a plantear la necesidad de una revisión crítica de los métodos pedagógicos y de intervención utilizados en el ámbito educativo latinoamericano, a fin de implementar estrategias más efectivas que aborden de manera integral los desafíos asociados con el consumo de sustancias entre los estudiantes. (Bayas, Rodríguez, Molina, Ordóñez 2018)

Flores, Orjuela y Solórzano (2016), en su monografía "Una Mirada Pedagógica a los Proyectos Institucionales del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas I.E.D. para la Prevención del Consumo de Sustancias Psicoactivas en los y las Estudiantes de Ciclo IV", realizan entrevistas con profesores y orientadores con el propósito de abordar la responsabilidad atribuida a estos últimos en el seguimiento de casos de consumo. En particular, durante la tercera etapa denominada "Imaginarios de los jóvenes sobre su condición como presuntos consumidores", se destaca una conversación clave con una

orientadora. En dicha interacción, se indaga sobre los motivos que llevan a los jóvenes a aproximarse al consumo de sustancias psicoactivas. La orientadora observa que, según las respuestas recopiladas, algunos jóvenes expresan una percepción de dominio sobre el consumo, presentándolo como algo manejable y, en ocasiones, incluso medicinal.

En el estudio titulado "Representaciones sociales sobre las prácticas de prevención del consumo de sustancias psicoactivas de la comunidad académica (docentes y estudiantes) en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia" de Agudelo Escobar y Montoya Mesa (2015), se problematiza la efectividad de los programas preventivos implementados en las instituciones educativas y las percepciones de la comunidad académica sobre estos.

El estudio, realizado en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia, analiza las representaciones sociales de docentes y estudiantes sobre las prácticas preventivas del consumo de sustancias psicoactivas (CSPA). A través de un enfoque cualitativo histórico-hermenéutico, que combina la teoría fundada y la hermenéutica, se examinan textos significativos de los actores involucrados para comprender sus percepciones y emociones.

La investigación busca evaluar el impacto de los programas preventivos y promover una visión más amplia del fenómeno. Se enfatiza la necesidad de reconstruir un imaginario colectivo que no reduzca las sustancias psicoactivas a un problema, sino que las reconozca como parte de las dinámicas sociales contemporáneas, fomentando una comprensión más matizada y contextualizada.

El estudio de Moreno y Ocampo (*Configuración de subjetividades en estudiantes consumidores de drogas alucinógenas*, 2018) explora cómo las interacciones en el aula influyen en la construcción de la subjetividad de los estudiantes consumidores. Realizado en la Universidad de Manizales, este trabajo adopta un enfoque novedoso al centrar la voz de los estudiantes a través de sus testimonios, permitiendo una comprensión más profunda de sus experiencias.

Además, la investigación destaca el aula como un espacio clave para la transformación social, donde las relaciones con los docentes juegan un papel fundamental en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a su entorno. Desde esta perspectiva, el estudio abre un espacio de reflexión sobre el impacto de las dinámicas pedagógicas en la configuración de subjetividades.

Enfoques Metodológicos implementados para la investigación de las SPA

El enfoque empleado en la totalidad de las investigaciones fue cualitativo, ya que posibilita una ampliación epistémica de las posturas y medidas a tomar, principalmente en el ámbito de la prevención. Entre las metodologías cualitativas utilizadas, se destacan las revisiones documentales. Este enfoque, similar al abordado en el presente artículo, implica la exploración y análisis de posturas de diversos autores. La finalidad es encontrar en sus perspectivas un diálogo que permita la construcción de una postura propia frente a la compleja problemática relacionada con las sustancias psicoactivas. Al optar por un enfoque cualitativo, se busca una comprensión profunda y contextualizada de las diversas dimensiones del fenómeno, lo que facilita la formulación de estrategias y medidas más informadas y pertinentes, especialmente en el ámbito de la prevención.

Por otro lado encontramos diversas propuestas pedagógicas, especialmente expuestas en trabajo de grado realizados en diferentes universidades tanto nacionales como internacionales, dentro de la universidad pedagógica ya se han dado varias propuestas con mucho éxito y muy buena recepción, estas buscan principalmente alejar el lente del estudiante o capacitar maestros algunas lo hacen a través de plataformas digitales propuesta que me parece muy innovadora pues usada correctamente puede significar una gran herramienta para la enseñanza de las mismas.

Finalmente, el uso de entrevistas semi estructuradas emerge como una estrategia esencial para obtener una comprensión más profunda y específica de las perspectivas de maestros, orientadores e incluso profesionales de la salud. Este enfoque metodológico permite explorar de manera más detallada las experiencias, conocimientos y percepciones de los actores clave involucrados en la gestión de la problemática de las sustancias psicoactivas en el contexto educativo. Las entrevistas semi estructuradas ofrecen la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos particulares, al tiempo que proporcionan un marco que garantiza la coherencia y comparabilidad entre las respuestas de los participantes. Así, se logra capturar de manera más completa y rica la diversidad de opiniones y enfoques, contribuyendo a una visión integral y fundamentada para abordar esta cuestión compleja.

Imaginarios sociales y consumo de sustancias psicoactivas

En el marco del estado del arte, la categoría de imaginarios sociales se configura como un eje analítico central para comprender las percepciones juveniles frente al consumo de sustancias psicoactivas. Más allá de describir comportamientos o niveles de riesgo, las investigaciones revisadas coinciden en que resulta necesario indagar por los sentidos,

significaciones y narrativas que los propios jóvenes construyen en torno al fenómeno. En este horizonte se ubican los trabajos de Méndez (2015) y Palacio (2024), quienes abordan el consumo desde la perspectiva de los imaginarios sociales, permitiendo desplazar la mirada desde lo exclusivamente normativo hacia la dimensión simbólica y cultural.

Méndez (2015), retomando a Castoriadis, plantea que “El concepto de imaginario social está vinculado a lo socio-histórico, a las formas de determinación social, a los procesos de creación por medio de los cuales los sujetos se inventan sus propios mundos” (Castoriadis parafraseado por Agudelo, 2011, p.2). Desde esta perspectiva, el imaginario no es una opinión aislada ni una representación individual, sino una construcción colectiva que organiza significados y orienta prácticas. En este sentido, “abre los espacios en los cuales se inscriben las acciones y concepciones de los sujetos” (Castoriadis citado por Agudelo, 2011, p.2), operando simbólicamente a través de narrativas compartidas en contextos específicos.

Esta comprensión se amplía en el trabajo de Palacio (2024), quien, retomando a Ugas (2007, citado por Cegarra, 2012), define el imaginario como “la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto representaciones e imágenes identitaria” (p.49). Así, el imaginario social se distingue de la imaginación individual en tanto constituye una regla o matriz externa que orienta la vida social. No se trata únicamente de lo que cada joven piensa, sino del entramado de significaciones que circula en la escuela, la familia, los medios y el barrio.

Ambos trabajos coinciden en que los imaginarios son dinámicos y se transforman históricamente. Palacio (2024) enfatiza que toda sociedad necesita “su propio mundo de sentido”, y que los imaginarios permiten la producción de creencias e imágenes colectivas que determinan lo deseable, lo imaginable y lo posible en un contexto determinado. En consonancia, Fernández (2017) sostiene que los imaginarios establecidos crean “significados comunes, naturalizaciones, creencias, ideologías, asociaciones institucionales” (p.123), los cuales, aunque se presenten como dados, son siempre configuraciones históricas susceptibles de transformación.

En el caso específico del consumo de sustancias psicoactivas, Méndez (2015) introduce una distinción clave retomando a Castoriadis: el imaginario social efectivo o instituido y el imaginario social radical o instituyente. El primero consolida lo establecido —lo permitido y lo prohibido—, mientras el segundo abre la posibilidad de lo nuevo, de posturas que cuestionan o transgreden la norma. Esta distinción resulta particularmente relevante al indagar en jóvenes, pues permite reconocer tanto la reproducción de discursos institucionales sobre el consumo como la emergencia de sentidos propios que no siempre coinciden con la narrativa oficial.

La categoría de juventud también es problematizada desde esta perspectiva. Hurtado (2004) advierte que a la juventud instituida le corresponden diversos imaginarios contruidos por la escuela, el Estado, la iglesia y los medios de comunicación (p.171). Entre ellos se destacan el imaginario de la juventud como etapa de transición y el imaginario del joven como sujeto de riesgo. Estas construcciones han influido históricamente en la manera en que se interviene el consumo de SPA, muchas veces desde enfoques homogenizantes y de control.

Finalmente, desde el enfoque sociocultural, Reguillo (2000) señala que comprender la juventud implica atender “lo instituyente, lo instituido y el movimiento” (p.16), reconociendo su historicidad y especificidad contextual. En esta línea, Pintos (2005) afirma que los imaginarios sociales se construyen en distintos contextos —sistemas sociales, instituciones y la interacción cotidiana— siendo esta última especialmente productiva en la generación de sentidos.

En conjunto, estos antecedentes evidencian que abordar el consumo de sustancias psicoactivas desde los imaginarios sociales permite acceder a las tramas simbólicas que sostienen las prácticas juveniles. No se trata únicamente de identificar conductas, sino de comprender cómo los jóvenes interpretan, justifican o cuestionan el consumo en relación con los marcos culturales que los atraviesan. Este enfoque abre la posibilidad de superar lecturas homogéneas y situar la investigación en la particularidad del contexto escolar, reconociendo a los estudiantes como productores activos de significado.

Interculturalidad y comprensión amplia del consumo de sustancias psicoactivas

Dentro del estado del arte, la interculturalidad aparece como una perspectiva importante para ampliar la comprensión del consumo de sustancias psicoactivas, especialmente cuando se busca salir de miradas que explican el fenómeno únicamente desde el riesgo, la prohibición o la enfermedad. Aunque no todos los trabajos revisados utilizan de manera directa la categoría de interculturalidad, sí permiten reconocer que el consumo de sustancias no puede entenderse por fuera de los contextos culturales, de los sistemas de creencias y de las formas de vida en las que adquiere sentido. Desde esta perspectiva, el abordaje deja de ser solamente como una conducta individual para convertirse en una realidad social y cultural que debe ser leída de manera situada.

Uno de los aportes más relevantes en esta línea es el de Loizaga-Velder y Loizaga Pazzi (2024), quienes plantean una mirada intercultural y transdisciplinaria sobre el papel de las plantas psicoactivas y los saberes tradicionales en los procesos de atención a los trastornos por uso de sustancias. Su trabajo muestra que muchas de las discusiones contemporáneas sobre estas sustancias no pueden desligarse de los conocimientos indígenas, rituales y comunitarios que históricamente les han dado sentido. En este caso, las sustancias aparecen como elementos vinculados a prácticas culturales, espirituales y colectivas. Este antecedente permite entender que el significado de una sustancia no es fijo ni universal, sino que depende del contexto cultural desde el cual se nombra, se usa y se interpreta (Loizaga-Velder & Loizaga Pazzi, 2024).

En una línea cercana, la metasíntesis cualitativa de Arévalo Velásquez y colaboradores (2023) sobre el consumo de alcohol en pueblos indígenas de Colombia ofrece un referente valioso para pensar la relación entre sustancias, cultura e interculturalidad en el contexto nacional. Los autores muestran que el consumo está atravesado por procesos de transculturación, transformaciones en los vínculos comunitarios, desencuentros entre distintas formas de autoridad y cambios en los sentidos atribuidos a la práctica misma. Permite ver que el consumo no se explica solo por decisiones personales, sino por procesos históricos y culturales más amplios, marcados también por relaciones de poder. Así, la sustancia se inserta en una trama social donde intervienen la memoria, las normas comunitarias, la experiencia colectiva y las disputas sobre lo que se considera permitido, problemático o aceptable (Arévalo Velásquez et al., 2023).

A esto se suma el aporte de Hunt, Satterlee y Barker (2001), quienes desde la antropología sociocultural proponen comprender el consumo de alcohol y otras drogas a partir de sus relaciones con la cultura, la identidad y la organización social. Aunque este trabajo no se centra de manera explícita en la interculturalidad, sí cuestiona las lecturas simplificadas que separan las sustancias de los contextos donde circulan. Los autores insisten en que el consumo no puede abordarse solamente como un hecho biológico o psicológico, pues también expresa formas de pertenencia, conflictos sociales, sentidos compartidos y maneras específicas de habitar el mundo. Esta idea es útil para el presente trabajo porque permite sostener que las sustancias psicoactivas no tienen un único significado, sino que su interpretación depende de los marcos sociales y culturales que atraviesan a los sujetos (Hunt et al., 2001).

En este punto, la interculturalidad aporta algo más que el simple reconocimiento de la diversidad. Lo que permite es abrir la discusión hacia la coexistencia de distintos saberes, distintas formas de comprender el consumo y distintas maneras de intervenirlo. Esto implica reconocer que la mirada biomédica, la jurídica, la escolar, la familiar o la comunitaria no siempre dicen lo mismo sobre las sustancias, y que entre ellas pueden existir disputas o incluso contradicciones. Pensar el consumo desde una perspectiva intercultural supone entonces preguntarse por cuáles discursos se legitiman, cuáles quedan marginados y cómo se construyen los sentidos sobre las sustancias en escenarios concretos.

Esta discusión resulta especialmente importante en el ámbito educativo. Con frecuencia, la escuela aborda el consumo de sustancias psicoactivas desde discursos preventivos generales, centrados en la norma, el riesgo y la advertencia. Sin embargo, los antecedentes revisados muestran que esa mirada puede quedarse corta si no considera los

contextos culturales desde los cuales los estudiantes piensan el tema. La interculturalidad, en este sentido, permite comprender que las y los jóvenes no reciben pasivamente los discursos institucionales, sino que interpretan, negocian y resignifican lo que escuchan desde sus propias experiencias, entornos y referencias culturales. Por eso, una lectura más amplia del fenómeno exige atender no solo a lo que la escuela dice sobre las sustancias, sino también a los sentidos que circulan en la familia, en el barrio, en los medios de comunicación y en los grupos de pares.

En conjunto, los estudios revisados permiten afirmar que la interculturalidad constituye una perspectiva pertinente para abordar el consumo de sustancias psicoactivas de manera más amplia y contextualizada. Su aporte principal está en mostrar que no existe una única manera de entender las sustancias, sus usos o sus riesgos, sino que estos se configuran en marcos históricos y culturales específicos. Desde allí, el consumo deja de ser leído únicamente como un problema individual y puede ser comprendido como un fenómeno complejo, atravesado por significados, relaciones y experiencias sociales. Para esta investigación, esta perspectiva resulta clave, ya que permite acercarse a las percepciones de los estudiantes no desde una visión homogénea, sino desde el reconocimiento de que sus formas de pensar el tema también están culturalmente construidas y situadas.

Conclusiones de la revisión documental.

Las investigaciones revisadas coinciden en que el consumo de SPA es un fenómeno complejo que no puede abordarse desde una única perspectiva. Su prevención y tratamiento

requieren una aproximación integral que involucre a la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto.

- Uno de los hallazgos más relevantes es la relación entre la falta de orientación en el hogar y la normalización del consumo en ciertos entornos sociales.
- También se destaca que el aula, más allá de ser un espacio de aprendizaje, es un escenario donde los estudiantes configuran su percepción sobre el consumo, influenciados por las interacciones con docentes y compañeros.
- La brecha entre la formación teórica y la realidad escolar. Los docentes reconocen que no cuentan con herramientas suficientes para afrontar esta problemática, lo que resalta la urgencia de fortalecer su capacitación con enfoques prácticos y estrategias aplicables. La incorporación de metodologías innovadoras, como plataformas digitales y narrativas de experiencias vivenciales, representa una oportunidad para mejorar la efectividad de los programas preventivos y sensibilizar a los estudiantes desde una perspectiva más cercana a su realidad.

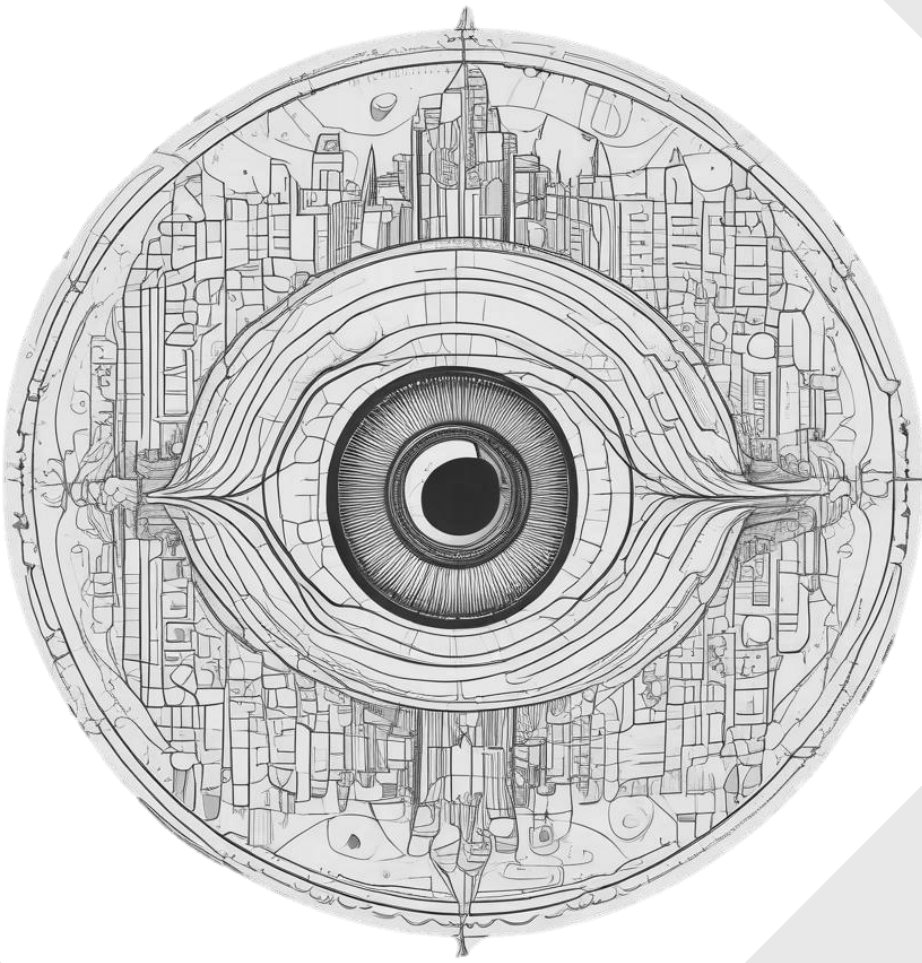
Retos y aportes al trabajo de grado

Pese a los avances en la investigación, persisten vacíos importantes que deben ser abordados. Es necesario profundizar en la evaluación de la efectividad de los programas preventivos en contextos educativos específicos, así como en la influencia que tienen las percepciones de docentes y estudiantes en su implementación. Además, explorar el impacto de las historias de vida de personas con experiencias vinculadas al consumo de SPA podría aportar nuevas estrategias para la prevención.

El gran reto es diseñar estrategias educativas que no solo informen, sino que transformen la percepción del consumo de SPA. Esto implica no solo capacitar a los docentes, sino generar un entorno de confianza donde los estudiantes puedan cuestionar, reflexionar y tomar decisiones más conscientes frente a esta realidad.

Durante esta revisión no se encontraron trabajos de investigación que aborden la relación entre el consumo de SPA, con la construcción de imaginarios en escolares sobre el consumo de SPA, así mismo tampoco se obtuvieron hallazgos sobre el abordaje de este tema desde la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela.

Dado el interés investigativo de revisar los imaginarios culturales que tienen los y las estudiantes de grado octavo del Colegio General Santander sobre el consumo de sustancias psicoactivas, y cómo influyen en su formación de identidad y en sus prácticas cotidianas dentro del contexto escolar, se hace necesario



CAPITULO II

Armando el camino

Diseño De La Propuesta Pedagógica

Conociendo El Territorio De Prácticas: Contexto dónde se desarrolló la propuesta de práctica docente.

El desarrollo de este trabajo tiene lugar en el colegio General Santander I.E.D, el cual originalmente estaba ubicado en la localidad de Usaquén. Sin embargo, debido a la construcción de una nueva sede, la institución fue trasladada a la localidad de Suba. Este cambio ha implicado ajustes significativos, a pesar de los esfuerzos de las directivas y profesores por minimizar el impacto en el desarrollo de las actividades académicas. Un aspecto crucial para destacar es que los estudiantes deben usar un servicio de ruta para desplazarse desde Usaquén hasta la institución educativa. Esta situación retrasa el inicio de las clases y requiere que los estudiantes salgan con antelación para asegurar que lleguen a tiempo a sus hogares.

La zona en la que estaba ubicado el colegio tiene bastante comercio, sin embargo, en Suba la zona es más residencial, los estudiantes por la dinámica de la ruta y adicionalmente la prontitud del traslado (la “mudanza” se realizó después de semana santa del presente año), los estudiantes no se relacionan con este nuevo lugar más allá de la delimitación de la sede.

Otro punto a tener en cuenta es que el edificio es compartido con otro colegio, con el cuál para evitar posibles inconvenientes disciplinarios se han establecido acuerdos para coordinar los horarios de entrada y salida de clases entre ambos colegios. El colegio está bien equipado a pesar del limitado espacio, contando con televisores en cada aula, sin embargo, en mi tiempo allí no son muy usados.

El bachillerato se desarrolla únicamente en el horario que corresponde a la tarde, los salones tienen entre 20 y 25 estudiantes cifra que disminuye a medida que aumenta el grado

escolar. Entre los cuales se encuentra una población diversa, la mayoría vienen de Usaquén, de barrios de distinto estrato que oscila entre el estrato 2 y 3, adicionalmente el colegio recibe población migrante especialmente del vecino país Venezuela y población con necesidades de educación especial, quienes son atendidos y asesorados por la oficina de inclusión que cuenta con dos orientadoras.

En términos de las ciencias sociales, el colegio cuenta con dos maestros licenciados en ciencias sociales para todo el bachillerato, quien asesora la presente práctica, también es profesor en la Universidad Pedagógica Nacional, el profesor Luis Guillermo Torres, tiene varios cursos en todos los niveles, desde sexto grado hasta once.

Con respecto a los estudiantes y esa primera noción de las SPA, hacen referencia a ella con relativa frecuencia mencionándose como parte de la cultura popular del mundo actual, haciéndose referencia la 4:20, y planteando abiertamente en clase de economía con tema de oferta y demanda como un elemento que soluciona diversos problemas.

La propuesta pedagógica aquí presentada se diseñó y aplicó teniendo en cuenta los siguientes autores **Henry Giroux y Estela Quintar**, basándose en sus reflexiones pedagógicas, las cuales se consideraron relevantes para orientar el proceso. La propuesta será presentada en las tres etapas en las que se dividió la práctica.

1. Componente histórico (conocemos la historia y yo los conozco a ustedes). Este fue el primer acercamiento a los estudiantes. En esta etapa se realizaron talleres que permitieron comprender el papel del cultivo, el tráfico y la cultura de las sustancias psicoactivas en Colombia, mientras yo contextualizaba las dinámicas del colegio y aprendía sobre las dinámicas de los estudiantes frente al tema.

2. Componente geográfico (ubiquemos qué nos afecta). En este apartado se diseñaron talleres que les permitieran a los estudiantes reconocer la ubicación de los cultivos, las rutas y los centros urbanos, al tiempo que se identificaba el valor de la ciudad dentro de la dinámica de las drogas.

3. Componente de contextualización cercana (¿y todo esto qué tiene que ver con nosotros?). En esta etapa los estudiantes identificaron los espacios y representaciones presentes en su entorno cercano en relación con las sustancias psicoactivas. Asimismo, reconocieron el valor de ciertos espacios y características, como las gorras, que suelen asociarse socialmente con el consumo.

Para el desarrollo de la propuesta se hace hincapié en el aporte de las ciencias sociales en primera instancia, pues se buscó abordar el tema desde varias miradas, haciendo uso de las distintas ramas de las ciencias sociales para nutrir la creación y posterior puesta en práctica de la propuesta. También se nutre de la pedagogía crítica, ya que se busca no solo desarrollar una serie de contenidos, sino también generar en los estudiantes procesos de pensamiento complejos y llevarlos, durante el proceso, a cuestionar más allá del contenido.

Por la delicadeza del contenido, se trató de buscar que fuera un proceso de lo general a lo específico, hablando en un principio de Colombia dentro de un mercado global y, posteriormente, de Colombia como contexto rural, y finalmente como ciudad y barrio, más centrado en la ciudad de Bogotá.

Fundamentación pedagógica y didáctica

Desde la perspectiva de **Henry Giroux**, la educación es una práctica política, cultural y profundamente situada. No existe enseñanza neutra. Toda práctica educativa está atravesada por relaciones de poder, por formas de ver el mundo que validan ciertos saberes y excluyen otros. Por eso, Giroux insiste en que el currículo debe entenderse como un campo de disputa: una representación de luchas en torno a qué memorias, qué versiones del presente y del futuro se legitiman en la escuela. En sus palabras, “el currículo debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión [...] en relación a las formas de autoridad política, de regulación moral y de las versiones del pasado y del futuro” (Giroux, 1983).

Esa idea resuena con fuerza cuando se piensa en el consumo de sustancias: ¿desde dónde se habla de él en la escuela? ¿Con qué lenguaje? En ocasiones lo que se transmite es una idea descontextualizada sin considerar que, para muchos jóvenes, el consumo está ligado a prácticas culturales, a la búsqueda de sentido, al placer o al dolor, y a formas de pertenencia. Es allí donde la pedagogía crítica propone detenerse para **comprender**. Giroux plantea que una pedagogía verdaderamente crítica debe incluir la cultura popular en el aula, ya que en ella los estudiantes elaboran sentidos, deseos, contradicciones. “Los estudiantes —dice— elaboran formas particulares de prácticas sociales. En otras palabras, el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de comprender cómo una política de placer sirve para modelar las relaciones que tienen en la escuela y en la vida cotidiana” (Giroux & Simon, 1989).

Esa mirada se complementa con el enfoque desarrollado por Estela Quintar en *Didáctica no parametral: Producción de conocimientos y prácticas educativas* (2015),

donde propone una didáctica no parametral; es decir, una pedagogía que no parte de un molde único ni de un sujeto ideal, sino de los cuerpos concretos, las historias vividas y los territorios habitados. Para Quintar, no se puede enseñar de manera significativa si no se reconoce que cada estudiante trae consigo un saber, una mirada y un mapa propio del mundo. En palabras de la autora, “Una didáctica no parametral; es decir, nosotros provocamos vacíos de saber para que ese vacío sentido se convierta en un dispositivo de construcción y producción de conocimiento, y es con el grupo de formación que vamos reconfigurando esos instrumentos que hacen que nos reconozcamos.” (Quintar, 2015, p.28).

Desde esta perspectiva, el docente debe convertirse en un mediador, alguien que facilite el pensamiento y acompañe sin imponer. Esta figura del maestro como mediador es clave para abordar el consumo de SPA, porque implica una disposición a escuchar y abrir espacios para el reconocimiento mutuo.

Tanto Henry Giroux como Quintar coinciden en una idea central: la escuela puede ser una trinchera o una posibilidad. Puede reproducir estigmas o habilitar nuevas formas de nombrar el mundo. En esta investigación se elige la segunda opción. Se elige creer que los estudiantes no son problemas por resolver, sino sujetos con saberes legítimos que merecen ser leídos, discutidos y compartidos. En ese proceso, la pedagogía puede ser mucho más que una técnica de enseñanza: puede constituirse como un acto profundamente humano.

Para esto, resulta indispensable repensar la pedagogía no como una técnica neutral, sino como una práctica política y situada. En *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* (1983), Henry Giroux plantea que la educación está atravesada por relaciones de poder y disputas culturales, por lo que los procesos educativos nunca son neutrales. Desde esta perspectiva, el currículo puede entenderse como un espacio

donde se legitiman ciertos saberes, valores y visiones del mundo, mientras otros son excluidos o silenciados. Esta mirada permite a la presente investigación cuestionar críticamente los discursos escolares sobre el consumo de sustancias, interrogando no solo aquello que se enseña, sino también aquello que se omite y las formas desde las cuales se construye su significado.

Este enfoque resulta clave para justificar la necesidad de abrir en el aula espacios de explorar el tema de formas no sancionadoras, donde los estudiantes puedan expresar sus propias experiencias, dudas y sentidos sobre el consumo. El trabajo de grado encuentra en Giroux el respaldo teórico para pensar una pedagogía que promueva el pensamiento crítico, al reconocer que el conocimiento se construye en el cruce entre saberes escolares y saberes juveniles, incluyendo aquellos que emergen desde la cultura popular, las emociones y las vivencias cotidianas.

De igual forma, en el capítulo “Popular Culture and Critical Pedagogy: Everyday Life as a Basis for Curriculum Knowledge”, publicado junto a Roger Simon en *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life* (1989), Giroux sostiene que “los estudiantes elaboran formas particulares de prácticas sociales” y que “el estudio de la cultura popular ofrece la posibilidad de comprender cómo una política de placer sirve para modelar las relaciones que tienen en la escuela y en la vida cotidiana” (Giroux & Simon, 1989). Desde esta mirada, se sustenta metodológicamente la inclusión de actividades participativas, expresivas e interpretativas en el desarrollo del proyecto pedagógico de esta tesis, especialmente aquellas que priorizan la palabra del estudiante y su contexto cultural.

Este marco se complementa nuevamente con los aportes de Quintar en *Didáctica no parametral: Producción de conocimientos y prácticas educativas* (2015). Su propuesta

cuestiona los modelos pedagógicos homogéneos que parten de un sujeto ideal, abstracto y descontextualizado. En su lugar, plantea una pedagogía situada que parta del reconocimiento del cuerpo, del territorio y de las trayectorias individuales. Como afirma la autora, “La pedagogía es el espacio de construir la realidad a partir de la recuperación de la experiencia, recuperar la cultura como espacio de resignificación de la memoria y el olvido para comprender el presente e imaginar horizontes de futuros inéditos y viables históricamente...” (Quintar, 2015, p.23). Esto permite a la investigación legitimar un abordaje pedagógico que reconozca la diversidad de sentidos que los estudiantes atribuyen al consumo, entendiendo que no existe una única forma de significar el mundo ni una única vía para enseñar sobre él.

El aporte de Quintar permite sustentar las decisiones metodológicas de este trabajo, tales como la inclusión de mapas participativos, juegos de rol y análisis colectivos, todos ellos diseñados para partir del mundo vivido por los estudiantes. Bajo esta lógica, el docente busca ser un facilitador del pensamiento, capaz de acoger el conflicto como parte legítima del aprendizaje.

En conjunto, Giroux y Quintar ofrecen un andamiaje teórico que no solo justifica el enfoque crítico-pedagógico del trabajo, sino que orienta su puesta en práctica. Sus propuestas permiten pensar una intervención educativa que aborde el consumo de SPA como una práctica cultural que debe ser comprendida, nombrada y debatida colectivamente. Así, esta investigación se inscribe dentro de una pedagogía crítica que reconoce a los estudiantes como sujetos de saber, cuyas voces son imprescindibles para construir sentidos comunes en torno al consumo de sustancias psicoactivas.

Propósitos pedagógicos:

- La presente propuesta pedagógica tiene como propósito generar en los estudiantes un primer espacio de acercamiento y reflexión en torno al consumo de sustancias psicoactivas, entendiéndolo no solo como una situación individual, sino como un fenómeno que también se relaciona con lo social, lo cultural y el territorio.
- Asimismo, se busca reconocer algunos de los imaginarios que los estudiantes han construido frente a estas sustancias, propiciando momentos en los que puedan expresarlos, contrastarlos y ponerlos en diálogo con otras miradas provenientes de las ciencias sociales. La propuesta pretende promover ejercicios básicos de análisis que permitan a los estudiantes establecer algunas relaciones entre distintos contextos (global, nacional y local), sin pretender agotar la complejidad del tema, pero sí abrir preguntas y nuevas formas de comprensión.
- Otro de los propósitos es generar espacios de diálogo en el aula, en los que los estudiantes puedan compartir sus perspectivas y experiencias, favoreciendo la escucha y el intercambio como parte del proceso de aprendizaje. Se busca aportar a que los estudiantes amplíen, aunque sea de manera inicial, sus formas de ver el tema, reconociendo que se trata de un proceso en construcción.

Objetivos de la propuesta

Objetivo general

Propiciar un espacio de reflexión en el aula sobre el consumo de sustancias psicoactivas, en el que los estudiantes puedan reconocer y poner en diálogo sus propios imaginarios con algunas miradas de las ciencias sociales.

Objetivos específicos

- Identificar los imaginarios de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas.
- Generar espacios de diálogo y discusión en torno al tema.
- Relacionar el tema con distintos contextos (global, nacional y local).

Diseño:

El diseño de la presente propuesta pedagógica surge de la necesidad de abordar el consumo de sustancias psicoactivas en el contexto escolar desde una perspectiva distinta a la tradicional, reconociendo que se trata de un tema complejo que no puede ser reducido únicamente a discursos preventivos o normativos. En este sentido, se plantea un acercamiento que permita considerar las dimensiones sociales, culturales y territoriales que atraviesan este fenómeno.

La propuesta se construye tomando como base aportes de las ciencias sociales y de la pedagogía crítica, entendiendo el aula como un espacio en el que no solo se transmiten contenidos, sino donde también se generan preguntas, se ponen en diálogo distintas miradas y se reconocen las experiencias de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje.

De igual manera, el diseño se organiza de forma progresiva, partiendo de lo general a lo específico, con el fin de facilitar una comprensión situada del tema. Se inicia con una aproximación al contexto global, para luego centrarse en el ámbito nacional y, finalmente, en las dinámicas locales más cercanas a los estudiantes. Este recorrido no busca agotar el tema, sino ofrecer algunas herramientas iniciales para su comprensión.

Finalmente, es importante señalar que esta propuesta no pretende resolver la complejidad del fenómeno, sino abrir un espacio de aproximación y reflexión que permita a los estudiantes ampliar, aunque sea de manera inicial, sus formas de ver y entender el consumo de sustancias psicoactivas en su contexto.

Desarrollo Temático

A continuación, se describe la forma como se llevo a cabo el abordaje temático sobre consumos de SPA desde la práctica y la enseñanza de las ciencias sociales, desde la perspectiva crítica e Intercultural.

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
PROPÓSITOS	• Generar espacios de reflexión sobre el consumo de sustancias psicoactivas como un fenómeno social, cultural y territorial. • Identificar los imaginarios que poseen los estudiantes frente al consumo de SPA y propiciar el diálogo crítico sobre estos. • Relacionar el consumo de sustancias psicoactivas con contextos globales, nacionales y locales desde una perspectiva de las ciencias sociales • Favorecer el reconocimiento de las experiencias, saberes y contextos de los estudiantes como elementos válidos para la construcción de conocimiento.
JUSTIFICACIÓN	La propuesta pedagógica surge de la necesidad de abordar el consumo de sustancias psicoactivas desde una perspectiva diferente a los enfoques exclusivamente preventivos o sancionatorios. Desde las ciencias sociales y la pedagogía crítica, se busca comprender este fenómeno como una realidad compleja atravesada por dimensiones históricas, económicas, culturales, territoriales y simbólicas. La propuesta se desarrolla de manera

CONTENIDOS	progresiva, partiendo de contextos amplios para llegar a las realidades cercanas de los estudiantes, promoviendo la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de conocimiento a partir de sus experiencias e imaginarios. Componente I. Histórico: "Conocemos la historia y yo los conozco a ustedes" • Imaginarios previos sobre las SPA. • Historia de las sustancias psicoactivas en Colombia. • Cultivo, producción y tráfico de sustancias psicoactivas. • Colombia en el mercado global de drogas. • Actores involucrados en la cadena de producción y distribución. Componente II. Geográfico: "Ubiquemos qué nos afecta" • Distribución espacial de cultivos ilícitos en Colombia. • Principales rutas del narcotráfico. • Relación entre territorio, economía y conflicto. • Centros urbanos y dinámicas del consumo. • Elaboración e interpretación de mapas participativos. Componente III. Contextualización cercana: "¿Y todo esto qué tiene que ver con nosotros?" • Percepciones juveniles sobre el consumo de SPA. • Representaciones sociales presentes en el entorno escolar y barrial. • Espacios asociados al consumo y la socialización juvenil. • Análisis crítico de elementos simbólicos asociados al consumo (vestimenta, lenguaje, espacios, prácticas culturales).
DESEMPEÑOS	• Reconozco la importancia de diferentes perspectivas para comprender fenómenos sociales complejos. • Establezco relaciones entre procesos económicos, sociales, culturales y territoriales presentes en Colombia. • Analizo críticamente situaciones que afectan a distintos grupos sociales y comunidades. • Utilizo diferentes formas de representación espacial para interpretar problemáticas sociales. • Participo en espacios de diálogo respetando puntos de vista diferentes al propio. • Identifico cómo los contextos culturales y territoriales influyen en la construcción de identidades e imaginarios sociales.
INTENSIDAD HORARIA	9 sesiones principales de intervención (3 sesiones por componente). Duración aproximada: 1 hora y 30 minutos por sesión.

TABLA 1. COMPONENTES DE LA PROPUESTA

NÚCLEOS DE SENTIDO	PREGUNTAS DINAMIZADORAS	CONTENIDOS	PROPÓSITO DE FORMACIÓN	DESEMPEÑO
CONTEXTO HISTÓRICO	¿Cómo se ha configurado históricamente el fenómeno de las sustancias psicoactivas en Colombia y qué factores han influido en su transformación?	• Evolución del concepto de SPA en el contexto colombiano. • Transformaciones históricas del consumo de SPA. • Producción y tráfico de sustancias psicoactivas en Colombia. • Diferentes perspectivas sociales, políticas y culturales sobre las SPA.	Reconocer que el fenómeno de las sustancias psicoactivas es una construcción histórica que ha cambiado según distintos contextos sociales, políticos y culturales.	• Reconoce cambios y permanencias en las dinámicas asociadas a las SPA en Colombia. • Relaciona procesos históricos con situaciones actuales vinculadas al fenómeno.
CONTEXTO GEOGRÁFICO Y PROBLEMÁTICAS DE PRODUCCIÓN	¿Qué relación existe entre el territorio colombiano y las dinámicas de producción y distribución de sustancias psicoactivas?	• Regiones de Colombia relacionadas con la producción de SPA. • Relación entre geografía y dinámicas de producción. • Cartografías de producción y distribución de SPA. • Impactos sociales de estas dinámicas en diferentes territorios.	Comprender la influencia del territorio en las dinámicas de producción y distribución de sustancias psicoactivas y sus impactos sociales.	• Interpreta representaciones cartográficas relacionadas con las SPA. • Analiza la relación entre territorio, economía y dinámicas sociales asociadas al fenómeno.
IMPLICACIONES SOCIALES Y CULTURALES	¿Cómo influyen los imaginarios, experiencias y representaciones sociales en la comprensión del consumo de sustancias psicoactivas?	• Imaginarios sociales sobre el consumo de SPA. • Perspectivas de diferentes actores sociales frente al fenómeno. • Representaciones culturales asociadas al consumo. • Impactos sociales y culturales en los entornos cercanos.	Favorecer la reflexión crítica sobre los imaginarios y representaciones sociales que rodean el consumo de sustancias psicoactivas.	• Identifica diferentes perspectivas frente al consumo de SPA. • Argumenta sus ideas en espacios de diálogo y discusión. • Relaciona el fenómeno con situaciones presentes en contextos cercanos.

- Construcción colectiva de reflexiones sobre el tema.

Implementación:

Componente histórico (conocemos la historia y yo los conozco a ustedes)

Este componente se orienta a situar el fenómeno de las sustancias psicoactivas en una perspectiva temporal, reconociendo que sus dinámicas actuales son el resultado de procesos históricos complejos y no de hechos aislados. A través de este eje, se busca que los estudiantes identifiquen cómo distintos momentos del pasado —relacionados con el narcotráfico, el conflicto armado, las políticas estatales y las transformaciones sociales— han configurado las realidades que hoy experimentan tanto a nivel local como nacional.

Más allá de una memorización de fechas o acontecimientos, el componente histórico propone una comprensión crítica del pasado como un proceso en constante construcción, en el que se articulan múltiples actores, intereses y contextos. De este modo, se invita a los estudiantes a reconocer que las problemáticas actuales no surgen de la nada, sino que tienen raíces históricas que permiten explicarlas, cuestionarlas y pensarlas desde diferentes perspectivas.

A continuación, se presentan algunos de los momentos pedagógicos que, por su relevancia dentro del proceso desarrollado, resultan significativos para el análisis de la experiencia. No se pretende realizar una reconstrucción exhaustiva de todas las sesiones implementadas, sino recuperar aquellos acontecimientos que, por las dinámicas generadas,

las reflexiones suscitadas y el nivel de participación de los estudiantes, permiten comprender con mayor profundidad los alcances y aprendizajes de la propuesta pedagógica.

Para ello, el análisis se centra en la unidad temática **Implicaciones Sociales y Culturales de las Sustancias Psicoactivas**, ya que fue en este espacio donde emergieron con mayor claridad las percepciones, imaginarios y cuestionamientos de los estudiantes frente al fenómeno abordado. Asimismo, esta unidad posibilitó la construcción de escenarios de diálogo y problematización que permitieron trascender visiones reduccionistas sobre las sustancias psicoactivas y explorar sus dimensiones históricas, sociales, culturales y políticas.

Los momentos seleccionados no se entienden únicamente como actividades aisladas, sino como experiencias pedagógicas que contribuyeron a orientar el desarrollo de la propuesta y a redefinir, en distintos momentos, las estrategias metodológicas implementadas. En este sentido, su análisis busca dar cuenta tanto de los aprendizajes contruidos por los estudiantes como de las reflexiones surgidas durante el ejercicio de la práctica docente.

TABLA 2. COMPONENTE HISTÓRICO: "CONOCEMOS LA HISTORIA Y YO LOS CONOZCO A USTEDES"

NÚCLEOS DE SENTIDO	PREGUNTAS DINAMIZADORAS	CONTENIDOS	ACTIVIDAD PRINCIPAL	PROPÓSITO DE FORMACIÓN	DESEMPEÑO
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE SPA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO	¿Qué sabemos sobre las sustancias psicoactivas y cómo se han entendido en diferentes momentos de	Conceptualización histórica de las sustancias psicoactivas e identificación	Discusión inicial: Atrapa ideas – Momento para historizar. Los estudiantes responden preguntas sobre las SPA, organizan las	Reconocer los saberes previos e imaginarios de los estudiantes como punto de partida para la	Identifica y expresa sus conocimientos e imaginarios sobre las sustancias psicoactivas,

	la historia colombiana?	n de imaginarios previos.	respuestas por categorías y socializan hallazgos.	construcción de conocimiento.	reconociendo la diversidad de perspectivas presentes en el grupo.
TRANSFORMACIONES HISTÓRICAS DEL CONSUMO DE SPA	¿Cómo han cambiado las dinámicas de consumo de sustancias psicoactivas a través del tiempo?	Cambios y permanencias en las prácticas de consumo y en las formas de comprender las SPA.	Línea de tiempo en grupos – Momento para teorizar. Construcción y análisis de líneas de tiempo desde perspectivas sociales, políticas y culturales.	Comprender el fenómeno de las SPA como un proceso histórico sujeto a transformaciones sociales y culturales.	Reconoce cambios y permanencias en las dinámicas históricas asociadas al consumo de SPA.
PERSPECTIVAS SOCIALES, POLÍTICAS Y CULTURALES SOBRE LAS SPA	¿Cómo pueden interpretarse las problemáticas asociadas a las SPA desde diferentes perspectivas?	Diversidad de posturas frente al fenómeno y sus implicaciones sociales.	Reflexión grupal: situación hipotética – Momento para la transformación. Análisis de escenarios y construcción de propuestas desde distintos roles sociales.	Favorecer la argumentación y la reflexión crítica sobre problemáticas sociales relacionadas con las SPA.	Argumenta sus puntos de vista considerando diferentes perspectivas y propone alternativas frente a situaciones sociales concretas.

Desarrollo de los momentos metodológicos

Historización

Este momento metodológico tuvo como propósito reconocer los saberes previos, percepciones e imaginarios contruidos por los estudiantes en torno a las sustancias psicoactivas (SPA). Más que transmitir información, se buscó generar un espacio de diálogo que permitiera identificar las ideas desde las cuales los estudiantes interpretaban el fenómeno, así como las referencias culturales, mediáticas y sociales que influían en sus opiniones.

La sensibilización constituyó un punto de partida fundamental para la propuesta pedagógica, ya que permitió acercarse a las formas en que los estudiantes comprendían las SPA antes de abordar contenidos históricos, sociales y culturales más amplios. Asimismo, favoreció la identificación de inquietudes y preguntas que posteriormente orientaron el desarrollo de las actividades.

Actividad No. 1. Reconocimiento de imaginarios sobre las sustancias psicoactivas

Fecha: 16 de septiembre de 2024

Objetivo

Reconocer las percepciones, ideas e imaginarios presentes en los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas.

- a. Se organizó al grupo y se presentó la actividad que se desarrollaría durante la sesión.
- b. Se explicó que los estudiantes debían responder una serie de preguntas orientadoras relacionadas con las sustancias psicoactivas.
- c. Se consignaron las preguntas en el tablero y se entregaron fichas de colores para registrar las respuestas.
- d. Se otorgó un tiempo determinado para responder de manera individual.
- e. Una vez finalizado el ejercicio, las respuestas fueron socializadas y organizadas colectivamente de acuerdo con los temas que surgían.

f. Se realizó una discusión grupal en torno a las ideas más recurrentes encontradas durante la actividad.

Durante el desarrollo de la actividad fue posible observar que algunos estudiantes manifestaron sorpresa frente al tema propuesto e incluso cuestionaron su relación con la asignatura de Ciencias Sociales. Esta situación evidenció que para parte del grupo las sustancias psicoactivas eran entendidas principalmente como un asunto asociado a la salud o a la convivencia, más que como un fenómeno social susceptible de análisis académico.

A medida que avanzó la socialización comenzaron a emerger imaginarios fuertemente asociados al deterioro físico, la dependencia y la vida en situación de calle. Algunas respuestas planteaban que las sustancias psicoactivas eran "cosas que hacen que las personas terminen viviendo en la calle" o que generan una dependencia absoluta del cuerpo hacia su consumo.

También se identificó una comprensión limitada de las dimensiones históricas y sociales del fenómeno. En varias intervenciones, la historia del narcotráfico fue reducida a referentes ampliamente difundidos por los medios de comunicación, especialmente la figura de Pablo Escobar y las producciones audiovisuales relacionadas con este personaje. De igual manera, frente al papel del Estado predominaban respuestas centradas en la prohibición, el decomiso y el castigo.

La actividad permitió establecer un primer acercamiento a los imaginarios presentes en el grupo y evidenció la necesidad de ampliar las perspectivas desde las cuales los estudiantes comprendían el fenómeno.

Problematización

Este momento metodológico estuvo orientado a complejizar las interpretaciones iniciales identificadas durante la sensibilización. Las actividades buscaron introducir elementos históricos, sociales, políticos y culturales que permitieran a los estudiantes reconocer las sustancias psicoactivas como parte de procesos más amplios que trascienden las explicaciones individuales o moralizantes.

Asimismo, este momento favoreció la confrontación de ideas, la discusión argumentada y la identificación de contrastes presentes en las distintas formas de comprender el fenómeno.

Actividad No. 2. Ajuste metodológico y diversidad de percepciones

Fecha: 25 de septiembre de 2024

Objetivo

Profundizar en el reconocimiento de saberes previos incorporando ajustes metodológicos derivados de la experiencia anterior.

- a. Se retomaron las preguntas orientadoras utilizadas en la actividad previa.
- b. Se reorganizaron algunos aspectos metodológicos para favorecer la participación de los estudiantes.
- c. Los estudiantes respondieron las preguntas y socializaron sus respuestas.
- d. Se promovió la discusión colectiva sobre las distintas perspectivas encontradas.
- e. Se registraron los principales hallazgos surgidos durante la exploración del tema.

A diferencia de la experiencia anterior, el grupo mostró una mayor disposición para participar y desarrollar las actividades propuestas. Esto favoreció una discusión más fluida y permitió identificar algunas comprensiones más amplias del fenómeno.

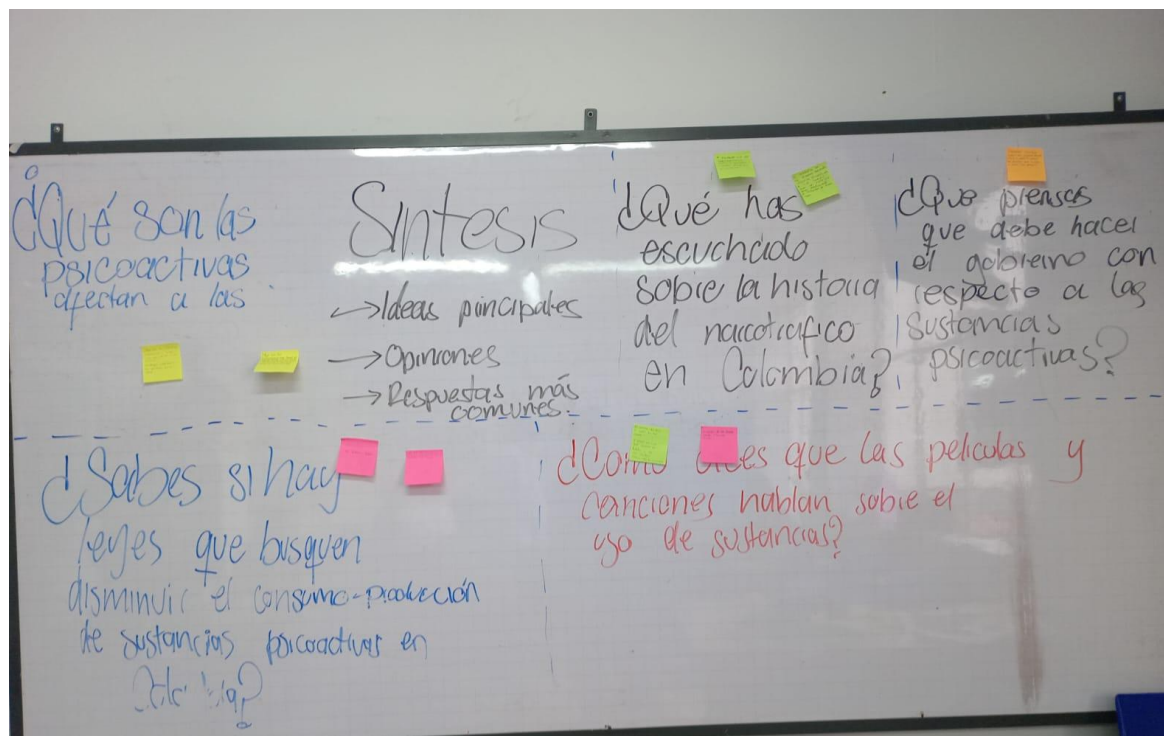
Entre las respuestas aparecieron referencias a las consecuencias económicas, familiares y sociales asociadas al consumo de sustancias psicoactivas. Sin embargo, también emergieron afirmaciones que evidenciaban la persistencia de imaginarios excluyentes y discursos de violencia, particularmente cuando algunos estudiantes plantearon soluciones basadas en la eliminación de las personas consumidoras.

Otro aspecto significativo fue la presencia de experiencias personales vinculadas al tema. Durante la actividad, una estudiante manifestó afectación emocional relacionada con situaciones vividas en su entorno familiar. Este hecho puso de manifiesto que el trabajo sobre sustancias psicoactivas no podía limitarse al plano conceptual, pues involucraba experiencias sensibles que atravesaban la vida de algunos estudiantes.

La experiencia permitió reconocer la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que atendieran tanto la dimensión cognitiva como la dimensión emocional del proceso educativo.

Figura 1

Notas de los estudiantes sobre tablero



Nota. Fotografía tomada por el autor durante la práctica pedagógica en la IED Colegio General Santander, 2025.

Actividad No. 3. Imaginarios visuales sobre las personas consumidoras de SPA

Fecha: 23 de octubre de 2024

Objetivo

Identificar las representaciones e imaginarios asociados a las personas consumidoras de sustancias psicoactivas.

- a. Se propuso la elaboración de dibujos relacionados con personas vinculadas al consumo de sustancias psicoactivas.
- b. Cada estudiante realizó una representación gráfica de acuerdo con sus propias percepciones.

- c. Los dibujos fueron socializados y analizados colectivamente.
- d. Se identificaron elementos comunes presentes en las representaciones.
- e. Se promovió una discusión orientada a cuestionar las características recurrentes encontradas.

La mayoría de los dibujos representaba hombres asociados a contextos de marginalidad urbana. Las figuras compartían elementos similares como gorras, ropa holgada, cigarrillos, tatuajes y expresiones relacionadas con el deterioro físico.

La homogeneidad de las representaciones permitió identificar la existencia de imaginarios estereotipados sobre las personas consumidoras de sustancias psicoactivas. Asimismo, resultó llamativa la ausencia de mujeres, niños, adultos mayores u otras figuras que también pueden estar relacionadas con el fenómeno.

A partir de estas observaciones se introdujeron ejemplos alternativos que permitieran ampliar la mirada de los estudiantes y cuestionar las representaciones dominantes construidas alrededor del consumo.

Reflexión

Los distintos momentos desarrollados permitieron reconocer que las percepciones iniciales de los estudiantes estaban fuertemente influenciadas por discursos mediáticos, enfoques punitivos y representaciones estereotipadas de las personas consumidoras de sustancias psicoactivas. Sin embargo, también evidenciaron que dichas percepciones no constituían posiciones rígidas o inamovibles, sino puntos de partida susceptibles de ser problematizados mediante el diálogo pedagógico.

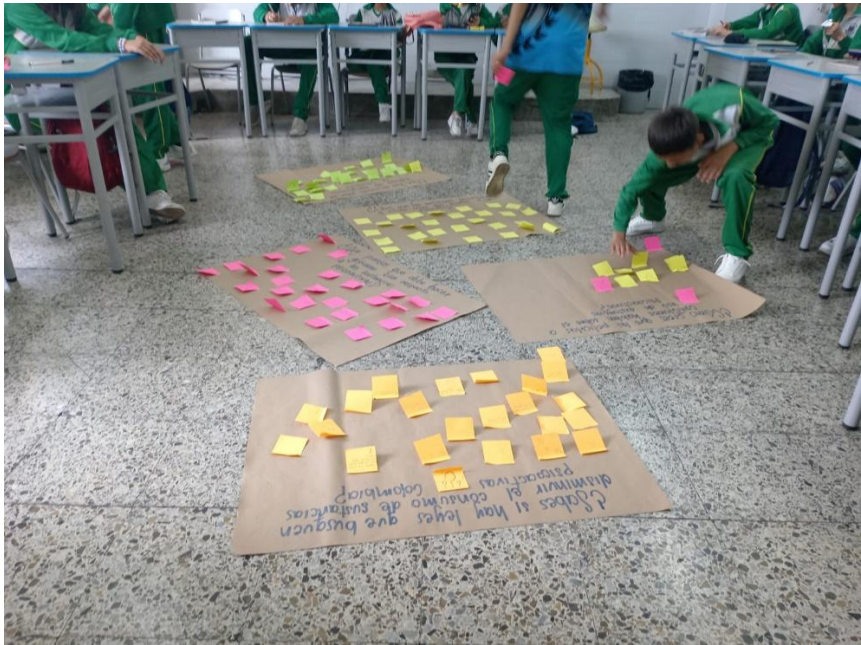
Las preguntas surgidas durante las actividades permitieron desplazar progresivamente la discusión desde explicaciones centradas exclusivamente en el individuo hacia interrogantes relacionados con las dimensiones sociales, históricas, culturales y políticas del fenómeno. De igual manera, pusieron de manifiesto la importancia de reconocer que las experiencias personales de los estudiantes atraviesan los procesos educativos y condicionan las formas en que interpretan determinados temas.

Más que producir respuestas definitivas, estas experiencias dejaron abiertas nuevas preguntas para el trabajo pedagógico: ¿cómo se construyen los imaginarios sobre las sustancias psicoactivas?, ¿qué actores participan en dicha construcción?, ¿qué voces permanecen ausentes cuando se habla del fenómeno?, ¿de qué manera la escuela puede contribuir a ampliar las formas de comprender estas realidades sin reducirlas a explicaciones moralizantes o punitivas?

Estas preguntas se convirtieron en un referente para la continuidad de la propuesta y para la reflexión sobre el papel de la educación en la construcción de miradas más complejas y críticas frente a problemáticas presentes en la vida social contemporánea.

Figura 2

Notas de los estudiantes sobre carteleros



Nota. Fotografía tomada por el autor durante la práctica pedagógica en la IED Colegio General Santander, 2025

Componente geográfico: "ubiquemos qué nos afecta"

TABLA 3. COMPONENTE GEOGRÁFICO: "UBIQUEMOS QUÉ NOS AFECTA"

NÚCLEOS DE SENTIDO	PREGUNTAS DINAMIZADORAS	CONTENIDOS	ACTIVIDAD PRINCIPAL	PROPÓSITO DE FORMACIÓN	DESEMPEÑO
EXPERIENCIA, TERRITORIOS E IMAGINARIOS GEOGRÁFICOS	¿Cómo construimos nuestras ideas sobre los territorios que conocemos y aquellos que nunca hemos visitado?	• Regiones de Colombia relacionadas con la producción de SPA. • Relación entre experiencia, percepción e imaginarios territoriales • Formas de representación del territorio.	Cartografía participativa. Los estudiantes elaboran mapas de Colombia señalando lugares conocidos por experiencia directa, referencias familiares o información obtenida por otros medios. Posteriormente socializan y comparan sus	Reconocer que las percepciones sobre el territorio se construyen a partir de experiencias, relaciones sociales e información proveniente de diferentes fuentes.	• Reconoce la influencia de la experiencia personal en la construcción de imaginarios territoriales. • Utiliza representaciones espaciales para expresar conocimientos sobre el territorio. • Contrasta sus percepciones con

			representaciones territoriales.		las de otros compañeros.
TERRITORIO, PRODUCCIÓN Y DINÁMICAS SOCIALES	¿Qué relaciones existen entre las características del territorio y las dinámicas de producción, distribución y conflicto asociadas a las SPA?	• Cartografías de producción y distribución de SPA. • Relación entre geografía, economía y conflicto. • Impactos sociales de las dinámicas territoriales en diferentes regiones del país.	Superposición de mapas. Los estudiantes analizan mapas temáticos relacionados con actividades económicas, presencia estatal, actores armados y producción de SPA, identificando patrones y relaciones espaciales.	Comprender que las dinámicas asociadas a las sustancias psicoactivas se encuentran vinculadas a condiciones geográficas, económicas y sociales específicas de los territorios.	• Interpreta información geográfica proveniente de diferentes fuentes cartográficas. • Establece relaciones entre territorio, economía y problemáticas sociales. • Analiza críticamente factores que influyen en la configuración de los territorios.
ACTORES, CONFLICTO Y DISPUTAS TERRITORIALES	¿Cómo intervienen diferentes actores sociales en los territorios afectados por las dinámicas asociadas a las SPA?	• Actores involucrados en las dinámicas territoriales relacionadas con las SPA. • Intereses, conflictos y disputas sobre el territorio. • Consecuencias sociales de las decisiones tomadas por distintos actores.	Juego de rol. Los estudiantes representan diferentes actores sociales (Estado, comunidades, consumidores, organizaciones sociales y otros actores involucrados) frente a una problemática territorial específica, argumentando sus posiciones y negociando posibles soluciones.	Favorecer la comprensión de la complejidad del fenómeno mediante el análisis de múltiples perspectivas e intereses presentes en un mismo territorio.	• Identifica distintos actores involucrados en problemáticas territoriales asociadas a las SPA. • Argumenta puntos de vista desde diferentes posiciones sociales. • Reconoce la complejidad de los conflictos territoriales y las tensiones entre diversos intereses.

Actividad No. 1. Experiencia, territorio y construcción de sentido

Fecha: 14 de marzo de 2025

Objetivo

Explorar la relación de los estudiantes con el territorio a partir de sus experiencias personales, reconociendo la influencia de los imaginarios y las vivencias en la construcción del conocimiento geográfico.

a. Se inició la sesión con una dinámica corporal orientada a activar la reflexión sobre el territorio y las experiencias cotidianas de los estudiantes.

b. A través de preguntas abiertas, los participantes compartieron recuerdos, recorridos y lugares significativos de su experiencia personal.

c. Se entregaron mapas para que los estudiantes identificaran espacios conocidos, trayectos frecuentes y lugares que consideraban relevantes.

d. Los estudiantes socializaron las razones por las cuales seleccionaron determinados lugares y explicaron las imágenes o ideas que tenían sobre regiones que no conocían directamente.

e. Se desarrolló una discusión colectiva sobre las formas en que se construyen las percepciones del territorio.

La actividad permitió que los estudiantes relacionaran los contenidos geográficos con sus propias experiencias, favoreciendo una participación más activa que en sesiones anteriores. Durante el trabajo con los mapas surgieron reflexiones asociadas a los límites del conocimiento construido únicamente a partir de medios digitales o referencias indirectas.

Algunos estudiantes reconocieron que muchas de sus percepciones sobre determinados lugares provenían de información obtenida en internet o de comentarios de

terceros. De igual manera, apareció la idea de que el encuentro directo con las personas y los territorios puede transformar las imágenes construidas previamente.

La experiencia permitió identificar que el conocimiento geográfico no se limita a la ubicación de lugares o al manejo de información técnica, sino que también involucra experiencias, emociones, recuerdos y relaciones sociales que otorgan significado al territorio.

Reflexión y problematización

El cierre de la actividad se orientó a cuestionar las formas en que se construyen los imaginarios territoriales. La discusión permitió reconocer que muchas de las representaciones elaboradas por los estudiantes estaban basadas en percepciones parciales o intuiciones construidas a partir de experiencias limitadas.

Más que establecer cuáles visiones eran correctas o incorrectas, la reflexión se centró en problematizar las fuentes desde las cuales se produce el conocimiento sobre los territorios. Esto abrió interrogantes sobre el papel de la experiencia directa, los medios de comunicación y las relaciones sociales en la construcción de las imágenes que las personas elaboran sobre distintos lugares y comunidades.

La actividad dejó planteada una pregunta que acompañaría el desarrollo posterior de la propuesta: ¿cómo se transforman nuestras percepciones sobre un territorio cuando tenemos la posibilidad de conocerlo o interactuar con quienes lo habitan?

Actividad No. 2. Producción narrativa y comprensión del conflicto

Fecha: 11 de abril de 2025

Objetivo

Relacionar actores, territorio y dinámicas del conflicto armado mediante la construcción de narrativas que permitieran interpretar situaciones sociales e históricas.

- a. Se organizaron grupos de trabajo y se presentaron diferentes situaciones relacionadas con el conflicto armado y las dinámicas territoriales.
- b. Cada grupo elaboró noticias, relatos o historias inspiradas en acontecimientos históricos y problemáticas sociales trabajadas previamente.
- c. Los estudiantes construyeron personajes, escenarios y situaciones vinculadas con fenómenos como el desplazamiento forzado, el narcotráfico y la presencia de actores armados.
- d. Se realizó la lectura y socialización de las producciones elaboradas.
- e. Se promovió una exploración colectiva sobre los elementos presentes en las narrativas construidas.

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes produjeron textos que, aunque presentaban algunas imprecisiones históricas, evidenciaban una comprensión progresiva de las relaciones entre territorio, conflicto y actores sociales.

Algunas narraciones abordaron situaciones asociadas al desplazamiento forzado y la presencia de la fuerza pública en los territorios. Otras retomaron hechos históricos conocidos por los estudiantes, incorporando elementos relacionados con las decisiones y contradicciones presentes en los distintos actores del conflicto armado.

La escritura permitió que los estudiantes trascendieran la memorización de conceptos y se involucraran en procesos de interpretación de situaciones complejas. A través de los relatos fue posible identificar comprensiones sobre fenómenos como el control territorial, la violencia, los desplazamientos y las disputas de poder.

Reflexión y problematización

La actividad evidenció que la narrativa puede constituirse en una herramienta pedagógica valiosa para aproximarse a problemáticas sociales complejas. Al construir historias, los estudiantes no solo reprodujeron información, sino que comenzaron a establecer relaciones entre diferentes elementos del contexto social e histórico.

La discusión final permitió reflexionar sobre las formas en que las personas toman decisiones en contextos de conflicto y sobre las consecuencias que dichas decisiones generan para las comunidades y los territorios.

Más que evaluar la exactitud de cada relato, el ejercicio permitió abrir preguntas sobre las experiencias humanas que suelen quedar ocultas detrás de los acontecimientos históricos: ¿cómo viven las personas los conflictos?, ¿qué papel desempeña el territorio en estas dinámicas?, ¿cómo influyen estas situaciones en la construcción de memorias colectivas?

Actividad No. 3. Estrategias lúdicas y aproximación a los actores del conflicto

Fecha: 25 de abril de 2025

Objetivo

Identificar diferentes actores vinculados al conflicto armado y a las dinámicas asociadas a las sustancias psicoactivas mediante estrategias lúdicas que favorecieran la participación y el aprendizaje.

- a. Se explicó la dinámica del juego "¿Quién soy?" y las reglas para su desarrollo.
- b. Se asignaron diferentes actores sociales a los participantes, entre ellos representantes del gobierno, grupos armados, organizaciones sociales y consumidores.
- c. Los estudiantes formularon preguntas para identificar el personaje o actor que les había sido asignado.
- d. Una vez identificados los personajes, se realizó una discusión sobre sus características, intereses y relaciones con el conflicto.
- e. Posteriormente se desarrollaron preguntas complementarias relacionadas con las sustancias psicoactivas y los diferentes roles presentes en la problemática.

La actividad generó altos niveles de participación y compromiso por parte de los estudiantes. El componente lúdico favoreció la disposición para abordar contenidos que, en otros contextos, podrían resultar abstractos o difíciles de comprender.

A medida que avanzaba el ejercicio, los estudiantes comenzaron a reconocer diferencias entre los diversos actores y a establecer relaciones entre sus acciones, intereses y formas de participación dentro de los conflictos estudiados.

El acompañamiento docente resultó especialmente importante para orientar las discusiones, aclarar conceptos y evitar simplificaciones excesivas sobre el papel de cada actor.

Reflexión y problematización

La experiencia permitió evidenciar que las estrategias lúdicas pueden favorecer procesos de comprensión inicial sobre fenómenos complejos sin sacrificar la profundidad de las discusiones posteriores.

La identificación de actores constituyó una oportunidad para cuestionar representaciones simplificadas del conflicto y reconocer la diversidad de intereses, responsabilidades y perspectivas que intervienen en este tipo de fenómenos.

El cierre no se orientó a clasificar actores como completamente positivos o negativos, sino a reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre ellos y sobre las consecuencias que dichas relaciones tienen para las comunidades y los territorios. Desde esta perspectiva, surgieron nuevas preguntas relacionadas con la responsabilidad social, el papel de las instituciones y las formas en que las personas participan, directa o indirectamente, en dinámicas complejas como las abordadas durante la propuesta pedagógica.

Figura 3

Docente y grupo de 8° Colegio Gneral Santander



Nota. Fotografía tomada por el autor durante la práctica pedagógica en la IED Colegio General Santander, 2025

Componente de contextualización cercana (¿y todo esto qué tiene que ver con nosotros?)

TABLA 4. COMPONENTE DE CONTEXTUALIZACIÓN CERCANA: "¿Y TODO ESTO

QUÉ TIENE QUE VER CON NOSOTROS?"

NÚCLEOS DE SENTIDO	PREGUNTAS DINAMIZADORAS	CONTENIDOS	ACTIVIDAD PRINCIPAL	PROPÓSITO DE FORMACIÓN	DESEMPEÑO
TERRITORIO VIVIDO Y EXPERIENCIAS COTIDIANAS	¿Cómo influyen las experiencias cotidianas en la forma en que comprendemos y habitamos nuestro barrio?	• Espacios significativos del entorno cercano. • Percepciones, emociones y experiencias	Mapa sensorial del barrio. Los estudiantes identifican sonidos, olores, emociones,	Reconocer el territorio como una construcción social y cultural que se configura a partir de	• Identifica elementos del entorno que influyen en su experiencia territorial. • Relaciona experiencias

		asociadas al territorio. • Relación entre territorio y vida cotidiana.	recuerdos y lugares significativos de su entorno para construir un mapa colectivo y reflexionar sobre las formas de habitar el territorio.	experiencias, emociones y prácticas cotidianas.	personales con características sociales y culturales del barrio. • Reconoce diferentes formas de habitar y significar el territorio.
IDENTIDADES, CULTURA JUVENIL Y ESTIGMAS SOCIALES	¿Cómo se construyen las identidades juveniles y qué papel juegan los estigmas en la forma en que percibimos a otras personas y grupos sociales?	• Identidades juveniles y pertenencia social. • Expresiones culturales presentes en el entorno. • Estigmas, prejuicios y alteridad. • Representaciones sociales asociadas a determinadas prácticas culturales.	Análisis de identidades y músicas. A partir de letras de rap, reggaetón y música popular, los estudiantes analizan representaciones sociales, identidades juveniles y procesos de estigmatización presentes en la vida cotidiana.	Favorecer la comprensión crítica de las identidades juveniles y de los procesos de estigmatización que atraviesan determinados grupos sociales.	• Reconoce la diversidad de identidades presentes en su contexto. • Analiza críticamente estereotipos y prejuicios asociados a diferentes grupos sociales. • Relaciona expresiones culturales con procesos de construcción identitaria.
IMAGINARIOS SOBRE EL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS	¿Qué imaginarios existen sobre el consumo de sustancias psicoactivas y cómo se relacionan con el territorio y las experiencias juveniles?	• Representaciones sociales sobre el consumo de SPA. • Narrativas mediáticas sobre las sustancias psicoactivas. • Relación entre territorio, cultura y consumo. • Diversidad de perspectivas frente al fenómeno.	Análisis de películas e investigación guiada. Los estudiantes analizan representaciones del consumo presentes en producciones audiovisuales, identificando mensajes, estereotipos y relaciones con contextos sociales específicos.	Promover la reflexión crítica sobre los imaginarios asociados al consumo de sustancias psicoactivas y su relación con el contexto social y territorial.	• Identifica diferentes imaginarios sobre el consumo de SPA presentes en la sociedad • Analiza críticamente representaciones mediáticas relacionadas con el fenómeno. • Relaciona las percepciones sobre el consumo con contextos culturales y territoriales concretos.

Actividad No. 1. Reconocimiento sensorial y percepciones del barrio

Fecha: 26 de agosto de 2025

Objetivo

Explorar las percepciones de los estudiantes sobre su entorno cercano a partir de experiencias sensoriales y emocionales, reconociendo las relaciones entre territorio, cotidianidad e imaginarios sociales.

a. Se invitó a los estudiantes a realizar un ejercicio de evocación del barrio a través de los sentidos.

b. Los participantes cerraron los ojos y reconstruyeron mentalmente espacios, recorridos y experiencias asociadas a su entorno cotidiano.

c. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes describieron olores, sonidos, emociones y situaciones vinculadas con su barrio.

d. Se registraron las respuestas y se promovió una conversación colectiva sobre los elementos que aparecían con mayor frecuencia.

e. Como actividad complementaria, se realizó el análisis de una imagen impresa relacionada con escenas de la vida barrial.

f. Los estudiantes describieron las situaciones observadas y las relacionaron con experiencias cercanas a su contexto.

La actividad permitió aproximarse al territorio desde una dimensión distinta a la cartográfica o descriptiva, privilegiando la experiencia cotidiana de los estudiantes. A través

de los sentidos emergieron elementos que habitualmente permanecen ausentes en las representaciones escolares del espacio.

En la dinámica relacionada con los olores aparecieron respuestas como "cigarrillo", "marihuana" y "basura", evidenciando asociaciones entre el territorio y determinadas prácticas sociales presentes en la vida cotidiana. De igual manera, cuando se abordó la dimensión sonora y emocional, varios estudiantes describieron sus barrios como espacios inseguros o peligrosos, identificando lugares específicos donde reconocían dinámicas de consumo o reunión de determinados grupos sociales.

El análisis de imágenes complementó estas reflexiones al permitir que los estudiantes identificaran situaciones presentes en su entorno y las interpretaran desde sus propias experiencias. La actividad evidenció que el territorio no es percibido únicamente como un espacio físico, sino también como un conjunto de relaciones, emociones y significados construidos socialmente.

Reflexión y problematización

El ejercicio permitió reconocer cómo los sentidos constituyen una vía de acceso privilegiada para comprender las formas en que los estudiantes experimentan y significan su entorno. Más allá de la descripción de lugares, las intervenciones revelaron preocupaciones relacionadas con la seguridad, la convivencia y la presencia de ciertas prácticas asociadas al consumo de sustancias psicoactivas.

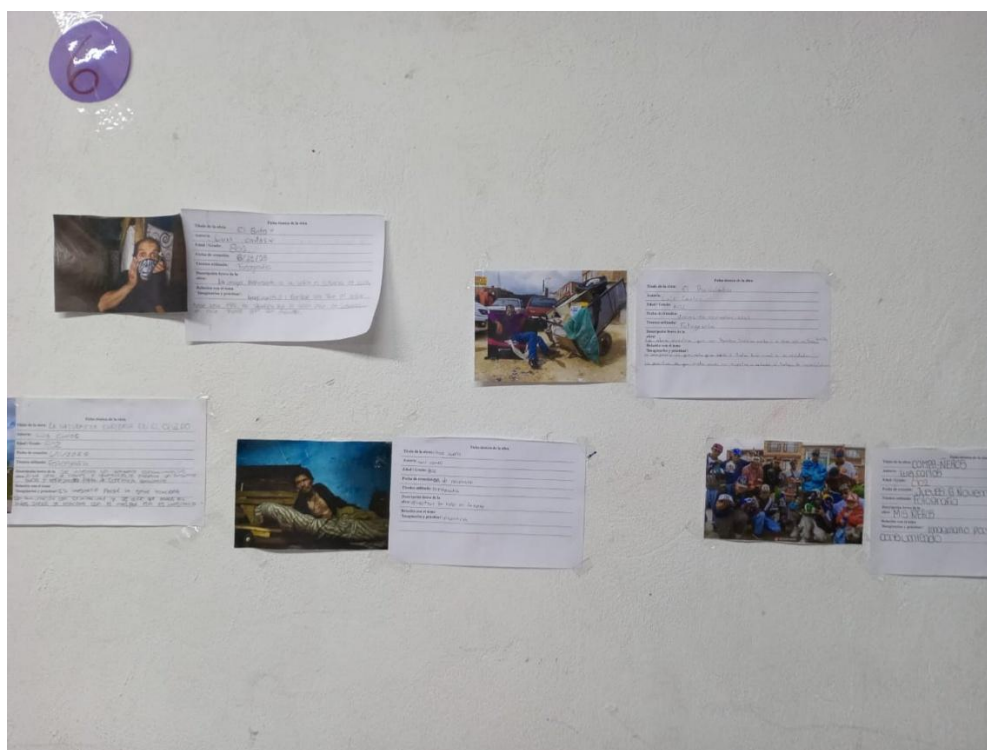
La reflexión final se orientó a cuestionar cómo se construyen estas percepciones y hasta qué punto responden a experiencias directas o a imaginarios compartidos socialmente.

Asimismo, surgieron preguntas relacionadas con la manera en que determinados espacios adquieren significados específicos dentro de la experiencia cotidiana de quienes los habitan.

La actividad dejó abierta la posibilidad de seguir explorando las relaciones entre territorio, experiencia e imaginarios, aspecto que se convertiría en uno de los ejes centrales del proceso pedagógico.

Figura 4

Galería- Analisis fotografico



Nota. Fotografía tomada por el autor durante la práctica pedagógica en la IED Colegio General Santander, 2025

Actividad No. 2. Música, identidad e imaginarios sobre el barrio y las sustancias psicoactivas

Objetivo

Analizar la manera en que la música urbana, particularmente el rap, participa en la construcción de identidades, narrativas e imaginarios relacionados con el barrio y las sustancias psicoactivas.

- a. Se seleccionaron diferentes canciones de rap vinculadas con experiencias urbanas y territoriales.
- b. Los estudiantes escucharon las canciones y compartieron sus primeras impresiones.
- c. Se organizaron mesas de trabajo para analizar fragmentos impresos de las letras.
- d. Los grupos identificaron temas recurrentes relacionados con el barrio, la identidad, la exclusión y el consumo de sustancias psicoactivas.
- e. Se realizó una socialización colectiva de los hallazgos encontrados.
- f. Como actividad complementaria, los estudiantes elaboraron dibujos inspirados en las descripciones construidas sobre su barrio.

La actividad generó una alta participación desde sus primeros momentos debido a la cercanía de los referentes culturales utilizados. El reconocimiento de las canciones por parte de los estudiantes favoreció la construcción de un espacio de diálogo en el que el contenido escolar se articuló con elementos significativos de su vida cotidiana.

Durante la discusión emergieron reflexiones sobre las relaciones entre determinadas expresiones culturales y las identidades juveniles. Particularmente significativa resultó la pregunta de un estudiante: "¿usted también es ñero?", formulada a partir del conocimiento que el docente demostraba sobre algunas canciones. Esta intervención puso de manifiesto la existencia de estereotipos asociados a ciertos consumos culturales y permitió problematizar las categorías utilizadas para clasificar personas, prácticas y expresiones artísticas.

El análisis de las letras permitió reconocer que la música no solo describe experiencias relacionadas con el barrio y el consumo, sino que también contribuye a producir sentidos, narrativas e imaginarios sobre estas realidades. Los dibujos realizados posteriormente evidenciaron la permanencia de elementos asociados a las discusiones desarrolladas en actividades anteriores, permitiendo establecer conexiones entre las experiencias sensoriales y las representaciones simbólicas del territorio.

Reflexión y problematización

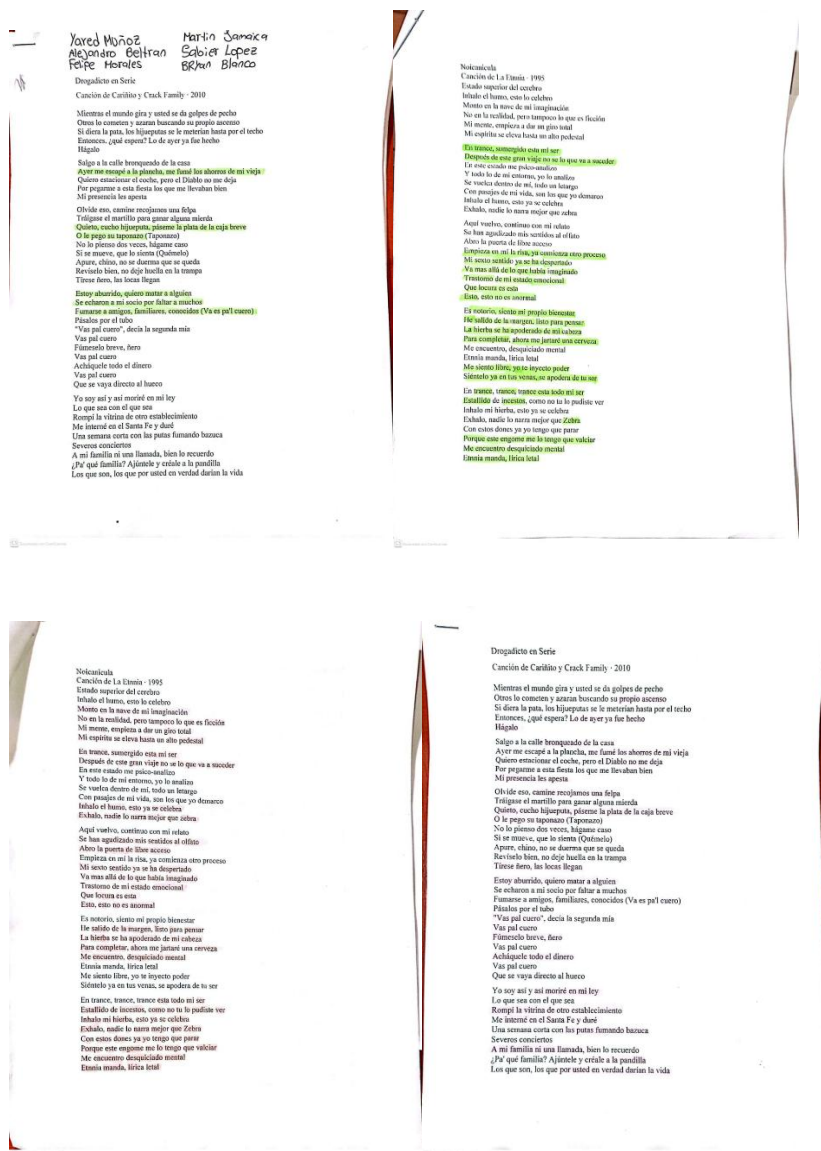
La sesión permitió reflexionar sobre el papel de la cultura en la construcción de identidades juveniles y en la producción de sentidos sobre el territorio. Asimismo, evidenció que expresiones como el rap funcionan simultáneamente como formas de representación de determinadas realidades y como espacios de construcción de pertenencia.

Más que centrarse exclusivamente en el contenido de las canciones, la discusión se orientó a problematizar las relaciones entre cultura, estigmatización e identidad. Esto permitió abrir preguntas sobre quiénes producen los relatos que circulan sobre los barrios populares y cómo estos relatos influyen en la manera en que los jóvenes se perciben a sí mismos y son percibidos por otros.

La experiencia reafirmó la importancia de incorporar referentes culturales cercanos a los estudiantes como punto de partida para el desarrollo de procesos pedagógicos críticos.

Figura 5

Cansiones subrayadas y resaltadas por los estudiantes



Nota. Fotografía tomada por el autor durante la práctica pedagógica en la IED Colegio General Santander, 2025

Actividad No. 3. Análisis de películas y construcción narrativa

Fecha: 14 de octubre de 2025

Objetivo

Analizar representaciones del conflicto, el territorio y las sustancias psicoactivas a partir de productos audiovisuales, promoviendo la empatía, la interpretación crítica y la construcción de narrativas propias.

a. Se seleccionaron fragmentos de las películas *Topos*, *La ciudad de las fieras* y *Un varón* para su trabajo en el aula.

b. Los estudiantes visualizaron las producciones audiovisuales y registraron impresiones relacionadas con personajes, escenarios y conflictos presentes en las historias.

c. Se realizaron espacios de conversación orientados a identificar elementos vinculados con el territorio, las relaciones sociales y las problemáticas representadas.

d. Los participantes compartieron reacciones y experiencias asociadas a las situaciones observadas en las películas.

e. Como actividad de cierre, se propuso la construcción de diálogos imaginarios dirigidos a los personajes de las historias.

f. Los textos fueron socializados y discutidos colectivamente.

Durante la visualización se evidenciaron diversas respuestas emocionales por parte de los estudiantes. Algunas escenas generaron tristeza e incluso llanto, especialmente aquellas relacionadas con la muerte de niños o situaciones de violencia. En otros momentos

aparecieron reacciones asociadas al humor, particularmente frente al lenguaje utilizado por los personajes o determinadas escenas de interacción social.

Un aspecto significativo fue el reconocimiento de espacios urbanos presentes en las películas. Varios estudiantes identificaron lugares específicos de la ciudad, estableciendo conexiones entre las narrativas audiovisuales y su propia experiencia territorial. Este reconocimiento permitió acercar las historias a contextos percibidos como cercanos y reales.

Las producciones escritas elaboradas posteriormente constituyeron uno de los hallazgos más relevantes de la actividad. En los diálogos imaginarios, los estudiantes tendieron a aconsejar a los personajes, sugerir alternativas frente a sus dificultades o expresar comprensión hacia las situaciones que atravesaban. Más allá de ofrecer soluciones simples, las narraciones evidenciaron una capacidad creciente para reconocer la influencia de factores sociales, familiares y territoriales en las trayectorias de vida representadas.

Particularmente llamativas fueron aquellas producciones que abordaron sentimientos de soledad, exclusión y falta de oportunidades. En varios casos, los estudiantes identificaron estas dimensiones como elementos centrales para comprender las decisiones y comportamientos de los personajes.

Reflexión y problematización

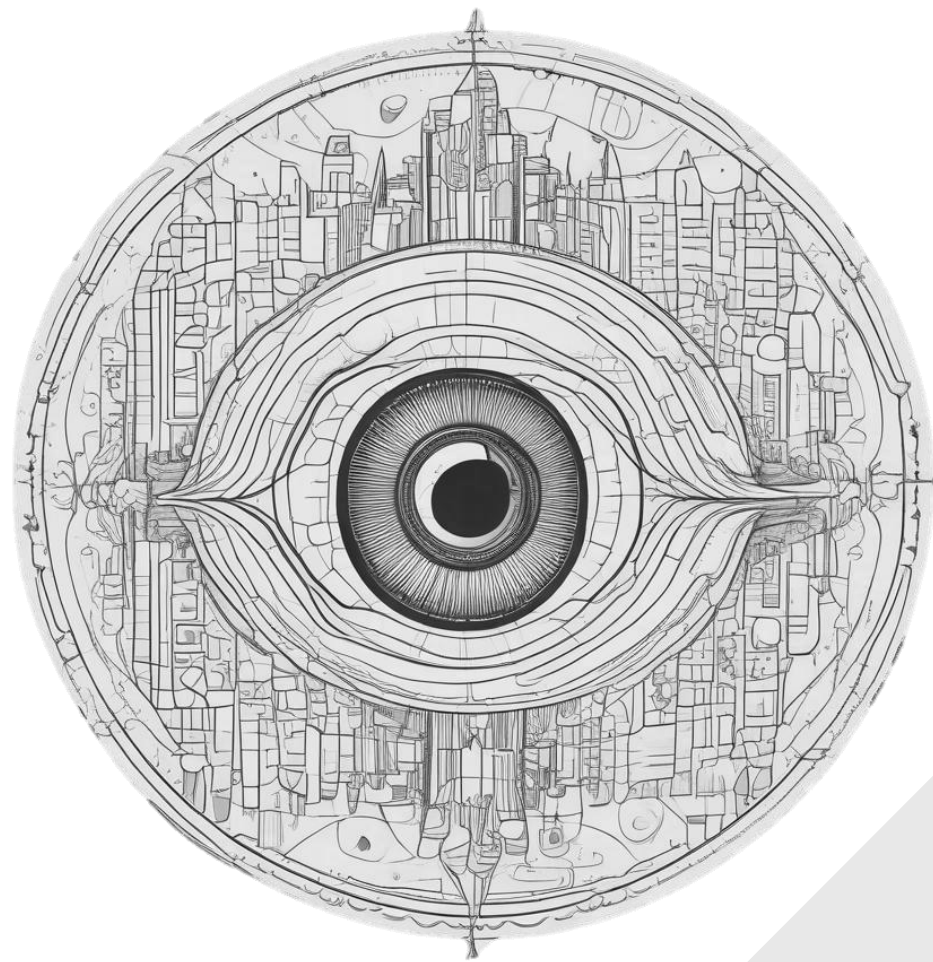
La actividad permitió reconocer el potencial pedagógico del cine como herramienta para aproximarse a problemáticas complejas desde una dimensión humana y contextualizada. Las reacciones de los estudiantes evidenciaron que las películas no fueron

percibidas únicamente como productos de entretenimiento, sino como relatos capaces de generar identificación, empatía y reflexión.

La construcción de diálogos permitió observar cómo los estudiantes interpretaban las situaciones presentadas y qué elementos consideraban relevantes para explicar las experiencias de los personajes. De manera recurrente aparecieron referencias a la soledad, la ausencia de apoyo familiar y las dificultades sociales como factores que condicionan las trayectorias individuales.

La discusión final se orientó a cuestionar las explicaciones simplificadas sobre fenómenos como la violencia, el conflicto o el consumo de sustancias psicoactivas. En lugar de atribuir estas situaciones exclusivamente a decisiones individuales, los estudiantes comenzaron a reconocer la influencia de condiciones históricas, sociales y territoriales más amplias.

Más que ofrecer respuestas definitivas, la actividad abrió interrogantes sobre las formas en que las personas construyen sus proyectos de vida en contextos marcados por múltiples dificultades y sobre el papel que pueden desempeñar la empatía y el reconocimiento del otro en la comprensión de estas realidades.



CAPITULO III

Al final del recorrido

Análisis del material investigativo

Percepciones iniciales sobre las sustancias psicoactivas: entre el estigma y la reproducción de imaginarios sociales

Las primeras aproximaciones de los estudiantes al tema de las sustancias psicoactivas estuvieron marcadas por explicaciones centradas en el riesgo, la desviación y el castigo. Expresiones como “las sustancias pueden hacer que quedemos en las calles para siempre” o afirmaciones según las cuales “el gobierno debería prohibir las sustancias psicoactivas para siempre” evidenciaron una comprensión del fenómeno construida principalmente desde discursos moralizantes y punitivos. De igual manera, aparecieron posturas más radicales, como la idea de que “solo sirve la limpieza social allá en los cerros”, situación que mostró la presencia de formas de exclusión naturalizadas dentro de algunos imaginarios estudiantiles.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu (1991), las formas en que las personas perciben e interpretan la realidad no son completamente individuales, sino que se encuentran mediadas por esquemas de percepción socialmente construidos. Estos esquemas orientan las maneras de clasificar el mundo social y de atribuir significados a determinados grupos o prácticas. En este sentido, las respuestas de los estudiantes no pueden comprenderse únicamente como opiniones personales, sino también como la expresión de discursos que circulan en distintos espacios de socialización, tales como la familia, los medios de comunicación, la escuela y el entorno comunitario.

Esta situación se hizo particularmente visible en las representaciones elaboradas sobre las personas consumidoras de sustancias psicoactivas. Los dibujos realizados durante las actividades mostraban, de manera reiterada, figuras masculinas asociadas a la vida en calle, identificadas mediante elementos como gorras, ropa ancha, tatuajes o cigarrillos. El

consumidor aparecía representado como un sujeto marginal y externo a la realidad cotidiana de los estudiantes. Más que describir personas concretas, estas imágenes parecían condensar una serie de significados compartidos sobre quién consume y cuál es su lugar dentro de la sociedad.

Desde la perspectiva de Clifford Geertz (2003), la cultura puede entenderse como una red de significados contruidos colectivamente que permite a las personas interpretar el mundo que habitan. Bajo esta mirada, los dibujos y discursos producidos por los estudiantes constituyen expresiones culturales que revelan formas específicas de comprender el fenómeno del consumo. Las representaciones encontradas no surgieron de manera espontánea, sino que se construyeron a partir de significados previamente disponibles dentro de los contextos sociales y culturales en los que participan los estudiantes.

A partir de estos hallazgos es posible interpretar que, en los momentos iniciales de la experiencia, las sustancias psicoactivas eran comprendidas principalmente desde la distancia. El consumidor aparecía como “el otro”, alguien ubicado fuera de los espacios cotidianos y ajeno a las trayectorias de vida de los estudiantes. Esta forma de comprender el fenómeno contribuyó a que las soluciones propuestas se orientaran inicialmente hacia la prohibición, el control o la exclusión, dificultando el reconocimiento de las múltiples dimensiones sociales, culturales y territoriales que atraviesan el consumo.

Sin embargo, la identificación de estos imaginarios constituyó un punto de partida relevante para la propuesta pedagógica. Más que corregir respuestas consideradas erróneas, el proceso permitió reconocer los marcos de interpretación desde los cuales los estudiantes

construían sentido sobre el tema, generando condiciones para problematizar dichas percepciones y ampliar progresivamente las formas de comprender la realidad social.

Territorio, experiencia y construcción de significados

A medida que avanzó la propuesta pedagógica, las discusiones sobre las sustancias psicoactivas comenzaron a desplazarse de explicaciones generales hacia reflexiones relacionadas con los territorios y las experiencias cotidianas de los estudiantes. Este tránsito se hizo particularmente visible en las actividades centradas en el reconocimiento sensorial del barrio, los mapas participativos y las conversaciones sobre lugares significativos de su entorno. Mientras en las primeras sesiones el consumo aparecía como un fenómeno lejano y asociado principalmente a figuras estereotipadas, posteriormente comenzaron a surgir referencias directas a espacios, recorridos y situaciones que formaban parte de la vida cotidiana de los participantes.

Durante los ejercicios de exploración sensorial del territorio, los estudiantes asociaron sus barrios con expresiones como “huele a cigarrillo”, “a marihuana” o “a basura”, así como con lugares que identificaban como inseguros o vinculados al consumo. Del mismo modo, al hablar sobre los sonidos y emociones asociados a sus entornos, aparecieron referencias a experiencias de miedo, inseguridad y convivencia con determinadas problemáticas sociales. Estas intervenciones evidenciaron que las sustancias psicoactivas no eran percibidas únicamente como un problema abstracto o distante, sino como una realidad que, en distintos grados, hacía parte de los contextos en los que habitan.

Desde la perspectiva de Clifford Geertz (2003), los seres humanos interpretan el mundo a través de sistemas de significados contruidos culturalmente. En este sentido, el

territorio no puede entenderse únicamente como un espacio físico o geográfico, sino como un entramado de experiencias, símbolos y sentidos que las personas elaboran en su interacción cotidiana con el entorno. Las respuestas de los estudiantes mostraron precisamente esta dimensión simbólica del territorio: cuando describían olores, sonidos o emociones, no estaban únicamente identificando características objetivas del barrio, sino expresando formas particulares de significar los espacios que habitan.

Esta construcción de significados también se evidenció en los ejercicios cartográficos desarrollados durante la propuesta. Los estudiantes no se limitaron a señalar lugares en los mapas, sino que los relacionaron con recuerdos, experiencias personales y percepciones construidas a lo largo de sus trayectorias de vida. Expresiones como “allá me robaron” o “es que ahí vive un indigente” mostraban que determinados espacios adquirían significados específicos a partir de experiencias concretas y de las narrativas que circulan sobre ellos. De esta manera, el territorio aparecía como una construcción social atravesada por emociones, relaciones y formas de interpretar la realidad.

Esta lectura dialoga con lo planteado por Estela Quintar (2015), quien cuestiona las prácticas educativas que separan el conocimiento de la experiencia de los sujetos. Desde la perspectiva de la didáctica no parametral, el aprendizaje adquiere sentido cuando parte de las historias, preocupaciones y contextos de quienes participan en el proceso educativo. Más que transmitir contenidos cerrados, se trata de generar condiciones para que los sujetos construyan conocimiento a partir de su propia relación con el mundo.

Lo observado durante la experiencia parece respaldar esta perspectiva. Las actividades que partían de elementos cercanos a la vida de los estudiantes generaron mayores niveles de participación y reflexión que aquellas centradas exclusivamente en

contenidos abstractos o alejados de su cotidianidad. Mientras algunas sesiones iniciales producían respuestas breves, dispersión o dificultades para sostener la discusión, los ejercicios relacionados con el barrio, los recorridos cotidianos y las experiencias territoriales favorecieron una implicación más activa de los participantes.

Esto no significa que la experiencia personal deba reemplazar los conocimientos propios de las ciencias sociales. Por el contrario, uno de los hallazgos más relevantes de la propuesta fue reconocer que la experiencia puede constituirse en un punto de partida para problematizar y ampliar la comprensión de fenómenos sociales más complejos. Cuando los estudiantes identificaban lugares asociados al consumo o expresaban percepciones sobre determinados espacios, se abría la posibilidad de discutir cómo esas experiencias se relacionaban con dinámicas históricas, económicas y culturales más amplias.

En este sentido, el territorio dejó de ser entendido únicamente como una ubicación geográfica para convertirse en una categoría de análisis que permitía articular experiencia, cultura y realidad social. Las actividades desarrolladas mostraron que los estudiantes construyen conocimientos sobre el mundo a partir de las relaciones que establecen con los espacios que habitan y que dichas interpretaciones influyen en la manera en que comprenden fenómenos como el consumo de sustancias psicoactivas.

A partir de estos hallazgos, es posible interpretar que la incorporación de experiencias territoriales dentro de la propuesta pedagógica no solo favoreció la participación estudiantil, sino que también permitió construir formas más complejas y situadas de comprender la realidad. El tránsito desde discursos abstractos hacia narrativas vinculadas con la experiencia cotidiana hizo visible que el conocimiento social adquiere mayor significado cuando logra establecer conexiones con las vivencias concretas de los

sujetos. Desde esta perspectiva, el territorio no apareció únicamente como escenario donde ocurren determinadas problemáticas, sino como un espacio de producción de sentidos desde el cual los estudiantes interpretan y construyen su mundo social.

Cultura, reconocimiento y participación estudiantil

Uno de los hallazgos más significativos de la experiencia estuvo relacionado con la manera en que los referentes culturales de los estudiantes incidieron en su participación y disposición frente a las actividades propuestas. A medida que la propuesta incorporó elementos cercanos a sus prácticas cotidianas, como la música, las producciones audiovisuales y las narrativas construidas desde sus propias experiencias, se observó una mayor implicación en las discusiones y una participación más espontánea en comparación con las primeras sesiones.

Esta situación fue especialmente visible durante las actividades relacionadas con la música urbana. Cuando se trabajaron canciones de rap, varios estudiantes reconocieron inmediatamente las letras, las completaban de memoria e incluso establecían conversaciones paralelas sobre artistas, canciones y experiencias asociadas a este género musical. En medio de una de estas sesiones surgió la pregunta dirigida al docente: “¿usted también es ñero?”. Aunque formulada inicialmente en tono de broma, esta expresión permitió identificar cómo ciertos consumos culturales se encuentran asociados a identidades específicas y, al mismo tiempo, evidenció el reconocimiento de un punto de encuentro entre los referentes culturales del estudiante y los del maestro.

Desde la perspectiva de Henry Giroux y Roger Simon (1989), la cultura popular constituye un espacio legítimo para la producción de conocimiento y la construcción de

significados. Los autores cuestionan la tendencia de la escuela a desvalorizar los saberes y prácticas culturales de los estudiantes, argumentando que estos constituyen escenarios fundamentales para comprender cómo los sujetos interpretan el mundo y construyen su identidad. Desde esta mirada, expresiones culturales como la música, el cine o los lenguajes juveniles no representan obstáculos para el aprendizaje, sino oportunidades para establecer puentes entre los contenidos escolares y las experiencias de los estudiantes.

Lo ocurrido durante las actividades desarrolladas parece confirmar esta perspectiva. La participación no aumentó únicamente porque las actividades fueran más dinámicas, sino porque los estudiantes percibieron que conocimientos, prácticas y referencias habitualmente excluidas de los espacios escolares podían ser reconocidas como parte legítima del proceso educativo. La conversación dejó de girar exclusivamente alrededor de contenidos definidos por el currículo y comenzó a incorporar elementos provenientes de las experiencias culturales de los propios participantes.

Esta situación también puede interpretarse desde la perspectiva de Clifford Geertz (2003), quien plantea que las personas construyen significados a partir de los sistemas simbólicos presentes en sus contextos culturales. En este sentido, las canciones analizadas durante las sesiones no constituían únicamente productos musicales, sino relatos que permitían a los estudiantes interpretar aspectos de su realidad cotidiana, tales como la vida barrial, las relaciones de amistad, las experiencias de exclusión o la presencia de fenómenos como el consumo de sustancias psicoactivas.

La importancia de estos referentes culturales también se hizo evidente durante el trabajo con material audiovisual. Las reacciones frente a las películas no se limitaron a la comprensión de la trama o de los personajes. Los estudiantes reconocían espacios de la

ciudad, identificaban situaciones similares a las observadas en sus entornos y establecían relaciones entre los conflictos representados y experiencias presentes en su cotidianidad. Expresiones como “eso es allá en el centro” o “esa es la séptima” mostraban cómo los relatos audiovisuales eran interpretados desde marcos de referencia construidos en la experiencia territorial y cultural de los participantes.

Desde la perspectiva de Estela Quintar (2015), los procesos educativos adquieren sentido cuando logran reconocer a los sujetos como portadores de historia, memoria y experiencia. Esto implica comprender que el aprendizaje no ocurre únicamente a partir de contenidos externos al estudiante, sino también mediante la problematización de los saberes que este ya posee. Las actividades desarrolladas permitieron precisamente ese diálogo entre los contenidos escolares y los conocimientos construidos fuera de la escuela, favoreciendo escenarios de participación más amplios y significativos.

A partir de estas experiencias, también fue posible identificar transformaciones parciales en la relación pedagógica. En distintos momentos, los estudiantes mostraron una disposición diferente cuando percibieron que sus formas de hablar, sus gustos musicales o sus referencias culturales no eran objeto de descalificación. Esto no implicó la desaparición de las jerarquías propias del contexto escolar ni una renuncia al papel orientador del docente. Sin embargo, sí permitió construir espacios donde la interacción se desarrollaba desde formas de reconocimiento mutuo más amplias que las observadas en las primeras sesiones.

Lo anterior permite interpretar que la participación estudiantil no depende exclusivamente de factores metodológicos o de la implementación de actividades dinámicas. La experiencia sugiere que los niveles de involucramiento también están

relacionados con el grado de reconocimiento que los estudiantes encuentran dentro de las prácticas educativas. Cuando los contenidos dialogan con sus experiencias culturales y cuando sus formas de interpretar el mundo son incorporadas como parte del proceso formativo, se generan mayores posibilidades para la construcción de aprendizajes significativos y para el desarrollo de reflexiones más complejas sobre la realidad social.

Desde esta perspectiva, la incorporación de la cultura popular dentro de la propuesta pedagógica no constituyó únicamente una estrategia para captar la atención de los estudiantes. Más bien, permitió reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran profundamente atravesados por dimensiones culturales que influyen en la manera en que los sujetos participan, interpretan y construyen conocimiento. En consecuencia, el reconocimiento de estas dimensiones se convirtió en una condición importante para favorecer espacios de diálogo y reflexión alrededor de fenómenos complejos como las sustancias psicoactivas, el territorio y las dinámicas sociales asociadas a ellos.

Empatía, identidad y comprensión de la complejidad social

Uno de los cambios más significativos observados durante la experiencia estuvo relacionado con la manera en que algunos estudiantes comenzaron a interpretar las situaciones asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, la violencia y la exclusión social. Mientras que en las primeras sesiones predominaban explicaciones centradas en la responsabilidad individual y el castigo, progresivamente aparecieron discursos que intentaban comprender las condiciones sociales, familiares y emocionales que atraviesan las trayectorias de vida de las personas involucradas en estas situaciones.

Esta transformación se hizo especialmente visible durante las actividades relacionadas con el análisis de películas y la producción narrativa. A diferencia de los ejercicios iniciales, donde el consumidor aparecía representado principalmente como un sujeto marginal o problemático, en las narrativas construidas por los estudiantes comenzaron a emerger elementos vinculados con la soledad, el abandono, la violencia familiar y la falta de oportunidades. En uno de los diálogos elaborados durante la actividad, un personaje afirmaba: “como estoy en una pandilla, y mi hermana se prostituye, y mi mamá está en la cárcel, no tengo muchas oportunidades”. Frente a esta situación, otro estudiante respondía sugiriendo alternativas y expresando comprensión por las circunstancias que atravesaba el personaje.

De manera similar, en otro ejercicio un personaje manifestaba sentirse solo y sin sentido en su vida, mientras otro le ofrecía escucha, apoyo y acompañamiento. Estas producciones resultan particularmente relevantes porque evidencian un desplazamiento respecto a las interpretaciones observadas al inicio del proceso. El énfasis dejó de estar exclusivamente en la conducta del individuo para incorporar elementos relacionados con las condiciones sociales y afectivas que configuran determinadas experiencias de vida.

Desde la perspectiva de Henry Giroux (1983), una pedagogía crítica implica generar condiciones para que los estudiantes cuestionen explicaciones simplificadas de la realidad y desarrollen la capacidad de comprender las relaciones entre experiencias individuales y estructuras sociales más amplias. En este sentido, el aprendizaje no consiste únicamente en adquirir información, sino en construir herramientas que permitan interpretar críticamente el mundo social y reconocer las múltiples dimensiones que intervienen en los problemas colectivos.

Las narrativas producidas por los estudiantes permiten observar indicios de este proceso. Aunque las respuestas no constituyen análisis sociológicos elaborados, sí muestran intentos por relacionar las acciones de los personajes con contextos específicos de exclusión, violencia o vulnerabilidad. Los estudiantes no justificaban las acciones representadas, pero comenzaban a reconocer que estas no podían explicarse únicamente a partir de decisiones individuales aisladas.

Esta situación también puede interpretarse desde la propuesta de Estela Quintar (2015), quien plantea la necesidad de reconocer a los sujetos como portadores de historia y experiencia. Desde esta perspectiva, comprender una realidad social implica reconocer las trayectorias que la configuran y evitar interpretaciones reduccionistas que invisibilicen la complejidad de los procesos humanos. Las producciones narrativas desarrolladas durante la experiencia muestran precisamente un esfuerzo por reconstruir esas trayectorias, preguntándose por las circunstancias que rodean las decisiones y experiencias de los personajes.

Un aspecto particularmente significativo fue la aparición de expresiones asociadas a la empatía. En distintos momentos, los estudiantes dejaron de referirse a ciertos actores exclusivamente desde el rechazo o la condena moral y comenzaron a incorporar preguntas sobre sus condiciones de vida. Esto se evidenció cuando algunos participantes explicaban las situaciones representadas en las películas afirmando que determinados personajes actuaban de esa manera “porque están solos”. Aunque esta afirmación puede parecer sencilla, resulta relevante porque introduce una dimensión relacional y emocional que estaba prácticamente ausente en las primeras sesiones.

Sin embargo, es importante señalar que estos cambios no fueron homogéneos ni definitivos. A lo largo del proceso continuaron apareciendo respuestas moralizantes, bromas frente a temas sensibles y dificultades para sostener discusiones profundas en algunos grupos. Del mismo modo, no todos los estudiantes modificaron de manera significativa sus formas de comprender el fenómeno. Esto permite afirmar que la experiencia no produjo una transformación completa de los imaginarios existentes, sino procesos parciales y diferenciados de reflexión.

Precisamente por ello, uno de los hallazgos más importantes de la propuesta no radica en haber reemplazado unas ideas por otras, sino en haber generado condiciones para que distintas interpretaciones pudieran entrar en diálogo. La posibilidad de escuchar otras perspectivas, analizar relatos audiovisuales y construir narrativas propias permitió que algunos estudiantes comenzaran a cuestionar explicaciones que inicialmente aparecían como evidentes o incuestionables.

A partir de lo anterior, es posible interpretar que la empatía emergió como una construcción pedagógica más que como una disposición individual previa. Las actividades desarrolladas favorecieron espacios donde los estudiantes pudieron reconocer dimensiones humanas y sociales que inicialmente permanecían invisibilizadas dentro de sus discursos. Este proceso permitió complejizar la comprensión del consumo de sustancias psicoactivas y de otras problemáticas asociadas, desplazando parcialmente la mirada desde el juicio inmediato hacia el reconocimiento de las múltiples condiciones que atraviesan las experiencias humanas.

En este sentido, uno de los aportes más relevantes de la experiencia consistió en mostrar que las ciencias sociales pueden contribuir a la construcción de lecturas más

complejas sobre la realidad, favoreciendo procesos de reflexión que permitan a los estudiantes comprender las relaciones entre historias individuales, contextos sociales y dinámicas estructurales. Más que ofrecer respuestas definitivas, la propuesta abrió espacios para formular nuevas preguntas sobre la manera en que se construyen las trayectorias de vida y sobre las posibilidades de comprender al otro desde perspectivas menos reduccionistas y más críticas.

Reflexiones pedagógicas de la experiencia: de la transmisión de contenidos a la problematización de la realidad

La experiencia desarrollada permitió identificar que el principal reto pedagógico no consistía únicamente en transmitir información sobre las sustancias psicoactivas, sino en construir escenarios donde los estudiantes pudieran problematizar las ideas y percepciones que ya poseían sobre el fenómeno. Durante las primeras sesiones se hizo evidente que muchos de los conocimientos expresados por los estudiantes provenían de discursos previamente incorporados a través de diferentes espacios de socialización. Sin embargo, la propuesta mostró que el trabajo pedagógico podía ir más allá de la simple corrección de información, favoreciendo procesos de reflexión que permitieran cuestionar y ampliar esas comprensiones iniciales.

Uno de los momentos más significativos en este sentido ocurrió cuando una estudiante preguntó: “¿Y para qué sirve esto?”. Aunque inicialmente la pregunta parecía referirse a la actividad realizada en clase, posteriormente fue posible comprender que también interpelaba el sentido mismo del proceso educativo. La insistencia de la estudiante obligó a reflexionar sobre la finalidad de la propuesta y sobre las razones que justificaban abordar un tema como las sustancias psicoactivas dentro de las clases de ciencias sociales.

Más allá de una pregunta puntual, esta intervención evidenció la necesidad de construir aprendizajes que tuvieran sentido para quienes participan en ellos.

Desde la perspectiva de Estela Quintar (2015), la educación no puede reducirse a la transmisión mecánica de contenidos previamente definidos. La autora plantea la necesidad de construir procesos formativos que permitan a los sujetos reconocerse como participantes activos en la producción de conocimiento, partiendo de sus experiencias, preguntas e inquietudes. En este sentido, la pregunta formulada por la estudiante puede interpretarse como una expresión de aquello que Quintar denomina la necesidad de generar pensamiento propio y no simplemente reproducir información establecida por otros.

A lo largo de la experiencia también se hizo evidente que las actividades que partían de la experiencia de los estudiantes generaban mayores niveles de participación y reflexión. Los ejercicios relacionados con el territorio, la música, las películas o las narrativas personales produjeron discusiones más profundas que aquellas centradas exclusivamente en la transmisión de información. Esto permitió reconocer que el conocimiento escolar adquiere mayor significado cuando logra establecer vínculos con las experiencias concretas de quienes participan en el proceso educativo.

Esta situación dialoga con los planteamientos de Henry Giroux (1983), quien concibe la educación como una práctica que debe contribuir al desarrollo de capacidades críticas para comprender la realidad social. Desde esta perspectiva, el papel de la escuela no consiste únicamente en transmitir conocimientos considerados legítimos, sino en generar oportunidades para que los estudiantes analicen, cuestionen e interpreten los discursos que circulan en la sociedad. La experiencia desarrollada mostró que temas como las sustancias psicoactivas pueden convertirse en una oportunidad para abordar problemas sociales más

amplios relacionados con el territorio, la cultura, la desigualdad y la construcción de identidades.

Al mismo tiempo, la propuesta permitió reconocer las limitaciones que atraviesan este tipo de procesos. No todos los estudiantes participaron de la misma manera, algunas actividades produjeron resultados distintos a los esperados y en varias ocasiones surgieron situaciones imprevistas asociadas a experiencias personales sensibles de los participantes. Estas circunstancias evidenciaron que la práctica pedagógica no puede entenderse como la aplicación lineal de una metodología, sino como un proceso dinámico que exige ajustes permanentes y capacidad de respuesta frente a contextos cambiantes.

Desde esta perspectiva, uno de los principales aprendizajes derivados de la experiencia fue comprender que la enseñanza de las ciencias sociales puede constituirse en un espacio para la construcción de preguntas más que para la búsqueda de respuestas definitivas. A medida que avanzó la propuesta, el interés dejó de centrarse exclusivamente en determinar qué sabían o no sabían los estudiantes sobre las sustancias psicoactivas y se orientó progresivamente hacia la comprensión de cómo construían esos conocimientos, qué experiencias influían en ellos y de qué manera podían problematizarlos.

En consecuencia, la experiencia permitió reafirmar la importancia de una práctica pedagógica que reconozca a los estudiantes como sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad. Más que modificar de forma inmediata sus percepciones o producir transformaciones concluyentes, la propuesta contribuyó a generar espacios de diálogo donde fue posible cuestionar algunos imaginarios, reconocer nuevas perspectivas y construir formas más complejas de comprender fenómenos sociales presentes en su vida cotidiana. En este sentido, el valor pedagógico de la experiencia no radicó únicamente en

los contenidos abordados, sino en la posibilidad de abrir procesos de reflexión que permitieran a los estudiantes y al docente pensar de manera diferente la realidad que comparten.

Finalmente, la propuesta también permitió cuestionar ciertas formas tradicionales de relación entre docente y estudiante. En varios momentos, los estudiantes respondieron de manera más abierta cuando sintieron que sus conocimientos, lenguajes o referentes culturales eran reconocidos dentro del aula. Esto no eliminó las complejidades propias del espacio escolar, pero sí mostró que la construcción de vínculos más horizontales favorecía procesos de participación y reflexión.

Las conclusiones de este trabajo no permiten afirmar que la propuesta resolviera la complejidad del fenómeno ni que transformara completamente los imaginarios de los estudiantes frente al consumo de sustancias psicoactivas. Sin embargo, sí permiten reconocer que la apertura de espacios pedagógicos menos sancionadores facilitó una exploración que difícilmente aparecen en dinámicas escolares centradas únicamente en la prevención o el castigo.

A lo largo del proceso, las sustancias psicoactivas dejaron de aparecer solamente como “el problema” para convertirse en una posibilidad de discutir temas más amplios relacionados con el territorio, la exclusión, la violencia, la identidad y las formas en que los jóvenes interpretan el mundo que habitan.

Conclusiones:

Más allá del tema de las sustancias psicoactivas, se hizo evidente que en los estudiantes existía una necesidad más profunda: comprenderse a sí mismos y al territorio que habitan. En este sentido, el consumo no apareció como un fenómeno aislado, sino como uno de los múltiples elementos que atraviesan sus realidades cotidianas.

Desde una perspectiva de las ciencias sociales, el proceso permitió reconocer la importancia de abordar estas problemáticas desde la interculturalidad, entendiendo que las experiencias, prácticas y significados que los estudiantes construyen están mediadas por sus contextos sociales, culturales y territoriales. Esto implicó desplazar miradas homogéneas o moralizantes, para dar lugar a lecturas más complejas y situadas.

El uso de didácticas no paramétricas resultó fundamental en este proceso, ya que permitió generar espacios más abiertos, donde los estudiantes no se sentían juzgados. Esto favoreció no solo la participación, sino también la construcción de empatía, tanto hacia sus compañeros como hacia las personas que atraviesan situaciones relacionadas con el consumo.

A lo largo de las sesiones, se evidenció un cambio progresivo. En un inicio, el tema generaba dispersión y se percibía como algo lejano, ajeno a sus vidas. Los consumidores eran vistos desde el estigma, como “el problema”. Sin embargo, a medida que avanzaron las actividades, los estudiantes mostraron mayor interés por hablar del tema y lograron transitar de la distracción hacia la reflexión.

Al final del proceso, si bien reconocen el consumo como una decisión individual, también comprenden que está profundamente atravesado por circunstancias sociales,

familiares y territoriales. Esta transformación en la forma de expresarse y de comprender el fenómeno da cuenta de un avance significativo, no solo en términos conceptuales, sino también en la manera en que construyen sentido frente a realidades complejas.

El desarrollo de esta propuesta pedagógica permitió identificar que, más allá del tema específico de las sustancias psicoactivas, existía en los estudiantes una necesidad de hablar sobre sí mismos, sobre sus territorios y sobre las formas en que interpretan las realidades que los rodean. A lo largo del proceso, el consumo dejó de aparecer únicamente como un problema individual y comenzó a ser entendido por algunos estudiantes como un fenómeno atravesado por múltiples factores sociales, familiares, económicos y territoriales.

BIBLIOGRAFÍA:

Agudelo Escobar, C. P., & Montoya Mesa, M. *Representaciones sociales sobre las prácticas de prevención del consumo de sustancias psicoactivas de la comunidad académica (docentes y estudiantes)* en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad de Antioquia.

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Salud & Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. (2023). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en Bogotá D.C., 2022*. https://www.unodc.org/documents/colombia/2023/septiembre-9/ESTUDIO_DE_CONSUMO_DE_SUSTANCIAS_PSICOACTIVAS_BOGOTA_2022.pdf

Antón, D. (2006). EL CONCEPTO “DROGAS”: DESINFORMACIÓN EN SOCIEDADES CONSUMIDORAS PERIFÉRICAS. *CULTURA Y DROGA*.

Arévalo Velásquez, C. L., Alzate Posada, M. L., y otros autores. (2023). *Social determination of alcohol consumption among Indigenous peoples in Colombia: A qualitative meta-synthesis*. *BMC Public Health*, 23, 650.

Bayas, C., Rodríguez, A., Molina, L., & Ordóñez, E. (Eds.). (2018). *Creencias y prácticas pedagógicas alrededor del clima en el aula frente al problema de las sustancias psicoactivas*. REVISTA LASALLISTA DE INVESTIGACIÓN.

Camarotti, C., Kornblit, L., & Di Leo, F. (Eds.). (2012). *Prevención del consumo problemático de sustancias psicoactivas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC**. REVISTA Espaço Aberto.

Castro, E., Moreno, M., & Tahisin, D. (2016). Educación para la salud: una mirada desde la antropología. *Articulo de revisión*.

Corzo, J. Q., Márquez, D. Y. Á., & Quintero, F. I. M. (2011). La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente? *Articulo Investigacion Educativa Enfermeria*.

Espitia, J. M. I., & Cortes, L. J. R. (2014). *ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA PROPICIAR LA COMPRENSIÓN CRÍTICA DE LAS SITUACIONES DE USO / ABUSO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN EL INEM DE KENNEDY*. UPN Facultad de ciencia y tecnología .

Flórez, D., Orjuela, V., & Solórzano, L. (2016). *UNA MIRADA PEDAGÓGICA A LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES DEL COLEGIO TÉCNICO TOMÁS RUEDA VARGAS I.E.D. PARA LA PROVENCIÓN DEL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LOS Y LAS ESTUDIANTES DE CICLO IV*. UPN.

González-Lamazares, M., & de la Cruz-Capote, B. M. (2012). La prevención de sustancias psicoactivas en la formación de profesores. *ARTICULO Revista Científico-Metodológica CUBA* .

Hernanadez, M., Sanches, D., Leon, Y. C. J. R., & Santos, M. (2014). Factores de riesgo psicosociales que inciden en el consumo de sustancias psicoactivas en los adolescentes. *Revista Salud Areandina*.

Hernández, S. H. (2020). *CREATIVIDAD Y CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS: EL PAPEL OBSERVACIONAL DE LOS PROFESIONALES DE LA PEDAGOGÍA*. Universidad de La Laguna .

Hopenhayn, M. (2002). Prevenir en sustancias psicoactivas: enfoques integrales y contextos culturales para alimentar buenas prácticas. *ARTICULO División de Desarrollo Social Naciones Unidas*.

Hunt, G., Satterlee, S., & Barker, J. C. (2001). *Socio-cultural anthropology and alcohol and drug research: Towards a unified theory*. *Social Science & Medicine*, 53(2), 165-188.

Quevedo Lezama, C. (2022). *Drogas y drogadicción en los centros educativos escolares: Realidad y factores asociados a su consumo*. *Cuadernos de Docencia y Territorio*, (17), 11–24. <https://doi.org/10.58211/cdt.vi17.1>

Loizaga-Velder, A., & Loizaga Pazzi, A. (2024). *Traditional medicine, culture, and psychedelic science: New pathways for recovery from substance use disorders*. *Journal of Psychoactive Drugs*.

López López, Á. M., Salazar Mora, S. P., & Bedoya Flórez, (2015) E. *Estudiantes de 11° como espectadores en un caso de expendio y consumo de sustancias psicoactivas en el patio escolar de una institución educativa oficial del departamento de Antioquia*. Convenio Universidad De Manizales – Cinde Programa De Maestría En Educación Y Desarrollo Humano Sabaneta.

Losada Salgado, N. (2019). *Drogas y educación en Colombia: una mirada desde la perspectiva crítica y genealógica*. Universidad De Manizales

Oviedo, M. Y. D. (2013). Riesgos para el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes. *Revista Salud Areandina*.

Oviedo, M. Y. D., Contreras, Y., & Contreras, L. A. (2012). *Factores de riesgo en el consumo de sustancias psicoactivas, prevención virtual aplicada en adolescentes*. Revista Salud Areandina.

|Serres, M. (1990). Sustancias psicoactivas. *Revista Educación y Pedagogía*.

MARIQUITA-TOLIMA, D. E., ORTEGÓN, C. P. M., & GARCÍA, L. E. B. (2015). *IMAGINARIOS DE LOS ESTUDIANTES FRENTE AL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTA ANA EN EL MUNICIPIO* (Doctoral dissertation, UNIVERSIDAD DEL TOLIMA).

Moreno, L. M., & Ocampo, E. M. (2018). *Configuración de subjetividades en estudiantes consumidores de drogas alucinógenas*. Universidad De Manizales

Palacio, I. V. (2024). *Imaginarios sociales sobre el consumo de SPA con jóvenes entre los 15 y 20 años del barrio los negritos del distrito turístico y cultural de Riohacha*.

[Proyecto de investigación]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/63935>

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Taurus.

Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Gedisa.

Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28(3), 3-8.

Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition. Bergin & Garvey.

Giroux, H. A., & Simon, R. (1989). Popular culture and critical pedagogy: Everyday life as a basis for curriculum knowledge. En H. A. Giroux & R. Simon (Eds.), *Popular culture, schooling, and everyday life* (pp. 237–255). Bergin & Garvey.

Quintar, E. (2015). Didáctica no parametral: Producción de conocimientos y prácticas educativas. Ediciones del Árbol.