



# SABERES ANDANTES

Juventudes y Educación

## **SABERES ANDANTES REVISTA DE EDUCACIÓN**

Volumen 1, Número 2, año 2017  
"JUVENTUDES Y EDUCACIÓN"

### **Revista semestral de Educación.**

Dirigida a educadores, profesionales y académicos con el objeto de promover y difundir aportes para el debate y generación de propuestas en el campo de la educación que coadyuven a su transformación. Las colaboraciones que recibe son nacionales e internacionales para ampliar el campo de intercambio.

**Coordinación:** Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría.

**Entidad editora:** Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría Ecuador.

### **Director General:**

Carlos Vargas

### **Editor Responsable:**

Beatriz García

### **Comité editorial**

Vicente Palop (Investigador Externo Instituto Interuniversitario Desarrollo Local, Universidad de Valencia, España)

Antonio Pérez Esclarín (Universidad Experimental Simón Rodríguez. Venezuela)

Pablo Oshiro (Fe y Alegría Ecuador)

P. Fabricio Alaña, S.J. (Director de Educación de la red de Colegios Jesuitas Ecuador)

Hugo Encalada (Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría)

Pedro Fabián Negrete (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

Paulina Morales (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

### **Colaboración**

María Dolores Briceño. Área de Acción Pública de Fe y Alegría Ecuador

**Edición y diseño gráfico:** Christian Simbaña. Oficina de Comunicación de Fe y Alegría

**Pintura portada:** José Bastidas, 2016

### **Fe y Alegría Ecuador**

Dirección: Manuel Larrea Oe2-38 y Asunción, Quito-Ecuador

Teléfonos: (593 2)3214455/ 3214407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: [info@feyalegria.org.ec](mailto:info@feyalegria.org.ec)

Facebook: [www.facebook.com/feyalegria.ecuador](http://www.facebook.com/feyalegria.ecuador)

ISSN



# **Saberes Andantes**

## Juventudes y educación

Revista Semestral de Educación de Fe y Alegría Ecuador  
**Volúmen 1, N° 2 Año 2017**

## TABLA DE CONTENIDO

### PRESENTACIÓN

Carlos Vargas. Director Nacional Fe y Alegría Ecuador

### EDITORIAL

*Revalorar la niñez, adolescencia y juventud: una mirada pedagógica*  
Beatriz García. Coordinadora del Centro de Formación e Investigación  
Fe y Alegría

### ENSAYOS E INVESTIGACIONES

*Los intersticios escolares. Juventud, biorresistencia y educación*

**Mg. Milton Leonel Calderón Vélez**

*La 'Ciudad de Lona', espacio vital para formar líderes juveniles en comunidad.*

**Lic. Máximo Baque Parrales**

*Tejiendo caminos para la paz. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad de Monte Sinaí y en la unidad educativa Francisco García Jiménez de Fe y Alegría, Guayaquil.*

**Mg. Clara González - Garzón Finat**

*Liderazgo y creencias educativas*

**Lic. Jaime Martínez Toro**

*Los y las jóvenes de los campamentos ecuatorianos Fe y Alegría: cronotopos que se reconocen como totalmente otros.*

**Mg. Antonio Narváez**

### ENTREVISTA

*Sociedad, educación y cultura.*

**Voces de juventudes**

# PRESENTACIÓN

**Carlos Vargas**

*Fe y Alegría Director Nacional*

Una de las preguntas que nos hacemos al crear espacios para escribir nuestras experiencias y reflexiones es: ¿qué nos mueve a compartir saberes?, o mejor dicho, ¿para qué escribirlos?

Desde las tertulias de Fe y Alegría, siempre estamos preocupados por tener comunidades educativas más inclusivas y a esto estamos llamados los que tenemos el deseo de compartir saberes, “verdades” y realidades que llevan la razón utópica de trabajar por sociedades más humanas e incluyentes, por eso escribimos y nos atrevemos a buscar la verdad, como nos decía el poeta Antonio Machado, “¿Tu verdad? No, la Verdad, / y ven conmigo a buscarla. / La tuya, guárdatela.” (Proverbios y cantares LXXXV)

Desde este punto de vista, viene bien la reflexión que hace sobre la verdad el filósofo Richard Rorty desde la perspectiva de una política democrática que representan comunidades humanas inclusivistas, nos dice: que Filósofos interesados en esta política democrática afirman que hay un acuerdo humano universal sobre la suprema deseabilidad de la verdad con otras dos premisas: que la verdad es correspondencia con la realidad y que la realidad tiene una naturaleza intrínseca. Desde aquí argumentan que la Verdad es Una, y que el interés humano universal por la verdad proporciona un motivo para crear una comunidad inclusivista. Cuanto más descubramos esa verdad, más bases comunes compartiremos y, por ende, más tolerantes e inclusivistas seremos. Se dice que el surgimiento de sociedades relativamente democráticas y tolerantes en los siglos recientes se debe a la mayor racionalidad de los tiempos modernos, donde ‘racionalidad’ denota el empleo de una facultad innata orientada a la verdad. En definitiva, lo que los filósofos esperan mostrar, más allá de creencias y deseos que se encuentran en las sociedades, es que la existencia de esas verdades es una prueba de posibilidad o de la obligación de construir una comunidad planetaria inclusivista. Para Rorty este deseo universal de verdad puede describirse mejor como el

deseo universal de justificación, ya que la justificación para él es más reconocible que la verdad (Sobre la verdad: ¿validez universal o justificación? / Richard Rorty / Jürgen Habermas. 2007. Págs.: 10 y ss).

No es momento para entrar en estas distinciones y lectura más profunda sobre la verdad: ¿validez universal o justificación? de los filósofos Richard Rorty y Jürgen Habermas. Lo que interesa es preguntarnos ¿cuál es la verdad que nos encamina a estas sociedades inclusivistas que hablan los filósofos? Obviamente que no vamos a encontrar un enunciado con pretensión de absoluta verdad que nos dé como por arte de magia una sociedad en la que ya esté todo solucionado y no tengamos más que añadir. Aquí hablamos de aprendizajes, experiencias, creencias, verdades que al estar insertas en comunidad se van despejando de particularidades y van tomando cuerpos comunitarios que resignifican e integran valores que solo, desde un lenguaje y experiencia común, se puede justificar como verdaderas o como experiencia que tienen mayor transcendencia universal para seguir construyendo comunidades inclusivistas. De aquí la importancia de compartir saberes (creencias, experiencias, "verdades"), pero como dice Rorty, para ello hay que reformular nuestras ambiciones intelectuales en términos de relación con los otros; agregamos lo humano y lo no humano. Esto es lo más importante al querer crear espacios "intelectuales de reflexión"; no buscamos el intelectualismo por el intelectualismo, sino compartir comunitariamente nuestras generosas, inclusivistas y democráticas esperanzas.

Auguramos que esta revista "Saberes Andantes" pueda ser un espacio más, donde la verdad pueda hacer su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.

## EDITORIAL

### **Revalorar la niñez, adolescencia y juventud: una mirada pedagógica**

**Beatriz García**

*Centro de Formación e Investigación Fe y Alegría  
Coordinadora Nacional*

“Estudia para que mañana seas alguien”, se suele decir a los(as) niños(as), adolescentes y jóvenes justificando la importancia de la educación, o “Aprende esto porque te servirá para cuando estés en la universidad”, también expresan con frecuencia los educadores a nuestros estudiantes para que comprendan por qué deben aprender algo.

En esas frases y en muchos modos de proceder en la escuela, y en la vida cotidiana en general, hay un problema de fondo vinculado con la comprensión de la niñez, adolescencia y juventud, del tiempo y la razón de ser de la educación. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son proyectos de personas, adolecen o son “carentes de”, el presente se puede relegar pues sólo importa el futuro y el sistema educativo, no la educación o la propia biografía, es lo que imprime valor a las personas.

Preferiría pensar que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes son personas, con afectos, saberes, aptitudes, actitudes, capacidades, pensamiento, cuerpo, espíritu. SON, y valen por ello, no por lo que puedan llegar a ser, sino en principio por lo que son en su presente. El punto de partida para el proceso de enseñar y aprender, no debe ser lo que esperamos que ellos sean al término de su etapa de formación, sino más bien lo que ellos son ahora, las preguntas que se hacen sobre sí mismos y el mundo que les rodea, son sus relaciones y cómo interactúan con sus semejantes y el espacio físico- natural- cultural en el que conviven, lo que esperan o les interesa, sus gustos, las capacidades o habilidades que vislumbran en sí mismos, sus opiniones, ideas y creencias. Este punto de partida es absolutamente diverso y se va haciendo camino en cuanto que no se considera solo al principio, sino que se hace presente a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los niños(as), adolescentes y jóvenes saben, valen, son, piensan... ¿cuántas veces no nos hemos encontrado con opiniones de los estudiantes que nos hacen poner en duda nuestras propias convicciones, o preguntas que hacen a las que no tenemos la más remota idea de cómo responder, o cuántas veces no hemos sentido que el mundo que están viviendo está tan lejos de nosotros como nuestro estándar de calidad para ellos? Necesitamos REvalorar al estudiante, lo que es hoy, no solo como proyecto de futuro, necesitamos acercarnos a su presente, a su contexto, a todas esas cosas que no nos gustan porque no se parecen a nuestro pasado, para desde allí, solo desde allí, empezar a educar comprendiendo a profundidad lo que significa contextualizar. El estudiante no será alguien mañana, ya lo es hoy, y eso implica un mayor compromiso de la sociedad, la familia y, en particular de los educadores con respecto a cómo estamos siendo y haciendo las cosas.

Con frecuencia establecemos estándares o indicadores con los que precisamos los perfiles de estudiantes que queremos en nuestras aulas, y en función de ello valoramos su aprendizaje, y nos olvidamos de precisar el contexto, el lugar donde ellos se encuentran. Esta mirada privilegia el futuro, lo que el estudiante puede llegar a ser, aprender, saber y se plantea como ideal al que todos deben llegar. Promover el aprendizaje desde el punto de llegada con estándares precisos de desempeño coloca a todos en el escenario de tener que ser lo que otros dicen que deben ser, deja poco lugar al desarrollo de cada uno desde lo que es, olvida que los ritmos, intereses, habilidades son diferentes, por tanto las respuestas no pueden ser iguales, puede tener el peligro de trasladar la utilidad del aprendizaje para mañana y para el propio sistema escolar en lugar de ser para la vida y para el presente. No se trata de perder la noción de futuro, pues somos seres en crecimiento y aprendizaje permanente y para ello precisar perfiles ayuda, pero solo como un referente flexible, no como camisa de fuerza, y mucho menos si la mirada está colocada en tales estándares y no en la realidad de los niños(as), adolescentes y jóvenes.

Necesitamos avanzar en la definición de los procesos que nos ayuden a que los estudiantes desarrollen sus capacidades, habilidades, destrezas, saberes, actitudes, las que llevan como germen en su ser, las que esperan o desean para sí mismos, las que necesitan para convivir



en el entorno que les toca. Necesitamos comprender que el estudiante es pasado y presente, no solo futuro; que necesita saber, responder, preguntar, vivir, comprender su tiempo, para lo cual los educadores también requerimos comprender el cambio de época; necesitamos educar para hoy, para entender quiénes somos, la realidad que vivimos, resolver problemas cotidianos, convivir mejor con el otro, ejercitar los dones que tenemos... porque, entre otras cosas, necesitamos construir una mejor vida para todos y todas, no como proyecto de futuro que nunca llega o nunca vemos, sino como acción en el aquí y ahora, como vida real y posible en este tiempo que a cada uno toca transitar.

Este segundo número de la revista "Saberes Andantes" lo dedicamos a las juventudes para, a partir de ellas, plantear desafíos a la educación. Presentamos ensayos, investigaciones y entrevistas que muestran realidades y demandas de los jóvenes, reflexiones sobre experiencias educativas significativas e innovadoras que revalorizan el mundo juvenil y proponen alternativas pedagógicas para su formación.





**ENSAYOS E  
INVESTIGACIONES**

# Los intersticios escolares Juventud, biorresistencia y educación<sup>1</sup>

**Milton Leonel Calderón Vélez<sup>2</sup>**

Artículo recibido en marzo y aprobado en abril 2017

## Resumen (Analítico):

El siguiente artículo analítico aborda los intersticios escolares como espacios de expresión juvenil de biorresistencia en tanto se enmarcan en relaciones de poder. El trabajo es el resultado de una micro investigación realizada con jóvenes de diferentes contextos culturales y económicos en el ámbito escolar, visto aquel como uno de los espacios en que se configuran las identidades de las subjetividades juveniles. Las relaciones existentes en este significativo espacio de estudio revelan relaciones de poder que se ven alteradas gracias a los intersticios, desde los cuales puede resignificarse la categoría juventud, y junto a ella, las políticas públicas sobre juventudes. El estudio tiene una mirada sociológica y al mismo tiempo pedagógica respecto de cómo entender la escuela más allá de los espacios comúnmente definidos por el mundo adulto en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Intersticios escolares, juventudes, adultocentrismo, biorresistencia, escuela.

## Abstract (Analytical):

The following analytical article approaches the school interstices as spaces of juvenile expression of bio-resistance as they are framed within power relations. This work is the result of a micro-research carried out with youngsters from different cultural and economic backgrounds in the school sphere, since it is one of

---

1 Este artículo analítico es el resultado de una micro investigación sobre juventudes, desarrollada en el terreno educativo, y en el marco del Diplomado Superior en Investigación Social del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) 2015.

2 Magister en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO, Ecuador. Diplomado Superior en Investigación Social por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO, Argentina. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Actualmente trabaja como Director de Formación Académica de Posgrado en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, del Ecuador. Correo electrónico: yarteb@gmail.com

the spaces in which the identities of juvenile subjectivities are constructed. The existing relationships in this significant space of study reveal power relations that are transformed due to the interstices, from which the youth category can be reinvented, and with it, the public policies on youth. The study has a sociological and, at the same time, pedagogical perspective on how to understand the school beyond the spaces commonly defined by the adult world in the school realm.

**Keywords:** School interstices, youth, adultcentrism, bioresistance, school.

## Introducción: preparando el material

*Pensar la educación como parte del proceso cultural requiere problematizar los intersticios socioculturales que definen los mundos intra y extra escolares (Valenzuela, 2009, p. 19).*

El siguiente artículo es el resultado de una micro investigación desarrollada con el fin de analizar aquellos intersticios, existentes en la escuela, que revelan relaciones de poder. Se argumenta que los mismos son espacios de resistencia y que dan muestra, de alguna manera, de aquellas palabras que las juventudes quisieran expresar pero que solo pueden hacerlo mediante acciones de transgresión, esto en tanto la sociedad adultocéntrica ha ido acallando sus voces al considerarlos seres incompletos en relación a arquetipos culturalmente definidos.

La estructura del relato pretende acercar al lector, lo más posible, al mundo escolar, espacio en y desde el cual se analizan estos intersticios escolares juveniles. Por tal razón, cada uno de los apartados se titula como uno de los momentos de la jornada escolar, sobre todo pensando que cuando existe un horario de clases en las instituciones educativas -por los espacios entre áreas o materias- hay más posibilidad para dichos intersticios, y por lo tanto como aquí se argumenta, para la biorresistencia. Esta introducción se titula "Preparando el material" en relación al momento previo al día de clase en el cual se colocan los "útiles escolares" en un solo lugar para llevarlos a la escuela. El apartado busca recuperar los elementos contextuales de esta micro investigación

y trabajo académico.

“Hora de entrada”, “clases e intersticios”, “receso”, “contando los minutos”, y “fin de la jornada”, componen el cuerpo del documento, e intentan combinar, dentro de sí, diversos elementos para el análisis: las expresiones de los actores principales de la jornada escolar, es decir los estudiantes; algunos enfoques teóricos que aportan a las ideas presentes en sus narraciones; y la perspectiva del propio investigador que ha trabajado gran parte de su vida en medio del ambiente escolarizado.

Desde esta triangulación de elementos podría decirse del presente trabajo que no se trata únicamente de un artículo científico sino del resultado acumulativo de una investigación que incluye el componente de participación, acción y revalorización (Haverkort, Delgado, Shankar, & Millar, 2013), mismo que parte del principio de la existencia de un saber inherente a los diferentes sujetos históricamente excluidos. Las juventudes como tal, forman sin lugar a dudas parte de estas subjetividades, sobre todo si se considera que la razón de ser de la escuela fue durante mucho tiempo (y en algunos contextos lo sigue siendo hoy), el disciplinamiento para ingresar a “formar parte de la sociedad”, cuestión que Giroux (Giroux, 1995) denomina sugerentemente “reproducción”.

Pues bien, partiendo de la idea de los intersticios escolares, como aquellas ranuras, quiebres, o espacios que median entre dos partes existentes en el terreno educativo, como por ejemplo los “cambios de hora”<sup>3</sup> o los mismos recreos (recesos), el presente artículo busca ser un aporte a los estudios de juventud, ensayando algunas respuestas para las siguientes preguntas: ¿qué aspectos son comunes a los intersticios escolares?, ¿qué ideas dinamizan o surgen en estos espacios vacíos?, y finalmente, ¿cómo dichos intersticios representan estrategias de resistencia?, o siguiendo a Valenzuela, ¿de “biorresistencia”, como “el conjunto de formas de vivir y significar el cuerpo por parte de personas o actores y grupos sociales en clara resistencia, disputa o desafío a las disposiciones biopolíticas” (Valenzuela, 2009)?

---

3 En el contexto educativo ecuatoriano, se entiende por “cambio de hora” los espacios que median entre el fin de una clase y el inicio de otra. En los colegios es común tener estos momentos dado que generalmente cada materia es “dictada” por un diferentes profesor.

---

Para poder emitir conclusiones se desarrolló un trabajo de tipo cualitativo con la finalidad de contemplar a los intersticios escolares como hechos sociales. Si bien existen algunas investigaciones desarrolladas sobre el terreno de lo educativo referentes a las dinámicas de poder y de biorresistencia, se ha trabajado muy poco sobre los aquí denominados “intersticios”, de modo que se quiere abrir un debate que aporte tanto a la sociología como a la pedagogía. Para la recolección de datos se trabajó básicamente con tres técnicas, explicadas a continuación:

1. Entrevistas y pequeños grupos de discusión con estudiantes de cinco centros educativos de la ciudad de Quito, pertenecientes a diferentes contextos. Se consideró para las mismas dos colegios particulares, dos fiscomisionales y un fiscal<sup>4</sup>. Cabe indicar, sin embargo, que la investigación se nutre además del trabajo personal como docente y como director de grupos juveniles, en los que se ha dialogado constantemente en relación a la preocupación que mueve este trabajo.
2. Análisis de fotografías solicitadas a un grupo de tres estudiantes de diferentes centros educativos. Se les pidió que capten imágenes de momentos que consideren propios y cotidianos en la escuela, en las que sientan que no tienen demasiado control de sus docentes, y que sean además espontáneas. Esto con la finalidad de descubrir cómo aquellos viven actualmente los intersticios, sin ser un incómodo observador ante el cual no pueden actuar naturalmente. Adicional y posteriormente se dialogó sobre lo que las fotografías representaban para ellos.
3. Revisión crítica de videos y representaciones que visibilizan muchas experiencias ocurridas en espacios dentro y fuera de la escuela, y que han suscitado generalmente “escándalos” a nivel social. Se recogieron, entre los mismos estudiantes, comentarios sobre noticias de periódicos y videos que circulan por la red y que muestran facetas de los jóvenes en los intersticios. Esto ha sido importante para recoger los modos de representación que se crean desde los distintos medios

---

4 En el contexto ecuatoriano, los colegios particulares son aquellos de pago o privados, los colegios fiscales son los públicos o estatales, y los fiscomisionales son aquellos que, con financiamiento público, desarrollan educación con el cobro de pequeñas pensiones.

de comunicación y que estereotipan socialmente a las y los jóvenes, partiendo de los hechos que se muestran en este tipo de espacios (Ecuavisa, 2013).

Los diferentes elementos permitieron recolectar una serie de datos orientados a responder las preguntas de investigación en torno a los intersticios. Desde ellos se ha buscado recuperar la visión de las mismas juventudes en relación a su vivencia particular, en uno de los espacios de configuración de la identidad más visibles como lo es el educativo, entendido éste, no solo como el acontecer al interior de los muros de la escuela, sino como la suma de los diversos elementos que confluyen en la experiencia estudiantil. En la Sociedad de las Esquinas, se expresa que “la generación joven ha formado su propia sociedad relativamente independiente de la influencia de sus mayores” (Whyte, 1971, p. 19) y sirva la idea para situar este estudio en medio de aquellos espacios educativos en los que, en medio de la convivencia entre jóvenes y adultos, aparecen pequeños resquicios que revelan algo más que simples eventos, podría decirse, una micro sociedad, resumida en un día de clase.

## Hora de entrada

*“Es agradable el colegio.  
Yo lo siento desde la perspectiva de que hay  
muchos chicos que desde el jardín están ahí y llegan  
a tercero de bachillerato, sienten al colegio como suyo,  
lo sienten como un hogar realmente.”  
Cynthia Vaca, estudiante*

No es difícil imaginar, a lo largo de los diálogos con estudiantes, una escena bastante común y quizás experimentada por la mayoría. A la puerta de la escuela, a la entrada del colegio, en medio de otros, caminando hacia aquel espacio en el que se configura gran parte de la identidad, las y los estudiantes dispuestos a pasar gran parte de sus vidas en medio de paredes, pasillos y escritorios. En sus espaldas, o a sus lados, libros y cuadernos que los acompañan en la tarea de aprender aquello que las anteriores generaciones han ido acumulando como conocimiento.



Para muchas y muchos la mejor etapa de la vida, para otros, el espacio de vivencias que nunca más quisieran volver a repetir, pero probablemente para todas y todos, el lugar en el que de a poco fueron aflorando sus amistades, sus ilusiones, sus perspectivas de futuro y sus utopías. La escuela, comprendida ella como todo espacio de educación, es entonces un referente significativo para el estudio de algunos de los fenómenos sociales que se visibilizan metafóricamente entre aquellos territorios educativos que, de entrada, dan una muestra del funcionamiento de aquello que a nivel amplio se conoce como sociedad. La escuela puede ser un espacio de reproducción y al mismo tiempo, un espacio de resistencia (Chomsky, 2007), aunque esté lejos aún de convertirse en el ideal de Paulo Freire, una escuela de liberación y transformación (Freire, 1978) hecha por “gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima”.

Surge entonces la pregunta sobre la escuela vista desde la mirada de aquellos que la viven, tanto de los profesores como de los estudiantes, dado que generalmente basta con mencionarla, para imaginarse varios salones en los que personas están detrás de más personas mientras alguien explica algo frente a ellas, la escuela en la práctica no ha superado su faceta tradicional. Podría entonces investigarse estas miradas respecto de la escuela asumiendo que en ella son posibles las relaciones intergeneracionales dotadas de diferentes mundos de sentido, y por lo tanto, de diversas maneras de ver la realidad. Sin embargo, dado que “se necesita un marco en el que se puedan definir los límites y los alcances de la investigación” (Durand, 2012, p. 49), el siguiente trabajo se centra en un terreno que, en principio, se asume como juvenil, es decir los intersticios escolares.

Cabe aquí una aclaración dado que puede sonar problemático partir de la escuela al hablar de juventudes, ya que las mismas no se limitan a un espacio, sea geográfico sea temporal, y la categoría debe leerse desde una perspectiva mucho más amplia. La consideración de los resquicios en medio de los espacios escolares denominados aquí intersticios, ha de verse como un objeto de estudio desde el cual se busca leer, no solo elementos escolares, sino elementos que permitan definir aquellas fisuras que, en la sociedad en su conjunto, dan muestra de sus problemáticas concretas, ello, partiendo de las juventudes como un espejo en el cual la sociedad se ve, de algún modo, reflejada.

Hace pocos años, la expresión “los jóvenes son el futuro de la Patria” era repetida en todo momento y lugar, dado que de entrada se asumía a la juventud como la posibilidad de cambio, de corregir errores, y de construir un mundo mejor del que los adultos estaban dejando. Poco tiempo después la frase cambió: “los jóvenes ya no son el futuro de la Patria, son el presente”, acentuando por supuesto, la última expresión, puesto que aquella idealización de la juventud al parecer había llegado. Sin embargo, los discursos en los que dichas frases eran repetidas constantemente tenían algo en común, y es que las solían decir jóvenes para dirigirse a un grupo selecto de personas en medio de la formalidad de programas extracurriculares u otros de carácter diplomático, muchas de las veces aprendidas en otros discursos sobre todo de adultos.

En realidad junto a tales expresiones aparecían otras en los medios de comunicación y en las conversaciones de barrio, que comenzaban a dejar en claro que los problemas de la sociedad se encontraban precisamente en los jóvenes: “esta juventud ha perdido los valores”, “los jóvenes son unos delincuentes”, entre otras. Sea como espejo social o como síntoma, la verdad es que las juventudes comenzaron a tomar un puesto significativo en la sociedad emergiendo como categoría de estudio dentro de las Ciencias Sociales. Un interesante punto de partida lo constituyen precisamente tales discursos que han ido construyendo y configurando la categoría desde los distintos espacios y esferas de la sociedad.

En esta perspectiva, por ejemplo, Cerbino comprueba “que los saberes en torno a los jóvenes están sesgados por visiones adultas que tienen a definir al joven fundamentalmente en dos sentidos: o como potencial delincuente a través de una actitud que llamamos “estigmatizante”, o como el futuro de la patria a través de una actitud “idealizante” (Cerbino, 1999, p. 59). En cualquiera de los casos hay una clara tendencia a esencializar a las juventudes, colocándoles características cerradas en torno a modelos exclusivamente pensados por adultos, cuestión que es visible sobre todo en la mirada psicológica que tiende a clasificar, según etapas, el desarrollo de las personas.

A propósito de esta cuestión, hay que tomar en cuenta que “la categoría joven, entendida en un sentido amplio, trasciende la mera

ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades, para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida” (Alvarado, Martínez, & Muñoz, 2009, p. 25), es decir, va más allá de la visión de juventud como “moratoria”, como espacio que se debe pasar para llegar a un estado de plenitud llamado adultez. Por tal razón, el término juventudes, en plural, es el que más se ha utilizado en los diferentes estudios como expresión de una mirada constructivista en la cual se rescata el componente dinámico y de permanente cambio de la categoría.

Desde esta perspectiva es interesante constatar que el término juventud y sus modos de comprensión surgen precisamente en el mundo adulto y están sustentados en sus discursos. Es lo que se conoce como “adultocentrismo”, aquella dinámica de poder que “sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.)” (Duarte, 2000, p. 67) y la cuestión de la disparidad de poder existente entre los adultos y el colectivo infante juvenil permanentemente construido (James & Prout, 1997), que se expresa por medio de situaciones particulares:

*El adulto se siente responsable de ser una imagen clara para el joven; teme no mantener la autoridad ni el respeto si comparte las dudas y confusiones por las que atraviesa. Pero los jóvenes deslegitiman una intervención adulta que no esté basada en una comunicación clara y sincera que permita la apertura. Este cambio va a influir en nuevas relaciones entre los jóvenes y los adultos (Krauskopf, 1999, p. 124).*

Se entiende desde esta mirada, que muchos de los discursos desde los cuales los jóvenes hablan de sí mismos sean muchas veces, en realidad, los discursos que los adultos han creado respecto de las juventudes. A pesar de los esfuerzos por escapar de una visión esencialista de las juventudes considerando que tal categoría está configurada por procesos sociales, económicos, culturales, políticos y demás, se

constata, en esta perspectiva, que tanto las políticas públicas como los programas de protección social ubican a la juventud como una etapa de la vida del ser humano, quitándole con ello la fuerza dinámica que posee el concepto y encerrándola en unos modos de comprensión que mantienen las dos visiones respecto de los jóvenes que se comentaron anteriormente: “estigmatizante” e “idealizante”.

Se podría decir que tal perspectiva surge precisamente por la poca participación de las juventudes en los procesos que hablan de ellos mismos, de modo que se está lejos de la práctica real del enunciado de la Constitución Ecuatoriana, art. 39, que expresa: “El Estado reconocerá a las y los jóvenes como actores estratégicos del desarrollo del país” (Asamblea Nacional, 2008).

Al ser los adultos los que crean las políticas públicas y los programas de protección de los jóvenes, la mentalidad que se tiene es que tales situaciones se aplican a quienes están comprendidos en las edades determinadas para llamarse como tal. Ello además sirve para constatar la visión de las juventudes como peligrosas dado que por esta razón necesitan protección y cuidado. En general la garantía de los derechos de las juventudes se asientan en una forma de biopolítica estatal, que declara y da por hecho que son los adultos y su mundo de sentido los que pueden configurar y definir qué es lo que los jóvenes requieren como derechos y cuáles son, por supuesto, sus obligaciones. En este sentido “es importante destacar que las construcciones sociales adultocéntricas descansan en la idea del “Ser joven” en cuanto autonomía, amarre y modo de narrarse y diferenciarse de otros, todo ello con consecuencias previstas como la regulación social, e imprevistas como la regulación del poder simbólico –subculturas y contraculturas-” (Alvarado et al., 2009).

La coherencia con la no esencialización del concepto de juventud y el reconocimiento de que puede, por lo tanto, haber múltiples formas de juventudes, nos lanza a la categoría de “condición juvenil”, esto es que la juventud no es ya una moratoria sino una condición que trasciende la edad y las formas culturales que han servido para concebirlas. Desde la experiencia personal con adultos mayores en medio del trabajo pedagógico, la expresión “nosotros no somos viejos, sino que tenemos juventud acumulada” mencionada por un adulto mayor en la

escuela, puede ser una interesante metáfora de esta condición juvenil, manifiesta en muchos grupos y en muchos actores que desde la resistencia muestran una “juvenilización”, por decirlo de alguna manera, de las prácticas cotidianas relacionadas a las acciones comúnmente llevadas a cabo desde la burocracia o la misma política.

Son sugerentes en este mismo sentido, las palabras de Levinas:

*Juventud definida por la sinceridad que no es la brutalidad de la confesión y la violencia del acto, sino aproximación a otro, tomar cargo al prójimo, sinceridad que viene de la vulnerabilidad humana. Capaz de descubrir las responsabilidades bajo la espesa capa de las literaturas que la evaden, la juventud –de la cual no puede decirse más “si la juventud supiera”- dejó de ser la edad de la transición y del pasaje (“es necesario pasar la juventud”), para manifestarse como la humanidad del hombre” (Levinas, 2006, p. 136).*

Todo este debate, este mundo complejo de relaciones entre personas que se manifiestan desde la condición juvenil o bien desde las juventudes en un espacio concreto, aterrizan en la escuela, lugar de la configuración de muchos de los discursos anteriormente explicados, lugar en el que además se divide etariamente a la población, y lugar en el que las juventudes vuelven suyos aquellos espacios que al mundo adulto, de alguna manera, se le olvidaron, es decir, los intersticios escolares.

## Clases e Intersticios

*“De las siete horas de clase, cuatro horas los profesores vienen, explican y se van”.*  
Rebeca Montufar, estudiante.

En primer plano aparece una banca de metal vacía, con un cuaderno abierto en una hoja cualquiera y dejado ahí casi al olvido. Atrás aparece otra banca (solo la mitad), también de metal, también vacía y con otro cuaderno encima, ambas sin estudiantes. Bajo la banca más visible otro cuaderno cerrado, con forro plástico y membrete (sello). Resulta curioso que lo más visible de la fotografía sea precisamente la ausencia de estudiantes, quienes resaltan significativamente en el fon-

do de la misma y en el centro, cuyos protagonistas son una mujer a la izquierda y un hombre a la derecha.

La chica con su uniforme verde oscuro y rodeada de objetos rosados se maquilla, pasa su mano derecha sobre su mejilla mientras observa atentamente un pequeño espejo cuidadosamente sostenido con su mano izquierda. Sobre su banca el celular y una cartuchera. Tras de sí, arrimada al respaldo, su mochila, y en su rostro la expresión de quien se concentra con el único afán de aprovechar el momento para hacer algo que seguramente considera importante.

El estudiante, por su parte, mira de reojo, sobre sus libros reposa un libro abierto, notablemente de alguna de las materias que necesita aprobar. Está sentado de lado, desconcentrado por un momento debido a la mirada de aquella estudiante que se dispuso a fotografiar el instante. A la izquierda de la imagen otro estudiante revisa su mochila buscando algo, y en el fondo de la misma, dos grupos de personas: unos tres o cuatro estudiantes dialogan sobre algo, y otros dos simplemente están ahí como petrificados por el momento, sentados en la misma banca y mirando hacia algún punto fijo que la fotografía sería incapaz de visibilizar.

Se trata de un aula de clase dejada a la deriva, sin profesor, únicamente como espacio estudiantil, en la que por un momento parece que el tiempo se detuvo en medio de las paredes pintadas hasta la mitad de un color oscuro que combina, simpáticamente, con sus uniformes. Poniendo atención a los detalles, en el extremo de la izquierda de la foto, un estudiante con sus brazos cruzados bajo su rostro parece dormir. Y detrás de la imagen, aunque invisible, una estudiante que toma la foto de uno de los intersticios escolares.

Al igual que esta, varias imágenes pueden dar una idea de aquellos espacios en los que por un instante el control se minimiza, si bien el debate resulta mucho más complejo al entrar en juego las relaciones de poder. Resulta significativo que la mayoría de ellas retrata el salón de clase, quizá como el lugar por excelencia en que la vida estudiantil tiene su centro, y es precisamente en ellos donde tienen lugar los principales intersticios manifestados por los mismos jóvenes, como por ejemplo, la

“parte de atrás del aula”, o las “horas libres”, que en algunos casos pueden ser bastante intensas en una sola jornada. Aquí algo importante de los intersticios: no solo se trata de momentos que median entre otros, sino de lugares que median otros lugares, como se pueden ver en las expresiones estudiantiles.

Ampliando un poco la perspectiva respecto de los intersticios, hay que tomar en cuenta que “la vida cotidiana es un espacio con rendijas, grietas, fisuras, juntas, y hasta fallas profundas. Es hacia estos intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social” (Rockwell, 2006, p. 1), por ello, bien podría entenderse que cada uno de estos espacios y sus particularidades, reflejan de alguna manera, los diversos comportamientos que la sociedad tiene en medio de sus diversos espacios cotidianos.

Ha habido, por ejemplo y sobre todo últimamente, un boom de videos subidos a la red y realizados por estudiantes fuera de los momentos de clase, o incluso dentro de los mismos salones, en contextos escolares. Desde esta amplia perspectiva, se puede seguir la argumentación de Valenzuela, quien manifiesta que

*La educación escolar no debe considerar que “la vida está en otra parte” y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes no son asunto de las aulas, o que los asuntos de los medios masivos de comunicación, las drogas, el narcotráfico, las bandas y pandillas juveniles, y otro tipo de agrupaciones juveniles, no pasa por la escuela, o que a niños y jóvenes “se les educa para la vida”, como si la vida estuviera en otra parte e iniciara cuando ellos dejan las aulas escolares (Valenzuela, 2009).*

Es lamentable que, a nivel escolarizado, se suele hacer una separación entre lo que se imparte en los salones de clase y lo que realmente se vive en la calle, la casa y otros espacios “vitales”. Los intersticios escolares pueden ser entonces la clave de análisis en tanto expresan formas de biorresistencia, que se vuelven palabra actuada y que manifiestan el desacuerdo con la dinámica de poder, muy presente en la escuela.

Para Foucault, el biopoder es desarrollado gracias a ciertas tecnologías que pueden ser individualizantes o poblacionales; permitiendo por un lado la “anatomopolítica” y por otro la “biopolítica” respectivamente (Foucault, 1981). En la escuela es evidente el uso de estas tecnologías pues en ella están reguladas las relaciones incluso referentes al cuerpo que se vuelve, por lo tanto, territorio de control y sometimiento. Ahora bien, el mismo autor manifiesta que “con el propósito de entender de que se tratan las relaciones de poder, tal vez deberíamos investigar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones” (Foucault, 2001, p. 6). Entonces, ¿Qué mecanismos utilizan las juventudes para resistir a estas tecnologías del poder? Sin duda los videos que circulan por la red son una forma bastante visible, sin embargo, se considera que los espacios en los que no están los profesores controlando, son fundamentales para entender esta tensión de poder expresada como una especie de batalla por mantener la supremacía (Bourdieu, 2002). Sin lugar a dudas, y aunque no sea posible hacer aquí una generalización de la cuestión, hay efectivamente aspectos de resistencia en las acciones estudiantiles desarrolladas en los espacios intersticiales. Existe una clara conciencia de un espacio propio en el cual hay que vivir de acuerdo a perspectivas que no pueden, así no más, ser públicas y visibles, aunque sea precisamente esa visibilización la que habla de las formas de resistencia.

Por otro lado, a nivel de políticas respecto de las juventudes, vale considerar que las mismas también tienen un largo camino por recorrer en tanto los intersticios revelan nuevos criterios para su definición. Al ser los adultos los que crean las políticas públicas y los programas de protección de las juventudes, las mismas suelen hacerse siempre desde la misma mirada adulta.

La mentalidad que subyace en ellas es que las diferentes situaciones de las cuales hay que proteger a los mismos están imbuidas de antivalores que, en contraste con la vida adulta, resultan negativos. Se constata a partir de las políticas y de las reflexiones sobre ellas, que los jóvenes son sujetos que requieren atención y que por ello su participación en la sociedad ha de ser sumamente limitada. Además que, en general, son un peligro para la sociedad. La forma en que están concebidos los derechos y políticas relativas a infancias y juventudes, se



asientan en una forma de biopolítica estatal, que declara y da por hecho que son los adultos y su mundo de sentido los que pueden configurar y definir qué es lo que las niñas, niños y jóvenes requieren como derechos y cuáles son, por supuesto, sus obligaciones.

Podría decirse entonces, que al estar las políticas orientadas a una sociedad percibida como ideal, desde la perspectiva adultocéntrica, y en virtud de los peligros de los cuales se asume que se debe cuidar a los jóvenes, no se ha abordado críticamente los presupuestos en que se basan dichas políticas, y por lo tanto, las mismas reproducen el sistema social (Llobet & Minujin, 2011). Lamentablemente y volviendo a la mirada sobre las juventudes “la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al –o como regresión del– modelo adulto” (Feixa, 1996, p. 333).

Volviendo al tema educativo podríamos aplicar la misma lógica por ejemplo en la construcción, concepción y aplicación de los reglamentos de estudiantes, códigos de convivencia y otro tipo de documentos que regularizan la vida estudiantil, muchas veces en el marco biopolítico que asume la escuela como un espacio de control sobre la vida y sobre el cuerpo de los estudiantes. Inclusive los procesos de participación, según los cuales, las y los estudiantes pueden ser parte de la construcción de dichos documentos, resulta relativa en tanto el lenguaje utilizado en los mismos es eminentemente adulto, y la palabra de los jóvenes es, en realidad, mucho más consultiva que trascendente<sup>5</sup>. He ahí la importancia de los intersticios, dado que son aquellos los espacios en los cuales dichos códigos de conducta no llegan y por lo tanto, en los cuales se hacen visibles claras formas de resistencia.

En este sentido se podría afirmar que las políticas sobre juventudes que se aplican en la sociedad y que influyen también en la escuela

---

5 Valga como ejemplo el actual trabajo de construcción de Códigos de Convivencia en los centros educativos ecuatorianos, en los que, de hecho, no se cuenta con tal participación, y si se lo hace es con el afán de justificarse frente a la rectoría ministerial. Algunos testimonios recogidos en entrevistas muestran que en la mayoría de los casos, el código ya está elaborado para cuando se desarrolla la reunión con los diferentes estamentos de la escuela.

son de hecho mecanismos para mantener el statu quo y el control social. Al mismo tiempo, las políticas que se desarrollan en la escuela pueden concebirse como mecanismos de control y biopoder. Me parece en este sentido interesante las bases en los cuales siguiendo a Llobet surge, por ejemplo, el concepto de la infancia (Ariès, 1986).

*La especialización de la escuela (que vincula la transmisión de la cultura escrita con el reemplazo del temor por la disciplina como modo de organización del vínculo) y la moralización de las costumbres (que implicó la transformación de la familia al dotarla de una función moral) fueron los procesos culturales que se encuentran en la base de la "invención" de la infancia (Llobet, 2013, p. 8).*

Puede verse aquí reflejado el papel de la escuela y de la sociedad en la configuración de categorías que sin duda se sostienen en normas, como sustento de leyes y políticas específicas, respecto del control social. Desde el análisis y la crítica de las políticas relacionadas a la juventud, podría surgir la pregunta ¿Cómo elaborar políticas de juventud que sean respuesta a las necesidades reales de aquellos a los que afecta directamente?

Sin duda elaborar una respuesta al respecto implica primero un cambio de visión, por un lado, de la misma categoría de juventud, como se lo ha manifestado ya anteriormente, en tanto construidas socialmente, y por otro, del rol que los mismos juegan en medio de la sociedad. Para ello es importante partir de la idea de "completud del sujeto", considerando que, las juventudes son seres humanos que al formar parte de la cultura poseen de hecho elementos que los completan como personas y que por lo tanto no deben convertirse en aquello que los adultos consideran como válido y verdadero. Solo así la palabra de los mismos puede tener valor. Implica que los procesos de participación sean realmente mecanismos de escucha y acción de cara a la sociedad.

Desde la educación pueden considerarse dos conceptos, trabajados sobre todo por Mejía (Mejía, 2001) que refieren al diálogo de saberes, y a la negociación cultural. El primero, que surge sobre todo de

la investigación-acción-participativa, permite entender que la palabra y aporte de las niñas, niños y jóvenes son auténticos saberes con los cuales se puede dialogar. El segundo refiere a que en la multiplicidad cultural evidente en las relaciones intergeneracionales se vuelve importante considerar las mismas para poder consensuar dinámicas que permitan una relación adecuada y de convivencia.

Por otro lado, es imprescindible aprender a leer los actos de biorresistencia que surgen en los intersticios escolares y en otros espacios, y que van desde la transgresión a las normas como la obligación de llevar cortes de pelo determinados, hasta el baile erótico en el transporte público, tal como circulan en los diferentes videos de la red. La creación de políticas desde esta perspectiva podría transformar la mirada educativa y las concepciones disciplinarias que se mantienen aún en los centros educativos, cuestión que solo podrá comprenderse a la luz de los resquicios, intersticios presentes en medio del mundo de las juventudes.

## Recreo

*“El recreo es un espacio para hacer lo que se pueda hacer”.*  
Joffre Gualoto, estudiante.

*“En el aula de clases tú tienes, tú tienes .. tú tienes.. que ser como ... tal vez tú tienes que ser como el maestro quiere que seas, o sea, te entras en .. te dicen que estás en un curso y tienes que actuar de cierta forma porque estás en un curso. Pero cuando sales a recreo, es como que haces ¡ya!... lo que tú quieres, dices lo que quieres y, y es el hecho de que, tal vez en el curso estás haciendo algo obligatorio. Es libertad, definitivamente”*  
Cynthia Vaca, estudiante.

## Contando Los Minutos

*“Pues en los grupos generalmente se subdividen, como las chicas que hablan de cosas muy comunes: chicos, fiestas. En otro grupo se identifica la “popularidad”, por así decirlo, dentro del curso mismo, como temas actuales de farándulas, o incluso ridiculizarse a ellas mismas con sobrenombres grupales; u otro grupo el cual se dedica a estudiar temas de estudios dentro del aula, o cosas por hacer en casa; o un grupo muy pequeño en el cual estoy yo, donde hablamos de todo”*

*Joselyn Valdivieso, estudiante*

Dentro de todo este entramado de relaciones que se desarrollan en medio del espacio escolar, y sobre todo en aquellos denominados intersticios, sobresalen los diversos grupos de los cuales los estudiantes forman parte. Sin duda, es notable cómo a pesar del individualismo con que se van formando las personas en la lógica del capitalismo, las sociedades se forman en colectividades y en pequeñas comunidades afectivas que muchas de las veces no trascienden las diferentes redes sociales, viéndose entre sí como competidoras “por jugar una determinada posición de sujetos en el orden simbólico” (Vásquez, 2014, p. 41).

Los intersticios son, dentro de todo esto, los espacios de configuración de las identidades juveniles, en que al igual que en la sociedad, unos grupos deben sobrevivir a otros o luchar por su existencia. Esto, aunque muchos de los jóvenes manifiestan que más bien los mismos les permiten una convivencia pacífica, resalta respecto de cómo en ellos se manifiestan también los diversos grupos sociales. Uno de los entrevistados manifestaba cómo era importante que los grupos se diferencien unos de otros: “se crearon grupos, un grupo de esto, un grupo de esto otro, un grupo llamado los frikis, otro llamado los guamanes, otro los valerías, así un grupo, un grupo”. Colocar nombre a un grupo es una muestra de cómo se le otorga una identidad a aquel dentro de aquel espacio social, tal y como sucede dentro de la sociedad. La lógica de la creación de los grupos puede responder a intereses, a perspectivas comunes, a formas de ser, o incluso a rangos respecto de las calificaciones.

Por otro lado, y aunque se parte de la idea de un joven completo, capaz de ser crítico de la realidad, la palabra de las juventudes tienen cier-

tas miradas adultas implícitas. Muchas de las ideas expresadas hablan, por ejemplo, de los ideales que sus profesores tienen respecto de la escuela o de la educación y que notablemente son transmitidas en algún momento por sus profesores. Al preguntar a uno de los estudiantes respecto de los intersticios expresó la debilidad en el control que tienen sus profesores respecto de la ubicación espacial del aula de clase, su recomendación era que las bancas sean ubicadas siguiendo una media luna.

Es por ello que, ampliar la mirada sobre las juventudes en estos espacios educativos, implica no solo hacer lecturas de los espacios propiamente denominados pedagógicos, sino de aquellos donde, de alguna manera, las juventudes comienzan a expresarse tal cual son. Los intersticios escolares pueden considerarse desde esta perspectiva, espacios de biorresistencia dado que constituyen tiempos y lugares de expresión propia, en los cuales, haciendo uso del propio cuerpo se ponen de manifiesto las contradicciones internas del sistema.

Siguiendo a Valenzuela, “el objetivo de la biopolítica es el homo sacer, el de la biorresistencia es la disposición de decidir sobre el cuerpo propio” (Valenzuela, 2009). La estructura escolar como tal, está muchas de las veces orientada a la creación de cuerpos idealizados, y por tal razón incluso los peinados, los vestidos, las posturas y demás, son controlados en la búsqueda afanosa de la uniformidad, funcional ésta a los modos en que opera el sistema.

Podrían denotarse dos formas de biorresistencia, expresadas a través de los intersticios. La primera, aquella que remite a la estudiante que se maquilla y que lo hace en un momento en el que desaparecen del mapa sus profesores, aquellos frente a los cuales simplemente no podría hacerlo. Esta apropiación del cuerpo merece analizarse en tanto expresa una acción particular en la que el intersticio sirve como espacio de posesión propia, y por lo tanto, en la que el cuerpo, controlado aún por el uniforme, quiere ser reapropiado con el maquillaje. Valga mencionar que se trata de una forma de biorresistencia que implica una acción concreta (una de las imágenes muestra a uno de los compañeros de clase siendo arrastrado, por ejemplo) y solo es tal en este sentido, dado que, siguiendo el análisis de Giroux algunas cuestiones como estas revelan más bien “modos opresivos de sexismo” (Giroux, 1995).

Por otro lado, aquel estudiante dormido al fondo del salón es la muestra de otra forma de biorresistencia en la que el cuerpo se vuelve pasivo, solo como metáfora de un diferente tipo de accionar. Caracterizando lo uno como “desastre” y lo otro como “aburrimiento” Ernesto Rodríguez expresa de un modo bastante acertado esta doble relación biorresistente:

*Si bien el ‘desastre’ implica una forma de diversión mediante el quebrantamiento o trasgresión de ciertas reglas establecidas, en esencia mantiene una clara comunión con el aburrimiento. Más que opuestos, ambos son dos formas de manifestar un mismo estado de ánimo: mientras que el aburrimiento expresa el sinsentido desde la pasividad, el desastre lo hace por medio de la acción, del hacer”*  
(Rodríguez, 2011, p. 8).

Ahora bien ¿la biorresistencia es importante en los espacios educativos? Sin duda, la misma podría considerarse una forma de entrar a formar parte de la educación en tanto se vuelve mecanismo de participación y democracia. Al menos en cierto sentido, aquellas expresiones que pueden tener visos de indisciplina o que rompen con el control, son importantes para garantizar la apropiación de los espacios y la futura participación en la vida política de la sociedad, cuestiones que se tejen en medio de los intersticios. De hecho, aquellos pueden convertirse en espacios en los que se teje la participación y la acción juvenil, denotando de alguna manera, que los mismos son utilizados también para repensarse como grupo humano y para organizarse en la búsqueda de sus intereses. Al respecto, una de las estudiantes comentaba en medio del diálogo, por ejemplo: “Hubo una vez en que no entendíamos nada de inglés y el maestro realmente no era bueno, y no hacíamos nada. Y todo el mundo se preocupaba en inglés porque nos daban lo que nos daban en la escuela, entonces recolectamos firmas para que se vaya, o sea con dos opciones, o se va, o se prepara, ¡y a la final se fue!” (Cynthia Vaca, estudiante).

Ella misma, hablando de cómo los profesores les controlaban los tiempos y las llegadas al aula de clase, sobre todo cuando por algún motivo, justificado o injustificado, se atrasaban a la misma, expresaba con tono irónico y gracioso a la vez: “Pusimos un letrero en la ventana que decía ‘Si un maestro se demora más de 10 minutos, la hora será de los estudiantes’”.

## Fin de la jornada

*Quando tienen salida temprano...  
a cualquier casa, cogen,  
van a una casa y ya ahí tienen su fiesta.  
Joffre Gualoto, estudiante.*

Se espera pacientemente que termine la jornada, muchos toman sus mochilas, guardan sus libros, se alistan a levantarse, hasta que el timbre da por concluida la jornada de clase lanzando a los estudiantes a la vida real de la cual han escapado por algunas horas. Es el gran intersticio escolar, aquel espacio vital que no puede ser controlado y que por tal motivo se lo entiende separado de la escuela.

La investigación de los intersticios escolares aporta profundamente a nivel social dado que las relaciones micro que se manifiesten en estos espacios podrían concebirse como "síntoma" de fenómenos sociales macro. Posteriores investigaciones podrían desarrollarse desde otro tipo de intersticios en una dinámica de análisis comparativo que permitan revisar categorías que aporten a la comprensión de la sociedad desde otras formas de biopoder y biorresistencia. Esto considerando que "todos aquellos que escriben acerca de la sociedad, construyen representaciones de la vida social, es decir, descripciones que incorporan ideas y pruebas empíricas relevantes sobre los fenómenos sociales" (Ragin, 1994:33), siendo ese un interés permanente en el afán de construir investigaciones cargadas de sentido.

El presente trabajo ha servido sobre todo para revelar la mirada social sobre aquellos espacios en los cuales hay menos control que en otros y que son utilizados por los sujetos como espacios de sentido, o espacios de configuración de identidades propias, lejos de aquellas impuestas, en el caso concreto, por otro grupo de sujetos, los adultos, que hablan del mundo apropiándose de él.

Las juventudes han descubierto, de alguna manera, que dichos intersticios presentes en sus escuelas permanecerán a lo largo de sus vidas en distintos espacios, y que los mismos siempre podrán servir como espacios de resistencia, como lugares en los que se puede aún

ser libre, tal como decían las voces estudiantiles escondidas a lo largo de todas estas palabras. Queda, desde allí, el reto del cambio de las políticas públicas y el de la resignificación de la categoría juventudes como nombre que abarca a sujetos completos que efectivamente y de modo real, aportan a los diferentes ámbitos de la sociedad.

Volviendo a los videos, el fin de la jornada y al mismo tiempo de esta investigación, deja el camino abierto para entender aquello que las y los jóvenes viven y expresan por medio de los mismos, en una muestra de cómo los intersticios se vuelven expresión metafórica del cuerpo utilizado como instrumento que habla y grita para que la sociedad entera le preste atención. A la final, tal como lo expresaba Levinas “El gesto corporal no es una descarga nerviosa, sino la celebración del mundo, poesía” (Levinas, 2006).

## Bibliografía

- Alvarado, S., Martínez, J., & Muñoz, D. (2009). Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 7(1), 83–102.
- Ariès, P. (1986). La infancia. *Revista de Educación Estudios*, 281, 5–17.
- Asamblea Nacional, E. Constitución de la República del Ecuador (2008). Ecuador.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra. Mexico D.F.: Grijalbo, S.A.
- Cerbino, M. (1999). De malestares en la cultura, adicciones y jóvenes. Íconos: *Revista de Ciencias Sociales*. FLACSO, Sede Ecuador., 8, 58–65.
- Chomsky, N. (2007). La (des)educación. Barcelona: Crítica.



- Duarte, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes?: Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Ultima Década CIDPA Viña Del Mar*, 13, 59–77. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362000000200004>
- Durand, J. (2012). El oficio de investigar. In M. Ariza & L. Velasco (Eds.), *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Ecuavisa. (2013). Ministerio de Educación iniciará investigación sobre polémico video del Aguirre Abad | Ecuavisa.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. In J. Prat & A. Martínez (Eds.), *Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. (pp. 319–335). Barcelona: Ariel SA.
- Foucault, M. (1981). *Las Mallas del Poder*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. In Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Barcelona: Nueva Visión.
- Freire, P. (1978). *La Educación como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1995). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. *Docencia* (Vol. 15). Mexico D.F.: Siglo XXI Editores.
- Haverkort, B., Delgado, F., Shankar, D., & Millar, D. (2013). *Hacia el diálogo intercientífico. Construyendo desde la pluralidad de visiones de mundo, valores y métodos en diferentes comunidades de conocimiento*. Bolivia: AGRUCO, Plural Editores.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: Falmer Press.
- Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. In *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*.

San José: Fondo de Población de Naciones Unidas. (pp. 119–134).

Levinas, E. (2006). *Humanismo del otro hombre*. México, D.F.: Siglo veintiuno editores.

Llobet, V. (2013). Políticas para la infancia en el contexto latinoamericano. (Seminarario Perspectivas epistemológicas y metodológicas de la investigación en infancias y juventudes en América Latina No. 3). Buenos Aires.

Llobet, V., & Minujin, A. (2011). La pobreza infantil y las políticas sociales. Una mirada sobre las transferencias condicionadas de ingresos, 274–287.

Mejía, M. (2001). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Cartografías de la Educación Popular). Panamá: CEAAL, Consejo de educación de adultos de América Latina.

Rockwell, E. (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión? In Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación. (pp. 169–170). Buenos Aires: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados.

Rodríguez, E. (2011). Políticas de juventud y desarrollo social en América Latina: Bases para la construcción de respuestas integradas. In Texto presentado en el Foro de Minsitros de Desarrollo Social de América Latina organizado por la división de ciencias sociales y humanas de la UNESCO. San Salvador: UNESCO.

Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad*. México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte Casa Juan Pablos.

Vásquez, J. (2014). *Maquinarias identitarias en disputa. Filosofía de la cultura contemporánea y formas de vida juveniles en segregación*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.

Whyte, W. F. (1971). *La sociedad de las esquinas*. México, D.F.: Centro regional de ayuda técnica. Agencia para el desarrollo internacional (AID).

# La 'Ciudad de Lona', espacio vital para formar líderes juveniles en comunidad

**Máximo Baque Parrales<sup>6</sup>**

*Artículo recibido en abril y aprobado en mayo 2017*

## Resumen

Ante la realidad desafiante del mundo actual, más para las jóvenes generaciones que buscan su lugar propio para ser protagonistas de la historia, la propuesta formativa del Movimiento de liderazgo juvenil CEFA, después de quince años de camino, se consolida como una propuesta formativa alternativa, complementando y enriqueciendo el currículo oficial, sensibilizando y dotando de competencias fundamentales a los jóvenes para asumir liderazgo con compromiso social. Su lema marca el rumbo: "Ser más, para servir mejor", conlleva todo un plan formativo, dando vida a la estructura orgánica que dinamiza la experiencia.

Su mayor reto es implementar respuestas creativas, con incidencia política, a los desafíos de la realidad cambiante, siendo coherente con su intencionalidad: liderazgo juvenil, forjador del cambio social.

**Palabras claves:** Movimiento, Comunidad, Liderazgo, Incidencia política.

## Abstract

Before the dangerous reality the actual world, some generations teenagers that looking for their own place to be showing of their history, the formative proposal of the movement about leadership teenager CEFA, that borns about 15 years, today is consolidates as alternative formative proposal, complaining and reinforcing the official curriculum, senzibiliting and giving fundamental competence to the teenagers to have leadership as social compromise. The best word, "be more, to serve better", it becomes in a formative plan and it's giving life to the organic structure that dinamize the experience.

The dream will be shows creative answers, with politics incidence, the challen-

---

<sup>6</sup> Lcdo. en Filosofía por la Pontificia Universidad Lateranense (Roma), Acompañante educativo en la Regional Manabí. Manta, Ecuador. max.baque@feyalegria.org.ec

ges about changing reality, showing achieve with their intencionality: teenagers bringing social change.

**Key words:** Movement, community, leadership, politics incidence.

## Introducción

La pasión por formar y formarse no conoce límites, sobre todo cuando se sueña en grande y cuando la audacia toma espontáneamente su espacio, entonces todo momento, todo espacio, todo ámbito, toda etapa de la vida es oportuna para forjar la formación integral y permanente de las personas. Y esto, quienes conformamos el Movimiento Fe y Alegría (FyA) lo sabemos bien, por eso no sólo nos tomamos muy responsablemente la formación integral y permanente de todos y cada uno de los integrantes de la gran familia FyA (estudiantes, madres/padres de familia, educadores, directivos, personal de oficina y de servicio, voluntarios...), sino que la misma pasión nos invita y mueve a una permanente creación y recreación de las distintas propuestas, iniciativas y espacios formativos, al punto de responder asertivamente a los desafíos de cada época y de cada contexto.

Una muestra de ello es la propuesta de Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría (CEFA), llamado cariñosamente por los jóvenes 'Ciudad de Lona', nacida hace quince años atrás (iniciada en el 2001 por el entonces coordinador nacional de pastoral, Carlos Vargas, hoy director nacional de FyA); una propuesta pensada sobre todo para los jóvenes, en un espacio vital como son los campamentos, espacio donde el joven puede ser lo que realmente es: joven y libre. ¿En qué consiste esta propuesta?, ¿qué logros y alcance ha tenido en su principal propósito?, ¿qué tan atractiva es para las jóvenes generaciones?, ¿en qué medida su estructura, organización e intencionalidad es una alternativa y responde a los desafíos actuales del mundo juvenil? Aquí buscamos responder a estas inquietudes con las voces de algunos cefistas, quienes son los principales protagonistas.

## CEFA, una propuesta formativa

## “alternativa, complementaria y enriquecedora del currículo tradicional”

*“Siempre estamos en campamento,  
nuestra vida es un campamento”*

*John Delgado*

**¿Por qué “campamentos” y no otros espacios como convivencias o excursiones?**

“La primera razón que me cautivó fueron los campamentos; en sí lo que da el CEFA es darle voz a los jóvenes para que hagan escuchar su voz al mundo”.

El campamento es “un espacio donde se empieza a valorar el tiempo, la comida, el hecho de tener la oportunidad de ducharse, distinto a como es en casa donde uno tiene todo a la mano; en el campamento es diferente porque hay que realizar muchas actividades y hay un tiempo para cada cosa, tiempo para la comida, tiempo que hay que aprovecharlo porque si no se prepara la comida en ese tiempo toca comer las cosas crudas, ya que nosotros mismos cocinamos nuestros alimentos. Básicamente en el camino, el movimiento me ha enseñado a valorar todo esto”.

“...a lo largo del camino se conoce muchas cosas que van formando, como valores que son muy importantes, y se conoce a personas que hacen que tu estancia en el CEFA sea muy increíble; el espacio, la vida dentro del CEFA no es sólo campamento, son experiencias que trascienden la vida”. (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017)

“Vi que era un grupo donde los jóvenes podían expresar su pensamiento, adquirir conocimientos y compartir momentos con otros jóvenes”. (Entrevista a caminante CEFA, 2017)

Por todo ello y más, podemos decir que los campamentos se constituyen ante todo en una experiencia vital, más que significativa; tienen ese carácter de aventura que al mismo tiempo pone a prueba la capacidad de organización de quienes dirigen los campamentos y de

quienes participan de él. Además, la sola idea de acampar al aire libre en contacto con la naturaleza, la idea de ponerte en camino, activa el entusiasmo de movilizarse y hace comprender más fácilmente que la vida es un camino que hay que recorrer día a día al menos un buen tramo; un espacio donde se conjuga la curiosidad y el descubrimiento.

Desde las experiencias vividas por los jóvenes cefistas, se puede sostener, defender y promover el gran valor formativo que conllevan los campamentos, como bien se lo expresa en documentos oficiales del Movimiento juvenil CEFA:

*“en los campamentos se ejercita la comprensión colectiva de la realidad, se vive la democracia, se da lugar y el valor a la palabra, se aprende a ejercer la crítica, se vive la solidaridad, se anticipa, la justicia, se gesta el compromiso, la aceptación y el riesgo y se cultiva la esperanza” (Fe y Alegría Ecuador [FYAE], 2014. p. 53)*

El campamento en sí es más que una “excursión”, incluye a ésta porque implica salida en todos los sentidos de la palabra<sup>7</sup>, pero con una intencionalidad pedagógica clara; todo se juega en la convivencia y relaciones que se generan en el antes, durante y después del campamento, puesto que el campamento en sí es un medio, un recurso vital al servicio de los mayores propósitos del Movimiento juvenil, no es el fin en sí mismo.

### *¿Cuál es su propósito y el plus de su valor formativo?*

Iniciemos citando tanto la visión como misión que se ha planteado la propuesta CEFA desde sus inicios:

**Visión:** Fe y Alegría, siendo un Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social, se propone plantear un movimiento

---

<sup>7</sup> Ponerse en camino; desplegarse de un lado a otro; pero sobre todo, salir de sí mismos, abrir espacio al otro, salir de sí mismos para encontrar al otro, a los otros; redescubrir y dar valor apropiado incluso aquél otro que es la naturaleza, y al Otro mayor, lo Trascendente.

de liderazgo juvenil, ya que requiere jóvenes capaces de construir, junto con la comunidad educativa, una sociedad más digna y justa. Y, como Movimiento inspirado por la fe cristiana, su proceso de liderazgo debe manifestarse en una práctica solidaria con los más pobres.

**Misión:** formar comunidades organizadas con jóvenes que trabajan por y para jóvenes, promoviendo espacios para un verdadero análisis de sus realidades y de la realidad global, que los llevará a ser hombres y mujeres críticos, auténticos, seguros de sí, que vivan una fe que los compromete a trabajar por la justicia, la equidad y la solidaridad en cualquier parte del planeta (FYAE, 2014. p. 7).

En ambos elementos hemos resaltado (subrayado) las categorías principales que definen el ser, el medio, la razón de ser y la opción de esta iniciativa: Movimiento de liderazgo juvenil, formando comunidades organizadas, comprometidos a trabajar por la justicia, equidad y solidaridad, optando por los más pobres. Por todo ello, en el repensarse a sí mismo, el CEFA se asume como un "reto de aprender a ser líderes en comunidad". ¿Qué tanto ha calado esta intencionalidad en las mentes y corazones de las y los jóvenes cefistas?

"optaré siempre por el CEFA porque este movimiento apuesta por los más pequeños y los va formando para que sean jóvenes líderes"

"se trata de un movimiento para liderazgo juvenil (...) el hecho de ser movimiento juvenil llama a muchos jóvenes, pero el hecho de hacer comunidad con todos estos jóvenes es más complicado. Básicamente lo que hace el CEFA es crear comunidades en el sentido de una familia, porque dentro de las comunidades puede haber otros grupitos más pequeños, por ejemplo CEFA Manabí o CEFA oriente es una comunidad que se integra por pequeñas comunidades. Esto es lo que más me ha llamado la atención y lo que me ha mantenido aquí, de otras propuestas juveniles. (...) Formarme, para que luego de haberme formado, formar nuevas personas; formar nuevos jóvenes líderes que luego puedan hacer escuchar su voz"

"El hecho de ser un líder ha incidido no sólo en mí, sino también en los ámbitos donde me encuentro, en mi familia, en la universidad,

en la relación con mi novia, colaborando en el CEFA, siempre dando lo mejor de mi" (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017)

De este modo se clarifica que, aunque por el nombre que lo define al CEFA –Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría- y que podría inducir a confusión (como de hecho ya sucedió, creer que su fin último es únicamente realizar campamentos), éste rebasa las expectativas de los jóvenes; como ya mencionamos más arriba, los campamentos son sólo un medio, un espacio vital donde se ponen en juego muchos aspectos de la vida y elementos claves para complementar la formación integral: las relaciones, la convivencia, la participación, preocupación por el otro, la reflexión, la escucha, la crítica, la valoración de la opinión contraria, el consenso; todo ello conjugado por una acertada organización que oriente y fortalezca la comunidad antes, durante y después de cada campamento.

En su conjunto el CEFA, con su ser y hacer de comunidades Cefistas, su plan de formación y la experiencia de campamentos, es una praxis que asume, promueve y facilita además, que los jóvenes no sólo se reconozcan como sujetos de derechos, sino que ejerciten plenamente su ciudadanía en democracia (cfr. Constitución ecuatoriana, Art.39). En este sentido, los campamentos se constituyen en un espacio extra-curricular sin igual donde se complementa la formación iniciada en casa, en la escuela, en el aula: "el ámbito moral, espiritual y educativo fueron momentos claves para cumplir mi formación actual" (Entrevista a caminante CEFA, 2017).

### *¿En qué marco referencial se fundamenta el CEFA?*

Notemos que la formulación de la visión del CEFA inicia con estas palabras: Fe y Alegría, siendo un Movimiento de Educación Popular Integral y de Promoción Social, se propone...; así se pone en evidencia cuál es el marco referencial desde dónde viene concebida la propuesta CEFA, esto es, los *postulados de la Educación Popular* (E.P.), toda una tradición y paradigma Latinoamericano (cfr. Mejía, 2011) que en Fe y Alegría toma un matiz particular, puesto que ésta la asume -a la E.P.-



como una propuesta *ética, política, pedagógica y epistemológica*<sup>8</sup> (cfr. Cerillo, L. 2015. p. 25) que define un modo de hacer las cosas con un propósito claro: partiendo desde los excluidos, reflexionar sobre nuestras prácticas, analizando el propio contexto para transformarlo, al punto que los excluidos se empoderen de sus vidas siendo sujetos de su propia historia y generen un proyecto que humanice la sociedad y la nación. En otras palabras, los postulados de la Educación Popular conllevan a contribuir al cambio social; y para ello se requiere formar sujetos capaces de transformarse a sí mismos y la realidad.

Ahora bien, los postulados de la Educación Popular Integral, desde la mirada de Fe y Alegría, convencida que toda acción formativa y social es la persona considerada en su integralidad, concretiza estos postulados en las Dimensiones o Vitalidades a las que hay que poner cuidado para formar a los sujetos (cfr. Pérez Esclarín, A. 2003. p. 46-47):

1. La dimensión psico-afectiva con una pedagogía del amor y la alegría.
2. La dimensión espiritual con una pedagogía evangelizadora.
3. La dimensión corporal con una pedagogía de la salud y la valoración y el respeto del cuerpo.
4. La dimensión intelectual, con una pedagogía de la pregunta y de la investigación.
5. La dimensión socio-política, con una pedagogía del diálogo y la participación.
6. La dimensión productiva, con una pedagogía del trabajo y el desarrollo sustentable.
7. La dimensión estética, con una pedagogía de la expresión y la creatividad.
8. La dimensión cultural con una pedagogía de la inculturación, la interculturalidad y la multiculturalidad.
9. La dimensión ética, con una pedagogía de los valores.

---

8 1). El pilar ético, que da cuenta de la posición ética (consciente o inconsciente) expresada a través de valores. 2). El pilar epistemológico, que tiene que ver con el conocimiento, con la esencia del hecho educativo. 3). El pilar pedagógico y metodológico, que referencia cómo se hace el hecho educativo y cómo se trabaja el conocimiento. 4). El pilar político, que define la posición política e implica "tomar partido", no desde el punto de vista partidario, sino desde el rol que cada persona asume en el mundo. Estos cuatro pilares: lo ético, epistemológico, pedagógico y lo político, son componentes de cualquier sistema educativo.

## 10. La dimensión histórica, con una pedagogía de la identidad y la esperanza.

Estas dimensiones y las cualidades pedagógicas asociadas, constituyen elementos a ser pensados, planificados y trabajados en el currículo y desde la práctica del educador, tanto en ambientes de formación regular –formal-, y con mayor razón, en ambientes de formación no formal, sean quienes sean los destinatarios (niños de la calle, campesinos, indígenas, adultos, adolescentes o jóvenes...)

Desde este marco referencial, la experiencia CEFA se orienta a formar jóvenes líderes deliberativos, propositivos y servidores, siendo el servicio desinteresado a los demás la huella distintiva. Pero como toda cosa tiene su origen, ¿cuál es el origen de la experiencia CEFA que está calando de a poco en las vidas de muchos jóvenes?

## Experiencia originaria, recreación y expansión

La memoria histórica nos indica (cfr. Equipo del Área de Pastoral Fe y Alegría [EÁPFYA], 2003, p. 4) que la experiencia CEFA está inspirada en experiencias vividas por el mismo fundador de Fe y Alegría, el P. José María Vélaz (s.j.), quien en su juventud había sido un ferviente animador del Centro Excursionista Loyola (CEL), fundado en Venezuela (1938). En 1970 esta experiencia inicial de campamentos llega a Ecuador, a Portoviejo-Manabí, de mano de otro jesuita, el P. José Mendoza, quien dirige los campamentos bajo el nombre de Centro Excursionista Capdevielle, más conocido como CEC. Lo esencial que revelan los hechos de estas experiencias es que en la tradición ignaciana (de la Compañía de Jesús, fundada por San Ignacio de Loyola) está bien asimilada la idea de que el contacto con la naturaleza es una buena mediación “para forjar el carácter y la voluntad de las juventudes”.

Esta misma idea, sobre todo la experiencia vivida en el CEC y al apoyo incondicional del mismo, es que lleva a Carlos Vargas (“Chino Vargas”), siendo Coordinador nacional de Pastoral en Fe y Alegría, en el 2001 a recrear esta experiencia como una renovada propuesta para jóvenes de otro contexto: estudiantes de los centros educativos de Fe

y Alegría. Así, el 17 de noviembre del 2001 se lleva a cabo por primera vez en Fe y Alegría Ecuador un campamento con jóvenes estudiantes; 70 jóvenes de los colegios María Augusta Urrutia, Emaús, Carlos Ponce Martínez y José María Vélaz participaron por primera vez de esta experiencia, la misma que significaría para ellos estrenarse en la armada de carpas, dormir fuera de sus cómodas y calientes camas y prepararse sus propios alimentos. Esta "Ciudad de Lona", cuyo lema guía es "ser más, para servir mejor", fue denominada Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría: CEFA, término que alude al nombre que Jesús dio a Simón-Pedro: "tú te llamarás Cefas, que quiere decir Piedra" (Jn 1,42), rememorando a su vez al origen griego de la palabra "cabeza" -κεφαλε (cfr. FYAE, 2014. p.11) De este modo, CEFA llena de sentido pleno al liderazgo que se espera del joven cefista, quien deberá tener a Cristo por cabeza en el propósito de colaborar en la construcción de mejores procesos de ciudadanía para mejorar las sociedades.

A lo largo de estos primeros 15 años, el CEFA se ha extendido por toda Fe y Alegría Ecuador, y ahora más que nunca continúa renovándose y renovando la vida y el corazón de nuestros jóvenes y docentes, inspirando experiencias semejantes en otras instituciones educativas distintas a Fe y Alegría. El propósito de formar jóvenes líderes deliberativos, propositivos y servidores de los más vulnerables va calando hondo de a poco, al punto que el lema del CEFA se va constituyendo en el gran desafío que convoca al joven a atreverse a salir de sí para "ser más, para servir mejor".

## "Ser más, para servir mejor": Plan formativo y estructura orgánica - organizacional

*"...el hecho de servir a los demás hace sentir bien.  
Lo indispensable en esta vida es ser mejor,  
siendo de la mejor manera que es sirviendo"  
Leandro Bailón.*

CEFA no es sólo campamentos, su propósito es formar jóvenes líderes de una manera particular, en comunidad; puesto que el liderazgo se lo ejerce al interior de una sociedad, y si no se aprende a convivir con los demás, viviendo en comunidad, difícilmente el liderazgo tendría

mayor incidencia y se vería viciado y empañado por las ansias del poder más que caracterizarse por la actitud de servicio; este propósito es tal que lo ha llevado a constituirse como movimiento de liderazgo juvenil. De allí que ser parte del CEFA –movimiento de liderazgo juvenil- significa entrar a un proceso de formación integral (complementando el proceso iniciado en casa, en el aula...), donde se le da mayor énfasis a la participación y liderazgo juvenil, y para ello se requiere de la mediación de una estructura orgánica-organizativa y metodológica, que en lo posible sea coherente con los postulados de la Educación Popular tanto en el planteamiento como en el quehacer (desarrollo).

## Características del Plan de formación

El lema asumido, que identifica y caracteriza al movimiento de liderazgo juvenil CEFA, como ya se mencionó, es **“Ser más, para servir mejor”**, que de por sí no es un mero slogan ni su pretensión es “vender” una idea, ante todo es un ideal que provoca, convoca y compromete; e implícitamente conlleva todo un programa de formación, puesto que ¿cómo lograr este “ser más, para servir mejor”? al menos de dos formas que son una misma realidad: formación continua desde el hacer y ejercicio permanente de servicio a la comunidad (ejercicio de ciudadanía) Formación que se da en y desde la acción, o lo que es lo mismo, “aprender las cosas al ritmo de la vida y para la vida” («aprender haciendo y aprender reflexionando»), al punto que permita a los jóvenes «estar-siendo» como diría Rodolfo Kush (1978), ser con y para los demás, tal como lo indica el lema: **“Ser más, para servir mejor”**.

Una formación así, desde los postulados de la EP, sobre todo partiendo desde las dimensiones que no es otra cosa que la visión de persona (visión antropológica) a la que se quiere formar, hace visible, o más bien conjuga, el sustento de varios enfoques de índole filosófica: personalista – humanista – existencialista – dialógica - de la alteridad.

En torno a este marco, el plan formativo aborda cuatro grandes ámbitos (cfr. FYAE 2014, p. 36) de la vida de los jóvenes que deciden estar en movimiento siendo parte del movimiento, éstos son:

**Personal:** desde donde se orienta a los jóvenes a explorar y profundi-

zar todo lo referido a su identidad personal y comunitaria, vinculado a la identidad cultural, nacional y social.

**Social:** entendiéndolo como la implicación personal y grupal con la realidad, de modo que haciendo lecturas reflexivas, comprensivas y críticas de la realidad local, nacional, global, sea abran a la solidaridad y forjar una sociedad renovada.

**Comunitaria:** uno de los pilares básicos, el "yo" que se abre al "tú" y al "ellos" para ir dando espacio a la conformación del "nosotros"; se trata de sentar las bases para la construcción de relaciones equitativas a través de espacios de encuentros y de ser y hacer juntos.

**Espiritual:** pilar fundamental sin el cual todo lo demás carecería de sentido, se trata que de esa apertura al "tú", al "Otro" mayor, la y el joven valore la posibilidad que tiene como ser humano de trascender el mundo corpóreo y físico, de tal modo que trascendiendo, alimentando su espíritu, dote de sentido a todo su ser y quehacer.

Todo esto, dicho en palabras de los mismos jóvenes suena así:

"De eso se trata, de ser más como persona, de construirme como persona dentro del movimiento juvenil, para poder servir más; se divide en dos momentos: construirme como persona y luego ayudar, dar lo que me ha dado Fe y Alegría y el movimiento juvenil, lo digo así porque son dos espacios distintos; Fe y Alegría me ha dado la formación y el movimiento me ha dado la integración de esos conocimientos". (Grupo focal caminantes CEFA 2017)

"Defino mi camino formativo en una palabra: oportunidad. Pienso que en mi camino formativo he tenido oportunidades muy buenas donde he construido personalidad, ética, liderazgo, autoestima y alegría para vivir y aprender sobre la vida". (Entrevista a caminante CEFA, 2017)

---

## Las etapas de formación

Los ámbito antes descritos brevemente, se trabajan de modo integrado y gradual en las distintas etapas que contempla el plan de formación, y según los distintos actores; cuatro etapas específicamente (cfr. FYAE, 2014, p. 37): Iniciados, Rojas, Amarillas y Caminantes; incluye un plan de formación continua para los Asesores.

**Etapas 1: comunidad de Iniciados.-** Como el nombre lo indica, es la etapa inicial con la que se abre las puertas a las y los jóvenes que, poniéndose a pruebas a sí mismos, muestran el interés de conocer y ser parte del CEFA. Esta comunidad inicial puede ser coordinada, o bien por un joven de la comunidad de Amarillas, o bien por un integrante de la comunidad de Caminantes; la frecuencia de encuentros formativos es una vez por semana; después de un tiempo prudente de camino, seis meses aproximadamente, en una celebración significativa se le inviste con el símbolo que lo identificará: la pañoleta verde. Los otros dos momentos de suma importancia de esta primera etapa son: a los 9 meses realizan una convivencia y a los 18 meses participan de un campamento donde pondrán a prueba todo lo aprendido.

**Etapas 2: comunidad de Rojas.-** Esta segunda etapa está pensada para los jóvenes que, habiendo superado la etapa inicial, deciden asumir los principios del CEFA, comprometerse con ellos y, sobre todo, muestran actitud de estar al servicio de los demás. La frecuencia de encuentros formativos es una vez por semana y son coordinados por un Asesor. Tres son los momentos significativos: la investidura del símbolo que los identifica y le da el nombre a la comunidad, la pañoleta roja; a los 9 meses se realiza la convivencia propia de esta etapa, y a los 18 meses, el campamento.

**Etapas 3: comunidad de Amarillas.-** Esta comunidad estará conformada por las y los jóvenes que han completado el proceso formativo de las dos etapas anteriores (Iniciados y Rojas); el sentido que se le da es que esta etapa representa la luz, porque se espera que la y el joven haya madurado en su disponibilidad de ser enviado a hacer realidad el lema: "Ser más, para servir mejor". Los coordina un asesor y se reúnen una vez por semana; el símbolo que los identifica y le da el nombre a la comunidad es la pañoleta amarilla, la misma que reciben en un es-

pacio celebrativo. El proceso formativo en esta etapa se completa con un campamento propio de la etapa, y a los 18 meses, participarán en uno de los espacios más importantes: lo ejercicios espirituales.

**Etapa 4: comunidad de Caminantes.-** Completadas las tres primeras etapas formativas, los jóvenes cefistas tienen la posibilidad de continuar su camino de formación en esta cuarta etapa que es mucho más abierta, pensada sobre todo para jóvenes que desean ardentemente comprometer su vida a la transformación social; por ello pueden participar no sólo ex-estudiantes que hayan sido parte del movimiento CEFA sino también personas que hayan vivido procesos formativos similares y que comulguen con los ideales del CEFA (padres de familia, maestros, religiosos, voluntarios). La formación en esta etapa está marcada por dos grandes momentos: el primero pensado para acoger a todos las y los jóvenes que deseen conformar y participar de esta comunidad, conocer a todos quienes la conformarán y fortalecer el sentido propio de una comunidad de ex-estudiantes (de Fe y Alegría), este periodo tendrá una duración de 6 meses; el segundo momento está destinado a consolidar la comunidad a fin de que quienes la conforman, acepten y asuman sus compromisos (un año); los momentos significativos en esta etapa son los retiros y ejercicios espirituales. El símbolo que los identifica es la pañoleta amarilla con franja azul.

**Comunidad de Asesores:** conformada por adultos que por su grado de compromiso con el CEFA, de experiencia de crecimiento personal, pastoral o comunitario, son referentes para los jóvenes. Su formación es continua en y desde el accionar, su rol es realizar acompañamiento y asesoramiento en comunidades, campamentos u otras experiencias. Se identifican con la pañoleta azul.



Todo este itinerario formativo está marcado por momentos que son

vitales, estos son las convivencias, los campamentos, los retiros y los ejercicios espirituales; cada uno tiene sus características propias y ponen en juego muchos aspectos de la vida, como lo hacíamos notar más arriba: las relaciones, la convivencia, la participación, la preocupación por el otro, la reflexión, la escucha, la crítica, la valoración de la opinión contraria, el consenso, el silencio, el encuentro consigo mismos, el encuentro con lo Trascendente... En cada uno de estos espacios vitales se busca conseguir que las y los jóvenes se conviertan en protagonistas de su propia vida y constructores de una sociedad más justa y equitativa, fraterna y solidaria, basada en los valores del evangelio; lo que requiere de mucha paciencia, acompañamiento, escucha y reflexión. Y para ello es necesaria una organización que dinamice, oriente y fortalezca la comunidad antes, durante y después de cada momento, ¿cómo es esta organización del CEFA?

## Una organización dinámica, propositiva y participativa<sup>9</sup>

La estructura orgánica y organización que se describe brevemente a continuación se refiere a dos ámbitos: al ámbito de dirección y coordinación en las distintas instancias y momentos, y al ámbito de los campamentos; revisada y actualizada hace tres años; su objetivo es contar con lineamientos claros para la organización del movimiento, dar protagonismo tanto a los referentes del CEFA como a los jóvenes participantes, y acompañar con mayor criterio la experiencia a nivel local, regional/zonal y nacional.

En el ámbito de dirección y coordinación, la estructura está conformada por comisiones: Comisión nacional, Comisión zonal y Comisión local.

Comisión Nacional, conformada por: el Director Nacional de Fe y Alegría, Director/a Regional o Zonal, Coordinador/a Nacional de Pas-

---

<sup>9</sup> Para revisar detalladamente todo lo referente a la organización del CEFA se recomienda la lectura de Manual 2. CEFA, un reto de aprender a ser líderes en comunidad (2014), págs. 27 – 34; 53 – 60.



toral, Coordinador regional/zonal de pastoral y/o coordinador regional/zonal de pastoral juvenil (en caso de existir), dos jóvenes representantes del CEFA y un joven caminante. Su función se centra en orientar que el proceso de formación y construcción del CEFA esté encaminado en los principios de Fe y Alegría; y ayudar a recrear el proceso de formación del CEFA para que estén acordes con los nuevos contextos educativos y sociales que se presentan.

Comisión zonal, conformada por el Coordinador/a regional/zonal de pastoral y/o de pastoral juvenil (en caso de existir), dos asesores y dos jóvenes representantes de la zona (elegidos por los asesores y jóvenes de la zona) y un caminante. Su función consiste en: informar, planificar y evaluar las actividades zonales del movimiento según lineamientos establecidos; acompañar y evaluar el proceso de formación en sus respectivas zonas; elegir a los asesores zonales; acompañar el proceso organizativo (etapas - pañoletas) de los miembros del CEFA hacia las nuevas etapas del movimiento; y ser de enlace entre la comisión zonal y los centros educativos.

Comisión local (del centro educativo), la conforman el Rector o vicerrector, el animador de pastoral del centro educativo, un asesor y un joven representante de cada etapa. Su función consiste en coordinar, planificar, ejecutar y evaluar el proceso de formación del CEFA en el Centro Educativo; y es el enlace entre la comunidad CEFA, el centro y la coordinación zonal.



Mientras que para ejercitar a los jóvenes participantes en el protagonismo y liderazgo, sobre todo en los campamentos, se requiere contar con

una estructura organizativa de campamento que les dé justamente el protagonismo a ellos. Para la dirección de un campamento se requiere de jóvenes que asumen las siguientes responsabilidades: guía de comunidad, jefes de campamentos, jefes de materiales, contando con el apoyo de asesores y acompañantes. Considerando que el campamento es una comunidad conformada por pequeñas comunidades, éstas se conforman de 8 o 9 jóvenes, el Guía de Comunidad y un acompañante; deben estar bien animadas y organizadas.

<b>Organización de campamentos</b>	<p><b>Director/a de campamento.</b> Se trata del asesor/a que es quien lidera un campamento educativo.</p>
	<p><b>Guía de comunidad.</b> Un o una joven que conoce el proceso de campamento y que asume el liderazgo de la comunidad.</p>
	<p><b>Jefes de campamento.</b> Jóvenes, hombre y mujer, que se encuentran en la etapa de amarillas.</p>
	<p><b>Jefes de materiales.</b> Jóvenes, hombre y mujer, que coordinan la Comunidad de materiales para garantizar el sentido comunitario y el buen funcionamiento del campamento.</p>
	<p><b>Asesores.</b> Se trata de adultos que conocen y están comprometidos a seguir fortaleciendo la experiencia del proceso CEFA.</p>

La Comunidad -pequeña o ampliada- es el núcleo de la Ciudad de Lona, su razón de ser se justifica porque es el espacio idóneo donde se reflexiona, se convive, se afrontan las diferencias y se sostienen y defienden los acuerdos, se alimenta el espíritu de comunión y participación; ella empuja, anima y cuestiona. En este espacio vital tiene un gran valor el trabajo en equipo, donde cada actor asume con claridad sus responsabilidades, de no hacerlo, el fracaso sería de todo el equipo.

**Del camino andado al camino por recorrer:**  
El movimiento de liderazgo juvenil CEFA ¿una alternativa y

## respuesta creativa a los desafíos del mundo cambiante?

*“El CEFA es una alternativa para que los jóvenes construyan una nueva cultura y enfrenten nuevos retos”  
EÁPFYA.*

El ímpetu con el que los jóvenes participan en cada uno de los espacios formativos que contempla el Movimiento de liderazgo juvenil CEFA, sobre todo de los campamentos, y también cuando expresan y dan a conocer el movimiento en otros contextos como ellos mismos lo atestiguan: *“conocer a estas otras personas que ayudaban me llevó a comentarle mi experiencia del movimiento juvenil, y claro se hacen la idea de que es como en otras agrupaciones juveniles, pero yo les explicaba que nuestra formación va más allá de lo básico, aquí la formación es de jóvenes líderes”* (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017), hace pensar, y ciertamente complace, evidenciar que sus propósitos de a poco se van logrando. Pero como planteábamos al inicio, dado que los tiempos y las personas somos cambiantes, es necesario que las distintas iniciativas no se estanquen en el tiempo, sino más bien que con audacia se recreen, o como el ave fénix, de las cenizas renazcan renovados dando respuestas a nuevos desafíos. De allí la necesidad de dar una mirada a la pertinencia del CEFA en el contexto de la sociedad actual. A criterio de un joven caminante: *“creo que la propuesta del CEFA está bien fundada, pero realmente ahora requeriría de algunos ajustes, (...) no quiero que el CEFA olvide sus valores, su decálogo, su oración; quisiera que el CEFA y las personas que lo integramos desarrollemos nuevas habilidades para así poder lidiar con la sociedad actual”* (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017) ¿por qué?, qué se ha logrado?, qué “tan antiguos y tan nuevos” retos afrontar?

## Quince años de andanza, ¿qué logros y aprendizajes nos dejan?

Posterior a los diez primeros años de andanza, cefistas, caminantes, asesores, acompañantes y directivos vieron la necesidad de realizar una revisión del camino andado para clarificar hacia dónde estaba encaminándose el movimiento porque al parecer éste andaba disperso

y se estaba reduciendo sólo a realizar campamentos:

*“Al terminar el estudio y después de un proceso de socialización se concluyó que el movimiento de liderazgo juvenil CEFA había perdido su verdadera intencionalidad en el tiempo al no contar con el apoyo efectivo, ni con suficientes personas que apostaren en este proceso de liderazgo; esto originó que se creyera que el fin último del CEFA, fuera únicamente la realización de campamentos y no la organización, como un evento extracurricular”*  
(FYAE, 2014, p. 8)

Se puede decir entonces que de este repensarse, más allá de la actualización de los principios y fundamentos, plan de formación y organización del CEFA, un primer logro ha sido justamente esta toma de conciencia de sí mismo, de recuperar el sentido originario del movimiento intentado resituarse y responder a los nuevos tiempos, pero no sólo como un evento extracurricular sino como proceso formativo con propósitos pedagógicos claros; logro que al mismo tiempo deja un aprendizaje: estar vigilantes y no distraerse fácilmente para no perder ni el sentido ni el horizonte, que a su vez reta a ser más creativos. Ahora, es interesante aún más mirar y valorar el panorama desde las mismas voces de cefistas-caminantes, quienes sostienen que el proceso formativo le ha dotado de:

- Una base de ayuda personal, poniendo atención a la formación de unos aspectos más esenciales: Psicosocial, emocional, ético, espiritual.
- Orientaciones para forjar un proyecto de vida y tomar decisiones más asertivas (“primero hay que tener una excelente formación para así ser una persona decisiva, que podamos elegir lo que es bueno diferenciando lo que es malo, y así tener un estilo de vida propio”)
- Otra forma de mirar la vida, ver más allá de uno mismo, reconocer la necesidad del otro, abrirse a la solidaridad (tema de mucha preocupación).
- Desarrollar relaciones significativas, constructivas y duraderas.

- Conocer y valorar la diversidad cultural y costumbres del país.
- Valorar el CEFA como un espacio de aprendizaje de la propia vida y del día a día.
- Habilidades fundamentales para desempeñarse como verdaderos líderes en el lugar y situaciones que les toque afrontar.
- Esto me ha enseñado el CEFA, levantar nuestra voz y enfrentarnos a las injusticias hacia la sociedad.

Todo ello indica que la incidencia alcanzada en la vida de los jóvenes no es poco, y justifica que CEFA sea una alternativa formativa extracurricular, que logra objetivos insospechados en el aula, es más, en algunos casos no se ha valorado suficientemente ni desde el centro ni desde el aula toda la riqueza que aporta el CEFA a la formación de los jóvenes; he aquí otra gran enseñanza: buscar el modo de visualizar e integrar al currículo oficial el trabajo del CEFA en un trabajo conjunto entre asesores y docentes. Un tema a ser analizado detenidamente.

La reorganización y nuevo impulso ha revitalizado al movimiento, sin lugar a dudas; no obstante hay un tema más de fondo al que hay que ponerle mayor atención: qué hay de ese modo de hacer las cosas con estilo propio y con un propósito claro, es decir, partir desde los excluidos, reflexionar las propias prácticas, analizando el propio contexto para transformarlo, al punto que los excluidos se empoderen de sus vidas siendo sujetos de su propia historia y generen un proyecto que humanice la sociedad y la nación? Es decir, desde el quehacer del movimiento de liderazgo juvenil CEFA que está incidiendo en la individualidad de cada joven, *cómo tener un mayor impacto a nivel colectivo dando vida a la principal intencionalidad de la E.P. (transformar el contexto – incidencia en la comunidad) y afrontar los nuevos desafíos que plantea la sociedad cambiante y retrasan ese proyecto que humanice la sociedad y la nación?*

## Nuevos tiempos, antiguos y nuevos desafíos

---

Ahora más que nunca la realidad es muy cambiante; ya no es sólo la idea de la “aldea global” que envuelve y mezcla todo, donde está todo híper-conectado; estamos inmersos en una realidad tecnológica inevitable que marca y direcciona tanto la vida personal como social, al punto que pareciera que quienes no entramos en la dinámica de “actualización” continua nos quedamos estancados en el tiempo, reducidos a un sistema operativo –humano- obsoleto, disfuncional e improductivo. La tecnología, el internet y las redes sociales no sólo han revolucionado el mundo, sino que dominan las voluntades, esto es visible en todo núcleo social, incluso en los mismos campamentos; ¿cómo volverlo una herramienta pedagógica formativa y no degenerativa?

- *“Hay un problema con el que tenemos que lidiar. Ciertamente el CEFA nos inculca valores y cosas fundamentales, pero en la sociedad actual, los chicos de hoy realmente es muy difícil de tratar. (...) si vamos realmente a formar comunidad debemos buscar no sólo lo que me hace bien a mi, sino lo que hace bien a la comunidad, sabiendo que la decisión que tú tomes no sólo te afecta a ti sino también a los demás, a las otras personas que te rodean”* (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017). Recuperar y fortalecer el sentido profundo de comunidad.
- *“El individualismo en el contexto que vivimos no permite darse cuenta que hay otras personas que también necesitan compartir”* (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017). Mayor de las dificultades para implantar la cultura de la solidaridad como un modo de ser y no sólo un hacer en momentos específicos.
- *“(...) esto es lo que nos falta a la mayoría de jóvenes ahora, no tienen otra visión más allá de esta ciudad de acero y de cemento, sólo hasta allí llega nuestra visión, no nos damos cuenta de lo rural; creo que para que esto cambie hay que hacer palpar, que las personas vivan la experiencia de no tener servicios básicos, no tener qué comer y que ellos se den cuenta de esto”* (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017). Lectura crítica de la realidad para generar cambios.

Constatar esta preocupación es ya un paso importante, está latente ese hondo deseo de compromiso por el bien común, el deseo de comprometerse por y con el otro: “al ir a comunidades rurales podemos darle lo

que nosotros hemos aprendido, enseñarles a ellos que también pueden expresar su voz y que no se queden callados, y que tienen cómo hacerlo porque tienen derechos igual que nosotros, pero no lo conocen". (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017) Un paso hacia la participación ciudadana organizada en mira de lograr incidencia política.

## Participación ciudadana: Incidencia pública e incidencia política

*"Esto de la incidencia en la comunidad yo sí he tenido un poco más de participación dentro de la comunidad, no dentro del movimiento juvenil, pero sí sabiendo utilizar lo que me ha dado el movimiento juvenil. (...) puedo decir que el movimiento sí me ha dado las herramientas necesarias que puedo utilizarla para brindar ayuda, me siento completo al poder levantar la voz y decir que hay cosas que no están bien en nuestra sociedad"*  
(Grupo focal, caminantes CEFA, 2017)

Transformar el contexto próximo seguramente se logra desde distintos ámbitos y con distintas acciones, pero para lograr un cambio social, forjar una nueva cultura, hay un solo modo de hacerlo: participar e incidir en las políticas públicas que crean sociedades, ese debe ser el mayor de los retos que debe asumir el Movimiento de liderazgo juvenil a fin de hacer posible el objetivo planteado en su plan de formación, concierne al ámbito Social – Participación política: Potenciar la experiencia y el conocimiento de la realidad, para que los Cefistas sean verdaderos sujetos de reacción y transformación social (FYAE, 2014. p. 36) Hay ya un camino hecho, se está creando conciencia: *"la ciudad, los edificios ocultan la realidad rural, por eso se trata de tomar iniciativa para mostrar las realidades. Básicamente creo que es eso, dar a conocer, desde el mismo movimiento, que a veces no lo hacemos y que no se hace mucho, conocer la realidad social que vive nuestro país, o nuestra comunidad, que es algo que deberíamos por el hecho de los principios en lo que se fundó el CEFA que es ser jóvenes líderes, en coherencia con la visión, más política"*; (Grupo focal, caminantes CEFA, 2017) pero aquí es donde seguramente queda mucho por recorrer.

## Referencias:

Equipo del Área de Pastoral de Fe y Alegría (2003), Cuaderno CEFA, "Ser más para servir mejor", Quito: Fe y Alegría Ecuador.

Fe y Alegría Ecuador (2014), Manual 2. CEFA, un reto de aprender a ser líderes en comunidad. Quito: Fe y Alegría Ecuador.

[https://prezi.com/qudr61\\_d1281/movimiento-de-liderazgo-juvenil-cefa-campamentos-ecuatorianos-fe-y-alegria/](https://prezi.com/qudr61_d1281/movimiento-de-liderazgo-juvenil-cefa-campamentos-ecuatorianos-fe-y-alegria/)

Cerillo, L. (2015). Los pilares de la Educación popular. Colección: más allá del asfalto. Nuestra identidad desde la educación popular. Bogotá: Federación Internacional de Fe y Alegría. Versión digital: [http://www.feyalegria.org/sites/default/files/5\\_Los%20pilares%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20popular\\_M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20Asfalto%20%283%29.pdf](http://www.feyalegria.org/sites/default/files/5_Los%20pilares%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20popular_M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20Asfalto%20%283%29.pdf)

Pérez Esclarín, A. (2003). La Educación Popular y su Pedagogía. Colección "Programa Internacional de Formación de Educadores Populares" Caracas: FIFYA. Versión digital: [http://www.feyalegria.org/images/acrobat/691001179997991051111103211211111211710897114\\_2043.pdf](http://www.feyalegria.org/images/acrobat/691001179997991051111103211211111211710897114_2043.pdf)

Mejía, M. (2011), Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografía de la Educación popular), Lima: CEAAL. Versión digital: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Educaciones-y-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-desde-el-sur-Mej%C3%ADa-M.R.-2011.pdf>

Grupo focal, cefistas caminantes, 2017.

John Delgado Macías.

Jean Pierre Delgado Macías

Leandro Bailón Burgos.

Entrevistas, cefistas caminantes, 2017.

Cristian Castro Anchundia.

Kelvin Delgado Briones.



# Tejiendo caminos para la paz

## Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad de Monte Sinaí y en la unidad educativa Francisco García Jiménez de Fe y Alegría, Guayaquil

**Clara González-Garzón Finat<sup>10</sup>**

*Artículo recibido en febrero y aprobado en abril de 2017*

### Resumen

En este artículo se analiza la relación que existe entre el modelo de convivencia y las maneras de resolver conflictos en la Unidad Educativa Francisco García Jiménez de Guayaquil, Ecuador, y su contexto: el barrio de Monte Sinaí y sus diferentes sectores. El trabajo ha sido realizado con una metodología antropológica de investigación participativa mediante observación participante, encuestas y entrevistas a algunos de los agentes más importantes. En el siguiente escrito se resumen las líneas metodológicas basadas en estudios para la paz y la convivencia utilizadas y algunas de las conclusiones a las que se ha llegado que deberán ser completadas con investigaciones posteriores tras llevar a cabo proyectos para el trabajo de mejora de la convivencia en ambos espacios: el barrio y la escuela, muy importantes para el crecimiento de la persona.

**Palabras claves:** Convivencia, estudios para la paz, educación popular, escuela, desarrollo barrial, resolución de conflictos, investigación participativa, educación, estudios de contexto, Guayaquil, Monte Sinaí.

### Abstract

In this article is it analyzed the relationship between the cohabitation pattern and the ways to solve conflicts (conflict management) between Francisco García Jiménez Educational Unit in Guayaquil, Ecuador, and its context: Monte Sinaí district. The research has been made with an anthropological methodology and action research. The techniques have been: active observation, questionnaires and interviews to some of the main agents. In this paper it is summarized the investigation lines based on "peace studies" and communal living studies that have been used and some of the conclusions that have been reached. These conclusions should be completed by other researches after we have applied

---

10 Investigadora educativa del Programa Jóvenes Investigadores Educativos de Fe y Alegría (2015-2016). Licenciada en Historia y Máster en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid. Educadora y cuentacuentos. Voluntaria en Ecuador (Sade-Guayaquil) abril 2015-marzo 2017 en dos Unidades Educativas de Fe y Alegría Ecuador trabajando convivencia. cggfinat@gmail.com

projects to improve communal living in both spaces, which are very important for personal growth: the neighborhood and the school.

**Key words:** Cohabitation, peace studies, popular education, school, neighborhood improvement, conflict management, active research, education, context studies, Guayaquil. Monte Sinaí.

## Introducción

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos.”*  
(Martin Luther King)

La convivencia pareciese un misterio, y, verdaderamente, lo es: el misterio es algo que me engloba, que habla de mí al mismo tiempo que habla de los demás, el misterio nunca me es ajeno. (Carrasquilla, 2000<sup>11</sup>) La palabra convivir en esta investigación quiere entenderse como Ser y Estar con el otro o la otra debido a un interés mutuo y sostenido por las necesidades de ambas partes. Es este misterio al mismo tiempo una de las cuestiones educativas que más afecta a la consecución de aprendizajes precisamente entre personas jóvenes y adultas. Las relaciones sanas, las habilidades sociales y la propia relación intercultural que se da en toda relación educativa fundamentan la enseñanza porque, como afirma Freire (2000b, p. 21), “fue aprendiendo socialmente en los espacios informales como hombres y mujeres comprendieron que es posible enseñar”.

En el caso de las personas jóvenes en nuestra práctica educativa diariamente observamos conflictos convivenciales (Uruñuela, 2016) siendo en ocasiones imposible separar causa y efecto; puesto que tratamos por igual a personas con diferentes experiencias y necesidades, que exploraré en el texto, al no conocerlas. La escuela por desconocimiento se convierte así, en demasiadas ocasiones, en una institución reproductora de las desigualdades (Gil, 2008) que sigue privilegiando el aprendizaje cognoscitivo frente al emocional, dificultando la convivencia. Aprender a convivir, podríamos decir, tiene valor en sí mismo para aprender a ser, y para de-

---

11 Citando la teoría del filósofo Gabriel Marcel.

sarrollar inteligencias diversas, destacando la intrapersonal y la interpersonal; o lo que también llama Gardner (2011) las diferentes capacidades cognitivas, habilidades que debemos dominar en un mundo de cambios rápidos y donde los jóvenes deben aprender a manejar una gran cantidad de información procedente de fuentes diversas. Pero es que además el aprendizaje de una buena convivencia tiene valor como aprendizaje instrumental al facilitar la consecución de otras materias (Urruñuela, 2016, p.27). Si tenemos habilidades para la vida, si sabemos responder por lo que hacemos y por lo que nos hacen, la llamada “paz positiva”, (Martínez, 2005), nos será más fácil estudiar y aprenderemos con mayor facilidad.

Esta micro-investigación<sup>12</sup> quiere, por todo ello, además de describir los procesos que permiten o impiden la convivencia armónica en la institución Unidad Educativa Francisco García Jiménez de Guayaquil comparar éstos con los que se producen y desarrollan en el sector Monte Sinaí de la misma ciudad; espacio donde viven y conviven sus estudiantes y sistematizar algunas prácticas que ya se están llevando a cabo para el análisis y la mejora de la convivencia. ¿Qué relación existe, si existe, entre los modos de resolver conflictos en la unidad educativa y los que se despliegan en el barrio? Esta comparación es pertinente por varios motivos, pero especialmente debido a que “la escuela” como institución promueve e impone una “cultura dominante” que no siempre coincide con la cultura, o culturas, de los estudiantes. Una de las dimensiones donde más se evidencia esto es en el lenguaje; ya que el lenguaje construye a la persona permitiéndola ser al poner en comunicación su mundo exterior e interior. (Gil, 2008, p.163) Del entendimiento entre estos dos lenguajes (el del barrio y el de la escuela) o códigos (Bernstein, 1990) dependen los aspectos relacionados directamente con la convivencia en la comunidad educativa y la consecución de la justicia e igualdad; que son condición inexcusable para la llamada “paz positiva” (Martínez, 2005). Además si nos enmarcamos en una educación transformadora de las injusticias (Calderón y Villegas, 2016)<sup>13</sup> tenemos el deber de escuchar en ambas direcciones y rescatar lo que pueda ayudarnos a construir una convivencia democrática, justa y armónica. Es importante para poder lograrlo ir ampliando lo que llamaríamos nuestra *mirada apreciativa*<sup>14</sup> en el caso de docentes, investigadores y personal

---

12 Prefiero llamarlo micro-investigación porque las fases de mayor recogida de información duraron seis meses aunque se han usado técnicas de investigación-acción-participativa que continuarán.

13 (2016) Horizonte Pedagógico Pastoral Fe y Alegría Ecuador. Quito: CRISFE.

14 Existe un proyecto de arquitectura barrial innovadora denominado Proyecto Oasis y desarrollado por el Instituto Elos de Brasil que basa su intervención en esta mirada sobre

educativo en general para encontrar elementos de aprendizaje de una mejor convivencia que ya existen en el vecindario que rodea la escuela: espacios seguros, lugares de recreo, aptitudes de cooperación, valores y normas de convivencia. Esto mismo se ha intentado realizar en esta investigación, además de encontrar elementos de conflicto y posible enfrentamiento. Estos motivos y el propio objeto del estudio nos llevaron a utilizar una metodología cualitativa antropológica más acorde a los objetivos y basada en herramientas como la observación participante, los talleres participativos, grupos focales, entrevistas grupales e individuales y como único método cuantitativo encuestas aplicadas a los estudiantes jóvenes a partir del octavo grado de básica hasta tercero de Bachiller sobre la convivencia en el centro educativo.

El artículo resultado de este trabajo está dividido en una primera historia de la población con la que conviven los estudiantes, donde también se encuentra la unidad educativa, posteriormente enmarcaré las teorías en las que me he basado sobre resolución de conflictos y los elementos que he recogido en la investigación; y así daré finalmente paso a las medidas y propuestas que podrían tomarse para hacer más fácil y armónica la convivencia, centrándome especialmente en las personas jóvenes, algunas de las cuales ya se están poniendo en práctica. Estas conclusiones determinarán las preguntas a futuro de cualquier investigador/a que quiera continuar a nuestro lado este trabajo y camino para reconstruir lazos que quizá en algún momento se rompieron en la sociedad guayaquileña y global al mismo tiempo.

## La(s) historia(s) de Monte Sinaí: El origen y el futuro de un barrio olvidado

*“Nosotros somos de Manabí, vivimos entre Olmedo y Colimes.  
En el límite con Guayas. Las niñas eran pequeñas y  
queríamos que estudiaran, y nos cuidaran”.*  
(Entrevista J. Z. Voluntad de Dios, julio 2016)

---

las capacidades que ya poseen los habitantes del barrio. Para ver una guía para el trabajo en centros educativos puede consultarse: Ardanaz Ibáñez, Miguel y Oliveros Palomo, Elena (coords.) (2015) Guía Oasis. Cambiar mi barrio para cambiar el mundo. También se puede consultar la página web del Instituto Elos en Brasil: <http://institutoelos.org/> [Consultada 12-8-2016 16:46 h.]

---

El contexto en que se sitúa la unidad educativa donde trabajé y residí durante un año como voluntaria es el sector de Monte Sinaí en el noroeste de la ciudad de Guayaquil, que a su vez se subdivide en diferentes cooperativas y subsectores (Sergio Toral, 31 de Octubre, Voluntad de Dios, Trinidad de Dios, Guayacanes, María Paidal, Regalo de Dios, Promesa de Dios, etc.) Está enmarcado por la autovía perimetral que lo comunica con el centro de la ciudad de Guayaquil y también por la vía Daule que lo comunica con la costa y la zona industrial. El nacimiento de este sector está vinculado a un importante crecimiento poblacional a partir de la segunda mitad del siglo XX<sup>15</sup> con la llegada de inmigrantes procedentes principalmente de las zonas agrícolas de Manabí, Esmeraldas, Los Ríos y la propia provincia de Guayas; también provienen de otros sectores de la ciudad de Guayaquil. Se evidencia que es una población joven en las entrevistas realizadas, ya que incluso las personas entre 25-30 años afirman provenir de otras provincias. En la ciudad de Guayaquil desde el siglo XIX los actores principales en la problemática de la tenencia de tierras son los propietarios de territorios privados, el Municipio y los propios habitantes (Rojas y Villavicencio, 1988) con diferentes intereses. Hasta mediados del siglo XX podemos decir que el norte de la ciudad se mantiene apenas sin poblar. Es entre 1948-1960 que aparecen urbanizaciones de promoción inmobiliaria poblándose poco a poco el norte, considerado rural, mediante “donaciones”, y “promesas de legalización” asociadas a obtención de votos en las elecciones y a los “líderes” o “traficantes de tierras” (Rojas, et.al., 1988, p.175; Pozo, 2011, p.47-48). El lenguaje tiene un papel significativo en la auto identificación de estas personas pobladoras y en su visión del mundo. Fueron denominadas invasoras por autoridades y habitantes de Guayaquil, término que aún hoy es usado de forma peyorativa<sup>16</sup>. En realidad, este modo de crecimiento es propio de las megalópolis latinoamericanas y particularmente de Guayaquil: es el modo latinoamericano de producir ciudad. (Jaramillo, 2014, p.17) La auto-construcción es la respuesta particular de estos inmigrantes a la especulación y capitalismo global creciente por la necesidad de vivienda a partir del fenómeno del éxodo rural (marchar del campo a la ciudad) que

---

15 Esto se corresponde con la tendencia a nivel mundial. Desde 1950 la población urbana mundial pasó de 750 millones de personas a más de 2800 millones, lo que se traduce en un crecimiento informal unido a la falta de vivienda y a la concentración de riqueza (Salas, 2011, p.17) En Guayaquil sus habitantes siguieron las tendencias económicas de concentración de riqueza en las ciudades, al no quedarles mucha alternativa ni capacidad de elección.

16 Este término no está bien usado, puesto que los vecinos compraron estos lotes a “líderes” y a promotores inmobiliarios irregulares con la promesa de una legalización futura de las tierras que se fueron revalorizando con la construcción de la vía perimetral en los años 80. (Pozo, 2011, p.47-48)

produce la economía agroexportadora ecuatoriana. En su gran mayoría pagaron sus terrenos pero no poseen títulos de propiedad, comprándolos a los hoy llamados “traficantes de tierra”, que, a su vez, eran líderes comunitarios importantes que definían los límites y las normas del sector. Aún hoy una de las personas entrevistadas, madre de familia, me refería que “antes con él (antiguo traficante de tierras) no había eso (drogas). Incluso cogía a los chicos y los quitaban los aretes. Él no permitía que esto (refiriéndose a la droga) pasase<sup>17</sup>.” En este sentido, su autoridad era respetada<sup>18</sup> y accedía a aspectos corporales de los adolescentes del barrio para demostrar su poder. El aspecto caracterizado como pandillero en los jóvenes de Ecuador los convierte en peligrosamente violentos, obviando en ocasiones una necesaria problematización del contexto y de la violencia (Cerbino, 2007, p.244). Las distintas formaciones sociales en el caso de Monte Sinai se miran a sí mismas, y son miradas, como “marginales”, “vulnerables” y “excluidas”, cuando más apropiadamente deberíamos hablar de “vulnerados” en sus derechos (Hernández Cotrina, 2011) y esto afecta a la auto-percepción de los jóvenes y a sus expectativas sobre la convivencia. Una de las dificultades más importantes de los estudios de conflictos o estudios para la paz (Galtung, 1990, p.292) es que están marcados por el análisis de los mecanismos de poder, su uso, y su legitimación para poder usar la violencia. Pero, además, hay que atender al mecanismo psicológico de “internalización” de esta violencia. En algunos casos usamos términos como “indefensión aprendida”<sup>19</sup> (Seligman, 1975) para referirnos a uno de estos mecanismos que se derivan de una experiencia vital marcada por las injusticias y la violencia. Esta vivencia puede hacer creer a las personas jóvenes que es imposible el cambio o la mejora; lo que lleva a una ausencia de esfuerzos propios para afrontar sus problemas y exigir sus derechos, y a la aparición de casos de corrupción por la costumbre de una dinámica al margen de la ley. (Hernández Cotrina, 2011, p.15) Esto influye, como veremos, en el modo de afrontar los conflictos, siendo las más frecuentes respuestas evitarlos, enfrentarse con violencia o acudir a agentes externos para resolverlo, como puede ser

---

17 Grupo focal-taller madres de familia. Hogar de Cristo, mayo 2016. Guayaquil.

18 Para una interesantísima caracterización del funcionamiento de la autoridad en estos barrios antes de las leyes anti-tráfico de tierras ver Pozo, Ricardo, 2011 p.49 y ss.

19 El término se refiere a la persona que “ha aprendido” a comportarse pasivamente, con la sensación subjetiva de no poder hacer nada y que no responde a pesar de que existen oportunidades reales de cambiar la situación aversiva, evitando las circunstancias desagradables o mediante la obtención de recompensas positivas. Se ha estudiado en sociología y psicología para explicar la obediencia en sociedades injustas. Parece que cuando una persona está expuesta a un trato autoritario desde la infancia suele desarrollar esta indefensión. Seligman, M.(1975).

la Policía o de manera minoritaria los juzgados. Esto podría relacionarse con una escasa participación ciudadana en el funcionamiento tradicional del sector, muy jerarquizado entre el "líder" y las personas afines. (Pozo, 2011, p.49) La Unidad Educativa Francisco García Jiménez se encuentra en la cooperativa Sergio Toral Erazo<sup>20</sup> y se inició en los años 2000-2005. Su inserción en la comunidad y desarrollo han estado muy ligados, siendo valorada principalmente la institución, como pude comprobar en el trabajo de campo, por su atención a las personas con discapacidad, el acceso a clases de inglés y computación, la vigilancia de la violencia y el control<sup>21</sup> de las sustancias estupefacientes. Es este el contexto social que subyace a las experiencias en convivencia que mostraré, también constatando que existe una fuerte voluntad por investigar y mejorar en este campo abriendo la institución a la comunidad. Es importante por ello conocer cuál es la realidad, para que el microespacio de la escuela no se convierta en un desierto separado de la vida de los estudiantes.

## Conflictos y soluciones en el barrio y la escuela

*"Si tiene un problema  
tráigalo acompañado de cinco soluciones."  
(Pizarra de la dirección de la escuela Fco. García Jiménez)*

*"Mi sueño es que ya basta de droga y  
que haya paz, amor y felicidad."  
(Entrevista personal a M.R. Sector 31 de octubre)*

La propuesta es caracterizar el modelo convivencial que existe en el centro educativo y asimismo el que predomina en los sectores que forman Monte Sinai. El hecho de caracterizarlo en este artículo tiene dos objetivos, por un lado comprender cómo se desarrolla en estos

---

20 La Escuela Fiscomisional Francisco García Jiménez, está ubicada en el terreno de Hogar de Cristo que colinda con la cooperativa Sergio Toral Erazo, localizada al noroeste de la ciudad de Guayaquil en el Km. 26 ½ de la vía Perimetral, al margen izquierdo, "Entrada de la 8" o su nombre propio: Av. Casuarina.

21 Empleo las palabras "control" y "vigilancia" porque son las comúnmente utilizadas en el barrio y entre la comunidad educativa, siendo ausentes otros términos como "mediación", "prevención", "educación" o "concienciación", exceptuando a los departamentos de Bienestar Educativo y algunos docentes. Esta es otra de las características de la resolución de conflictos en el sector que afecta a la Unidad Educativa de manera palpable.

momentos la inevitable convivencia y, por otro lado, desarrollar estrategias de mejora en ambos espacios para lograr una convivencia pacífica. Podemos distinguir entre un modelo dominio-sumisión, en que siempre hay una víctima y un agresor que posee todo el poder, y un enfoque basado en derechos y deberes, que se centra en que todo derecho viene acompañado de un deber que todas las personas deben cumplir, sea cual fuere su posición social o su rol en la comunidad. La segunda caracterización interesante es la distinción entre un modelo proactivo que se adelanta a los acontecimientos y un modelo reactivo que reacciona a los acontecimientos cuando estos suceden (Urruñuela, 2016). En la proactividad se basa la toma de decisiones democrática y la responsabilidad, y un modelo reactivo soluciona los conflictos con la sanción y el castigo. En todo conflicto existen tres elementos que un buen mediador o mediadora debe diferenciar: las posiciones, que son las posturas que adoptan cada una de las partes (por ejemplo, no colaborar), los intereses (las razones que alegan) y, por debajo de ambas, las necesidades, que son aspiraciones vitales que tiene toda persona. Mientras que posiciones e intereses son fáciles de diferenciar las necesidades son más complejas. Además existen tres estrategias posibles que se pueden tomar ante el conflicto: la estrategia de ganar-perder, en la que se busca un resultado final que tiene como consecuencia que una de las partes sale como ganadora, la estrategia de perder-perder, en la que ninguna de las partes consigue cubrir sus necesidades, y la estrategia de ganar-ganar, en la que ambas partes consiguen cubrir sus necesidades buscando derrotar el problema y no a las personas. En muchas ocasiones, incluso en conflictos cotidianos, las personas dejan de buscar esta última estrategia por la dificultad de descubrir las verdaderas necesidades o de reconocerlas ante el otro, no hay que olvidar que nuestra educación está basada en la competencia y rara vez en la cooperación. (Cornelius et.al., 1989) Existe, por otro lado, el conflicto de reconocer la vulnerabilidad ante los demás, ya que, precisamente el modelo de dominio-sumisión pretende que una de las partes no es vulnerable.

En el contexto que rodea a la unidad educativa se observa en general un modelo reactivo, que tiende, por tanto, en demasiadas ocasiones, al uso de la violencia, al encontrarse los problemas y obstáculos ya en un estado avanzado por la falta de atención a su medio y prevención. Se ha escrito también que la violencia sucede siempre que una persona no puede desarrollar al máximo sus capacidades (Urruñuela, 2016, p.37) y es interesante que en un contexto de fuerte escasez de oportunidades económicas y formativas este modelo sea el predominante. Lo que más sobresale en el sector dentro de las características de este modelo es que las personas buscan la responsabilidad en otros y casi nunca la responsabilidad compartida. Sabemos también que el conflicto puede, sin embargo, convertirse en una oportunidad de coo-



peración, de transformación: cooperación y conflicto son dos caras de la misma moneda (Martínez, 2005), y, por ello, cuando los agentes barriales han conseguido verlo de esta manera se ha convertido en fuente de mingas, trabajos comunales, y de cooperación. Así pude comprobarlo en una entrevista a una líder comunitaria de Monte Sinaí que me explicaba con detalles cómo iban a realizar una minga para alejar a los traficantes de drogas ilegales de su manzana y de las canchas deportivas que utilizan:

*“Bueno aquí nosotros primeramente en unión de todos los miembros estamos haciendo minga, (...) porque supuestamente ahí guardaban los sobrecitos. Segundo, cercar lo que es toda la cancha para que no consuman, no se dé cabida a los malos pensamientos de los chicos. Toda la comunidad estamos haciendo recolecta. Lo primero que hacemos, nosotros somos mormones, es dialogar, si ya no funciona el diálogo entonces hablamos con las autoridades. Tenemos denuncias de las madres de los chicos que están consumiendo diciendo que no permitimos que estén peloteando, pero no están peloteando. Hay niños que se han descarriado...se ha llegado a un acuerdo con la mamá pero siguen consumiendo. Los chicos por A o B motivo ellos consumen, muchos problemas, primero hacemos un análisis a los chicos, qué te pasa...si vemos que ya no hay solución actuamos con la Policía. Visitamos a los padres de los chicos (...). La semana pasada decidimos hacer la minga y el cerramiento.”* (Entrevista personal 20/5/2016)

Se compararán tan solo tres de los conflictos más frecuentes en el barrio con los tres más frecuentes que se generan en la Unidad Educativa para responder a la pregunta que guía esta investigación: la relación que existe entre los modos de resolver conflictos en uno y otro espacio. Estos son los conflictos más frecuentes según se refiere de la observación participante, las entrevistas individuales y colectivas, los talleres y grupos focales y el concurso artístico sobre convivencia que he realizado entre los meses de marzo y septiembre de 2016. De esta parte más descriptiva pasaremos a una comparativa en el tercer cuadro y a las propuestas en el siguiente epígrafe.

Tabla 1: **Tres conflictos frecuentes en la Unidad Educativa**

Conflicto	Falta de espacios de juego y espacio Conflicto de convivencia
Actores implicados y roles	- Docentes y estudiantes. - Los estudiantes son los más afectados.
Resolución más frecuente.	Utilización de materiales reciclados, sentarse a conversar, discusiones y en ocasiones peleas por la cancha de juego. Competencia por los espacios (modelo reactivo).
Necesidades de los actores	<b>Necesidades estudiantes:</b> Esparcimiento tras las clases. Aceptación en el grupo. Espacios abiertos. Control del estrés. Comer algo antes de la segunda parte del día. Experimentación y aprendizaje a través del juego. <b>Necesidades docentes:</b> Descanso y no tener ningún problema grave durante el recreo.
Estrategia de resolución	Gana-pierde, pero se trabaja en una estrategia de ganar-ganar.
Conducta ante el conflicto	Entre acomodación y compromiso

<p>Conductas disruptivas en el aula y problemas de comunicación <b>Conflicto de convivencia</b></p>	<p>Dificultades para hablar en público o trabajar en grupo. <b>Conflicto de convivencia y aprendizaje</b></p>
<p>- Docentes, Inspección, Estudiantes, Familias, Departamento (B.E.I.)</p>	<p>- Docentes, Alumnado, Departamento psicopedagógico</p>
<p>Llamada al representante. Apertura de expediente. Modelo reactivo (sanción) Se acude a personas externas al conflicto para mediar o sancionar la conducta.</p>	<p>Diálogo con el alumno a través del B.E.I. Llamada al representante. (modelo reactivo)</p>
<p><b>Necesidades estudiantes:</b> Atención de familiares. y dentro del grupo de pares. No pueden seguir el ritmo de aprendizaje. Ausencia de normas y responsabilidades adecuadas a su edad. Distancia generacional con las familias.</p> <p><b>Necesidades del docente:</b> Atender a todo el grupo en igualdad.</p> <p><b>Necesidades familiares:</b> Tiempo para poder trabajar diariamente por lo que les agobia ir al colegio por requerir esfuerzo y tiempo.</p>	<p><b>Necesidades estudiantes:</b> Comprensión e Integración. Formación para expresarse en público. Buena calificación en la materia.</p> <p><b>Necesidades docentes:</b> Evaluación trabajo en grupo.</p> <p><b>Necesidades B.E.I.:</b> -Resolver las causas de esa conducta, saber cuál es el problema. Evitar consecuencias y sanciones.</p>
<p>Gana-pierde. En algunas ocasiones se consigue un gana/gana</p>	<p>Gana-pierde caminando hacia un gana/gana con nuevas formaciones.</p>
<p>Podríamos decir que existe una acomodación del conflicto.</p>	<p>Los estudiantes en general se acomodan y terminan trabajando, aunque surgen muchas desigualdades en el trabajo en grupo.</p>

Tabla 2: **Tres conflictos frecuentes del barrio**

Conflicto	Tráfico y consumo de sustancias estupefacientes. Conflicto de convivencia, afecta a la salud, a la vida social y personal
Actores implicados y roles	Consumidores, Vendedores, Transeúntes, Vecinos y vecinas, Familias, Policía Comunitaria, Instituciones educativas, Instituciones sanitarias, Centros de rehabilitación
Resolución más frecuente.	Vigilancia y denuncias Charlas preventivas en algunas casas y en los centros educativos.  Algunos vecinos y vecinas han expulsado a vendedores mediante presión, quema de casas o amenazas violentas "a machete", en ocasiones con un previo diálogo con las familias para "que los controlen" o sin este diálogo previo (sectores con mayor afluencia de este conflicto: 31 Octubre, Monte Sinai, Voluntad de Dios).
Necesidades de los actores	<b>Necesidades consumidores:</b> - Espacios libres de la vigilancia policial. Seguridad física. Ingresos económicos. En un nivel más profundo comprensión y expectativas de vida.  <b>Necesidades vecinos y transeúntes:</b> Espacios limpios y seguros para sus hijos e hijas. Seguridad en sus objetos personales. Saber cómo tratarlos y cómo prevenir.  <b>Necesidades de la Policía Comunitaria:</b> - Reducción de los robos y denuncias. Mayor número de centros,  <b>Necesidades instituciones educativas:</b> - Prevención de adicciones entre jóvenes. - Imagen de control ante la comunidad. - Cuidado de la salud de las personas jóvenes a su cargo y de su aprendizaje.
Estrategia de resolución	Gana/Pierde y en pocas ocasiones Gana/Gana
Conducta ante el conflicto	Competición. Expulsión Acomodación diaria. Pequeños pactos (centros).

22 Ver por ejemplo Diario El Universo, del lunes 11 de julio de 2016 en pág.7 Abriendo la sección de Seguridad aparece un titular impactante "Consumidores de droga en la entrada de la 8 causan temor." Para ver cómo afecta esto a las personas jóvenes ecuatorianas, que son los principales beneficiarios junto con la infancia de estos servicios de ocio, se puede leer el interesante artículo de

<p><b>No hay servicios básicos y malas condiciones en la vivienda y pavimento.</b> Conflicto de convivencia, afecta a la salud, a la vida social y personal</p>	<p><b>Falta de espacios de ocio</b> Conflicto de convivencia, afecta a la vida social y personal sobre todo de las personas jóvenes.</p>
<p>Municipio y Gobierno, Habitantes, Trabajadores servicios de limpieza y trabajadores privados de tanqueros de agua.</p>	<p>Municipio, Gobierno, Habitantes, Parroquias/ iglesias. Los afectados son los habitantes y los facilitadores principales han sido el Municipio, Gobierno e iglesias.</p>
<p><b>Comercial:</b> Existen soluciones comerciales como la venta de agua de tanqueros y la venta para el reciclaje a empresas.</p> <p><b>Política:</b> En el caso de calles y alcantarillado se van construyendo por sectores al hilo de campañas electorales y presión social.</p> <p><b>Cooperativa:</b> En ocasiones los buses se quedan atrapados en lodo y existe ayuda de los chicos de la calle para moverlos. Se paga el arreglo de calles anualmente entre vecinos y vecinas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Algunas parroquias han hecho canchas y espacios para los jóvenes.</li> <li>- Ir al Parque Samanes, problema del pago del transporte.</li> <li>- La mayoría de las personas juegan en la calle en canchas improvisadas</li> <li>- La mayoría de los niños y niñas juega en casa.</li> </ul>
<p><b>Necesidades habitantes:</b> Servicios de luz y agua corriente. Menor burocracia puesto que el transporte a las oficinas les quita de su presupuesto diario. Seguridad física ante inundaciones y posibles robos. Alcantarillado. Transporte público que no llega a algunas áreas. Sistema de recogida y reciclaje basuras. Poder tener pequeños negocios con agua, luz, y acceso de la mercancía.</p> <p><b>Necesidades instituciones políticas y administrativas:</b> Organización de los sectores por necesidades. Captación de votos. Mejoramiento de su imagen pública. Publicar la obra pública en la prensa. Competición con el Gobierno Nacional y de éste con el Municipio.</p>	<p><b>Necesidades habitantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Espacios naturales para prevenir inundaciones, recreación y esparcimiento.</li> <li>- Espacios abiertos para jugar los niños libremente pero con seguridad.</li> <li>- Actividades para los jóvenes que estudian, trabajan, o no trabajan.</li> <li>- Espacios de reunión para conocerse y organizarse.</li> </ul> <p><b>Necesidades instituciones políticas y administrativas:</b> Organización de los sectores por necesidades. Captación de votos. Mejoramiento de su imagen pública. Publicar la obra pública en la prensa. Competición con el Gobierno Nacional y de éste con el Municipio.</p> <p><b>Necesidades iglesias o parroquias</b> -Ayuda en la organización, limpieza, cuidado etc. de los edificios y patios.</p>
<p>Gana/Pierde. Los habitantes siguen siendo afectados por este hecho, especialmente en luz y agua. En ocasiones pagan por servicios que no reciben.</p>	<p>Gana/Pierde. Los habitantes siguen siendo afectados por este hecho, acrecentado por la imagen de inseguridad y el tráfico de drogas que potencian los medios de comunicación<sup>22</sup>.</p>
<p>Acomodación, en otras compromisos con Municipio.</p>	<p>Acomodación, aunque hay autogestión en las canchas improvisadas o la cesión de terrenos de iglesias.</p>

Cerbino, M. (2007). Imaginarios de Conflictividad Juvenil en Ecuador. En J. Valenzuela, A. Nateras, R. Regillo (coord.), Las Maras, Identidades Juveniles al límite (243-269). Para la importancia del juego en la infancia recomendando el documental Imagine Elephants de la asociación audiovisual Samthing Visual. Puede visualizarse en: <http://imagineelephants.com/es/>

Tabla 3: **Comparación de los modelos**

<b>Semejanzas modelo convivencia unidad educativa y barrio</b>
<p>Existe la necesidad de las partes de buscar la resolución en personas externas (Inspección, Dirección, Departamento Psicología, Policía, Iglesia...) de manera muy frecuente, incluso en conflictos rutinarios donde se podría establecer diálogo y no ha habido violencia. Ausencia de programas de mediación entre vecinos, estudiantes, entre pares, para resolver conflictos.</p>
<p>Se aprecia una fuerte acomodación al conflicto, una de las partes se pliega ante las exigencias de la otra. Como bien saben los expertos en resolución de conflictos esta parte puede en el futuro tornarse en violenta, silenciosa, pasiva, etc. lo que podría explicar conductas de estudiantes y habitantes del sector. Esta actitud ante el conflicto es propia del modelo dominio-sumisión predominante en nuestras sociedades.</p>
<p>En ambos espacios existe un vacío importante en lugares de libre expresión y para el juego libre de la mirada adulta.</p>
<p>En ambos espacios se percibe una necesidad de concienciación mayor sobre los residuos urbanos, el reciclaje y el cuidado del medio ambiente. Los estudiantes y habitantes reciclan a cambio de una remuneración o competición con otros cursos, lo que puede ser positivo como medio, pero sin olvidar que el fin último es el cuidado de la Naturaleza y la gestión sostenible de los recursos, lo que se denomina ecoeducación<sup>24</sup>. En los diferentes sectores del barrio existe la quema de residuos y la costumbre de arrojarlos a fuentes de agua o al suelo, incluso plásticos o baterías.</p>
<p>La estrategia de resolución ganar/perder frecuente en nuestro modelo social competitivo es la más frecuente en ambos espacios, caminando en ocasiones a una ganar/ganar.</p>

---

23 En entrevista personal la policía comunitaria Jennifer me lo reconoce sin querer dar detalles" En la institución hay personas buenas y malas. Hay de todo, en realidad digo que es por la necesidad. Nuestro sueldo es de 820 dólares, por eso yo pienso que a veces los compañeros..." (28/6/2016). En diferentes sectores los moradores me han reportado casos de corrupción policial, con pequeñas cantidades, pero que tiene como consecuencia la desconfianza policial.

**Diferencias modelo de convivencia  
unidad educativa y barrio**

Existe una confianza muy grande a las instituciones en general como el departamento de Psicología, la Dirección o los docentes. En el barrio existe una mayor desconfianza hacia las autoridades policiales y políticas, en gran medida por la corrupción, aunque al mismo tiempo piensan que solo ellas podrían resolver los conflictos (indefensión aprendida<sup>23</sup>)

Se aprecia un cambio en proceso en la escuela y colegio desde una evitación y acomodación al conflicto a una resolución mediante compromisos buscando el gana/gana y expresando las opiniones y argumentos a favor o en contra. En el barrio, en cambio, todavía es infrecuente este modo de resolución por ser necesaria para ello una comunicación frontal y más o menos asertiva.

En los sectores del barrio se aprecia un mayor número de necesidades de los actores no contempladas y no cubiertas. En la unidad educativa el cuidado por las necesidades es mayor, se conocen las partes implicadas, aunque en ocasiones hay impotencia frente a necesidades muy arraigadas que requerirían de la colaboración escuela-familia-comunidad.

En muchas ocasiones los habitantes del barrio de varios sectores se quejan de la desunión y, al mismo tiempo, expresan desinterés hacia los problemas o conflictos del vecindario. Las familias, viviendo puerta con puerta, no siempre se conocen. En la unidad educativa el conocimiento mutuo es más frecuente y existe una búsqueda de la unidad y trabajo en equipo, aunque no siempre se consiga con igual eficacia. Esto podría explicar algunas respuestas en las encuestas de los alumnos ante la idea de un grupo de mediadores con "yo resuelvo los problemas solo", ya que es una idea inculcada desde su contexto.

La vulnerabilidad y necesidad de colaboración existe en ambos espacios, pero la conciencia sobre que es un aspecto humano y positivo es mucho mayor en la unidad educativa.

---

24 Goleman, D. (et. al) (2014) Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social, y ecológica.

## Conflictos y soluciones en el barrio y la escuela

Siguiendo lo que afirmaba John Dewey (1939) "La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida futura. Un alumno aprende haciendo" quiero brevemente nombrar algunas prácticas participativas que podrían ayudar a cambiar este modelo reactivo y de dominio-sumisión del que proceden los estudiantes. Algunas de estas propuestas las he comenzado a realizar como parte de la investigación participativa y de mi voluntariado, en la institución y en el sector, y otras todavía no las hemos podido implementar. Creo que las escuelas transformadoras a pesar de las fortísimas presiones externas pueden caminar hacia un discurso de valores en educación para recuperar una formación integral, frente a una visión tecnocrática que enfatiza la neutralidad del saber (Vilches, y Martínez Peyrats, 2008, p.94). Sabemos que esto no es así, y que no es lo mismo hablar sobre convivencia desde un contexto que desde otro<sup>22</sup>. En este sentido también podemos construir barrios transformadores, anticipando conflictos y resoluciones creativas. Esto implica desacostumbrarnos al modo como hemos venido aprendiendo; implica disposición para ser "tocado/a" en nuestra vida personal y voluntad para entrar en una dinámica de cuestionamiento de verdades y seguridades adquiridas en la propia historia. (García, 2002, p.10) Esta última idea es muy patente en la convivencia donde "esto es así porque siempre ha sido así", "ya sabemos como son", "no hay manera con estos chicos", etc. También quiero hacer notar un aspecto sobre el que no he insistido suficientemente hasta ahora y es el ámbito de la diversidad, que hoy en día marca la práctica educativa. A este respecto sabemos que "No existen culturas buenas o malas, civilizadas o bárbaras, o individuos capaces o incapaces en términos absolutos; simplemente son diferentes, y cada uno tiene aportes que ofrecer y desafíos que asumir para la construcción del desarrollo." (García, 2002) En el aspecto de trabajar la convivencia en los centros y en las comunidades es muy necesario tener esto en cuenta puesto que con expectativas, prejuicios,

---

25 Una de las mayores debilidades de esta investigación para la convivencia es contar con pocas investigaciones participativas desde el propio contexto del sector noroeste de Guayaquil, la escuela debería contribuir a que esto pueda cambiar en pocos años y sean los propios agentes los que elaboren las mejores investigaciones. Incluso existe escasez de investigaciones en convivencia en los centros educativos de Ecuador en general y es justo reconocer este hecho.



estereotipos...podemos poner fuertes dificultades a Planes de Convivencia muy bien intencionados. Nuestra mirada nunca será positiva ni confiada y, por tanto, será imposible que las personas se empoderen y muestren sus capacidades. Voy a enumerar algunas de las prácticas que pueden realizarse para mejorar la convivencia, siguiendo un proceso en su elaboración y evaluando los resultados en un centro educativo, para posteriormente incidir en cuál puede ser el aporte de los jóvenes:

- 1 - Un Plan de Convivencia, en el que se investiga en qué momento estamos con toda la comunidad educativa y se elaboran normas y estrategias de manera participativa. Hablaríamos de consecuencias, responsabilidades, aprendizajes, en lugar de sanciones y control.
- 2 - Un Plan para el Éxito Escolar, de nada sirve un Plan de Convivencia si buena parte del alumnado sigue "fracasando" en términos académicos<sup>23</sup>. En las encuestas realizadas en la Unidad Educativa en el mes de julio de 2016 constaté que un 20% del alumnado manifiesta aprender "a veces" en las clases. Lo que queremos es que todos y todas estén incluidos: si un centro educativo excluye a algunos de sus estudiantes del éxito académico no puede llamarse inclusivo. Un programa de repaso a través de grupos dialógicos (Álvarez Álvarez, 2008)<sup>24</sup> sería interesante para involucrar a las familias (como voluntarias del proyecto) de estos estudiantes con mayores dificultades enseñando colaboración y diálogo para resolver conflictos.
- 3 - Programar para una educación en valores y la creación de una "cultura de paz". Enseñanza de relaciones prosociales, habilidades para

---

23 Para ver como funciona esta metodología pedagógica se puede consultar la propuesta de Álvarez, Álvarez, C.; González Cotado, L.; Larrinaga, A. (2012) Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. Las tertulias dialógicas sirven para repasar o aprender en grupo con un adulto-guía (que puede bien ser el representante) conocimientos en profundidad cooperando unos estudiantes con otros. En este artículo se ciñen a la primaria pero se ha aplicado a contextos de jóvenes en secundaria.

24 Los estudios sobre lo que una persona recuerda y memoriza después de dos semanas indican que recordamos en un 10% lo que leemos y en un 90% lo que decimos nosotros mismos (por ejemplo en un teatro o un debate) y lo que hacemos. Esto debería tener consecuencias sobre el aprendizaje en convivencia y valores. (Uruñuela, 2016 p.168 citando a Edgar Dale)

la vida y la mediación escolar dentro del currículo y las horas académicas<sup>25</sup> y también en espacios extracurriculares como los grupos juveniles o los espacios de juego libre en rincones preparados en el caso de niños y niñas. Esto deben aprenderlo todos los estudiantes, las familias y el equipo docente. Esta estrategia sí se ha puesto en marcha, aunque una de las mayores dificultades es encontrar tiempos para la formación. Las estrategias de role-playing me han ayudado a ir caminando hacia la empatía entre los hijos y los padres. Los valores con los jóvenes pueden trabajarse mediante la técnica usada en filosofía para niños (Rezola, 2012) de las "fichas ilustradas" o "dilemas morales" que incentivan la discusión en grupos de pares sobre problemas reales. Dependiendo de la edad ellos y ellas pueden llegar a crear sus propios dilemas basados en sus experiencias de vida (Cortés Pascual, 2002). El teatro, que nos ha llevado a un concurso a finales de este curso, también es una herramienta muy importante para la expresión y la reflexión de actitudes morales, comportamientos, pautas culturales etc. El teatro es un arte que implica el conflicto y su resolución, al igual que la narrativa, por lo que ambas son pertinentes para la educación emocional y la educación para la paz que queremos

- 4 -Equipos de profesorado y otros profesionales (educadores sociales, psicólogos, animadores socioculturales...) son necesarios para trabajar y mejorar la convivencia. En la Unidad Educativa Fco. García Jiménez este trabajo se realiza en las dimensiones o grupos de trabajo. En el caso del recreo, que me parece un espacio fundamental de trabajo de habilidades vitales y de expresión en el juego, es evidente que los docentes no pueden ocuparse por completo puesto que tienen otras obligaciones y necesitan este descanso. El hecho de contar con otros profesionales o grupos de estudiantes jóvenes formados es positivo y necesario para este trabajo convivencial. La mayor parte de los conflictos que manifiesta el alumnado tiene lugar en estos espacios porque son los menos reglados y en los que se establecen relaciones

---

25 Existen espacios muy propensos como participación estudiantil, proyecto de aula, educación artística, que ya existen en los actuales planes educativos ecuatorianos. En cualquier caso, es importante crearlos porque si los docentes y directivos no valoran la convivencia tampoco lo hará el barrio, los estudiantes o las familias.

---

que los estudiantes valoran más.

- 5 - Conocer al alumnado es fundamental para comprender necesidades e intereses que además nos van a ayudar para una transformación pacífica de los conflictos. Esto me lleva a recomendar formar equipos de investigación-acción en los centros que se propongan comprender un aspecto de las culturas juveniles, por ejemplo la música hip hop (Garcés Montoya, 2006) o el fenómeno de la violencia en el fútbol (Stella Cañón, 2007). Realizar una investigación y publicar los resultados nos permitirá "tomarnos en serio" las diferencias generacionales y los intereses de los niños, niñas y adolescentes.
- 6 - El aprendizaje basado en proyectos es una herramienta muy útil para trabajar los elementos necesarios para la convivencia y cualquier materia. Permite a los estudiantes comprender los objetivos de la tarea y mantener una meta todo el tiempo, lo que en mi experiencia dentro de Participación Estudiantil es fundamental entre adolescentes. Al mismo tiempo, permite conocer al alumnado en sus verdaderos intereses.
- 7 - Crear un grupo de estudiantes mediadores para la resolución de conflictos. Formarse en mediación es formarse en escucha, empatía, pensamiento creativo (De Bono, 2011) pensamiento causal, etc. Existen muchos y valiosos manuales de mediación y técnicas (Porro, 1999, Boqué Torremorel, 2005) y libros de análisis de los conflictos (Cornelius, et.al. 1989; Ortega, 1998; Porro, 1999; Martínez, 2005, Urruñuela, 2016) que nos pueden ayudar a preparar las sesiones para poco a poco acercar al grupo de mediación los casos reales existentes en la escuela. La Unidad Educativa Francisco García Jiménez se encuentra inmersa en este proceso. Un 87% del alumnado de los cursos de colegio y bachillerato querría tener un grupo de mediadores. Las personas que respondieron que no querían y explicaron por qué nos apuntan a los aspectos a cuidar en este proceso como son la confidencialidad (es secreto) y concienciar sobre que hay problemas que una persona puede resolver sola y otros que no puede, como son el abuso, el maltrato o el cyber-acoso.
- 8- Un departamento psicológico más formativo. Sería interesante un de-

partamento de bienestar integral o psicológico, dependiendo de la nomenclatura del centro, que se dedique a la prevención y formación en mucha mayor medida que a la sanción y reacción. De estas cuestiones disciplinarias podría encargarse al resto de agentes educativos si el Plan de Convivencia es claro y participativo.

Las propuestas que pueden realizarse para convertir el barrio en una comunidad donde se desarrollen las habilidades sociales y puedan las personas expresarse libremente en igualdad e involucren especialmente a los jóvenes a mi parecer tienen que ver con el arte, ya que permite la elaboración de pensamiento y emoción al mismo tiempo. Asimismo es necesario formar asociaciones o comités donde se pueda debatir libremente y se aprenda en la práctica sobre habilidades comunicativas, para de este modo llegar a un mejor control de sus tierras, espacios de ocio, educación y manejo del medio ambiente<sup>26</sup>. Hoy en día existen multitud de proyectos artísticos participativos que intervienen en el espacio urbano. Pretenden que al mismo tiempo que se realiza algo bello que cambia el espacio las personas participantes de la acción cambien su modo de relacionarse. Algunos de estos ejemplos pueden ser el grupo Caldo de Cultivo en Colombia que con el grupo de hip-hop Todo Copas realizó un videoclip en un barrio popular de La Perseverancia en Bogotá con una instalación en la que se podía leer "Arriba los de Abajo"<sup>27</sup>. En Madrid el grupo artístico Zuloark mediante materiales de deshecho transforma espacios urbanos en casas comunales y centros culturales como Campo de la Cebada. En Ecuador el grupo Arte en Guerra contra la Guerra<sup>28</sup> realiza murales en ciudades como Otavalo. El Proyecto Oasis, que ya he nombrado, da herramientas (Ardanaz Ibáñez et.al. 2015) para cambiar nuestra mirada hacia el barrio, y de este modo podremos aprovechar el talento existente para realizar proyectos inno-

---

26 Estos espacios se están dando en estos momentos en ONG's como la Cooperativa Hogar de Cristo en el caso de Monte Sinaí, también existen importantes comités y líderes comunitarios, pero no llegan a todos los sectores.

27 Ver <https://vimeo.com/88949603> y [www.zuloark.com](http://www.zuloark.com) para el proyecto Campo de Cebada

28 Ver <http://arteenguerra.org> y para el mura de Otavalo <http://arteenguerra.org/otavalo.html>

vadores. En el caso de Monte Sinaí se están realizando intervenciones artísticas en parques y canchas deportivas.

Cambiar un espacio, hacerlo bello, accesible y seguro hace que las prácticas que se establecen en él y las relaciones que se crean entre las personas varíen totalmente. Estos proyectos nombrados dan buena cuenta de ello y sería importante iniciar proyectos que involucren a los jóvenes con los adultos en Monte Sinaí en la búsqueda de un fin común.



Imagen 1. **Estudiante de primero de Bachillerato entrevista a una líder de Monte Sinaí como parte de un proyecto de participación estudiantil. (Septiembre, 2016)**

## Bibliografía

- Álvarez, Álvarez, C; González Cotado, L.; Larrinaga, A. (2012) Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias. Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Coord. Guerra López, F. Santander, 2012.
- Ardanaz Ibáñez, M.y Oliveros Palomo, E. (coords.) (2015) Guía Oasis. Cambiar mi barrio para cambiar el mundo. Madrid: FERE [En línea] [www.fere.es](http://www.fere.es)
- Boqué Torremorell, M.C., (2005) Tiempo de mediación. Barcelona: CEAC y Junta de Andalucía.

- Borja, J. (2013). *La ciudad conquistada*. Madrid, Alianza Editorial.
- Canadell, Á. (2010). *Habitar la ciudad*. Barcelona: Miraguano Ediciones.
- Carrasquilla, F. (2000) *Escuchemos a los pobres. Aportes para una antropología del pobre*. Quito: Tierra Nueva.
- Cerbino, M. (2007). *Imaginaris de Conflictividad Juvenil en Ecuador*. En Valenzuela, J. Nateras, A., Regillo R. (coords.), *Las Maras, Identidades Juveniles al límite (243-269)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, El Colegio de la Frontera Norte, Casa Juan Pablos.
- Cornelius, H.; Faire, S. (1989). *Tú ganas, yo gano. Todos podemos ganar*. Madrid, Gaia Ediciones.
- Cortés Pascual, A. (2002). *La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes*. *Anales de Psicología*, 18 (1), 111-134. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v18/v18\\_1/07-18\\_1.pdf](http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/07-18_1.pdf).
- De Bono, Edward. (2011) *¡Piensa! Antes de que sea demasiado tarde*. Barcelona, Paidós.
- Dewey, J. (1939) *Democracia y educación*. En *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Freire, P. (1972a) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva y Siglo XXI.
- Freire, P. (2004b) *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz E Tierra.
- Galtung, J. (1988a) *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratzuz.
- Galtung, J. (1990) *Cultural Violence*. *Journal of Peace Research*, 27, (3), pp.291-305.
- Gardner, H. (2011) *Las cinco mentes del futuro*. 2a ed Barcelona: Paidós.

- Garcés Montoya, A. (2006) Juventud y escuela. Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar. *Última Década*, 14 (24), p. 61-77.
- García, B. (2002) *Convivir con los otros y con la Naturaleza*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría.
- Gil, M. C. (2008) *Convivir en la diversidad. Una propuesta de integración social desde la escuela*. Madrid: Aula Múltiple.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós.
- Goleman, D. (et. al) (2014). *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Editorial Juventud.
- Hernández Cotrina, J. y Provis Ramírez, J.A. (2011). *Monte Sinaí. La herencia de los vulnerados*. Guayaquil: Hogar De Cristo.
- Jaramillo Muñoz, P. (2014) Tesis para la obtención del título de psicólogo. Factores psicosociales que inciden en las condiciones de habitabilidad de las 32 familias reasentadas, en la primera etapa de urbanización Ciudad Victoria de la ciudad de Guayaquil. Dir. Marcelo Rodríguez Mancilla. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.
- López, N. (2007) *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la globalización llega al aula*. Caracas: Federación Internacional Fe y Alegría. UNESCO, IPE.
- Martínez, V. (2005) *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée.
- Rezola, R. (ed.) *Otra educación es posible*. (pp.187-209) Barcelona: Laertes.
- Rezola, R. (ed.) (2012) *Otra educación es posible*. (pp.187-209) Barcelona: Laertes.
- Rojas, M. y Gaitán V. (1988) *El proceso urbano de Guayaquil 1870-1980*. Quito: I.L.D.I.S.

- Ortega, R. (1998) La convivencia escolar: qué es y cómo educarla. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Porro, B. (1999). La resolución de conflictos en el aula. Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, R. (2011) Crecimiento urbano informal en el noroeste de Guayaquil: de asentamientos piratas a zonas militarizadas. (p.47-53) En Habitabilidad básica para todos: una necesidad urgente. Salas, J., Rada, R., Pozo, R., Huerta, F. (et.al.) Revista de arquitectura AUC (29-30) Universidad Católica Santiago de Guayaquil.
- Salas, J., Rada, R., Pozo, R., Huerta, F. (et.al.) (2011) Habitabilidad básica para todos: una necesidad urgente. Revista de arquitectura AUC (29-30) Universidad Católica Santiago de Guayaquil. [En línea] [https://issuu.com/revistaauc/docs/arquitectura-auc\\_29\\_30\\_small\\_size](https://issuu.com/revistaauc/docs/arquitectura-auc_29_30_small_size)
- Seligman, M. E. P. (1975). Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W. H. Freeman.
- Stella Cañón, L. (2007). Estudio de caso sobre el fenómeno de las barras bravas: una mirada desde la escuela. Típica. Boletín electrónico de salud escolar, 3 (2). [En línea] ISSN: 1900-5121
- Urruñuela, M. <sup>a</sup> P. (2016) Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Madrid: Narcea.
- Vilches, M., Martínez P., y de Paz Abril, De. (2008). Pistas para cambiar la escuela. Barcelona: Intermón Oxfam.

### **Webs, periódicos y audiovisuales**

- Diario El Universo (Lunes, 11 de julio de 2016) Noticia "Consumidores de droga en la entrada de la 8 causan temor." (p.7) Guayaquil.
- Imagine Elephants (2016) Samthing Visual. Puede visualizarse en:



<http://imaginelephants.com/es/>

- Colectivo Arte en Guerra Contra la Guerra: <http://arteenguerra.org> y para el mural de Otavalo <http://arteenguerra.org/otavalo.htm>
- Acción Colectivo Caldo de Cultivo con Todo Copas [En línea, consultado 12/8/2016 16:00h.) <https://vimeo.com/88949603>
- Colectivo Zuloark y proyecto Campo de Cebada [En línea] y [www.zuloark.com](http://www.zuloark.com)
- Constitución de la República del Ecuador. [En línea] [http://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Normas\\_Constitucionales.pdf](http://www.produccion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/07/Normas_Constitucionales.pdf)

# Liderazgo y creencias educativas

**Jaime Martínez Toro<sup>29</sup>**

*jaimemart89@gmail.com*

*Artículo recibido en marzo y aprobado en mayo de 2017*

## Resumen

Con este texto se pretende poner en cuestión una serie de creencias arraigadas en los educadores adultos y proponer una visión abierta y respetuosa cuya base sea la libertad y el amor. Entiendo por educadores/as todas aquellas personas implicadas de forma directa o indirecta en la educación de un menor, dentro y fuera del aula, partiendo de que toda interacción puede vivirse como una oportunidad educativa. Partiré del relato personal de empoderamiento de un joven desde sus cualidades frente a las expectativas y cualidades que él consideraba parte de un líder, para pasar después a comentar las “creencias educativas” adultas relacionadas.

**Palabras clave:** creencias, libertad, empoderamiento, educadores, joven, líder, educación no formal.

## Abstract

In this article are discussed several beliefs rooted in the adult educators and is proposed an open and respectful vision whose base would be love and freedom. I understand as educators people who are involved in a direct or an indirect way with the education of an underage person, inside and outside the classroom, comprehending all the interactions could be lived as an educational opportunity. I will start with a personal story about the empowerment of a youngster from his qualities opposing his own expectations and qualities about being a leader to comment those adult “educational beliefs” after.

---

29 Licenciado en Historia por la universidad Complutense de Madrid y titulado como monitor de Ocio y Tiempo Libre. Mi formación universitaria me ha aportado una visión crítica de la realidad y el convencimiento de que no existen saberes absolutos; por otro lado, mi título como monitor me ha dado la oportunidad de entrar en la educación no formal y experimentar relaciones más horizontales con jóvenes, niños y adultos de la tercera edad. Todas esas líneas rectas y currículos inamovibles dejan muy poco espacio para la creatividad y el amor pedagógico.

## La inseguridad como herramienta de cambio

Hablar de la inseguridad como herramienta es algo extraño, y tengo que admitir que no es tanto la inseguridad como la capacidad de evidenciarla lo que me ha ayudado en el acercamiento a jóvenes, en este caso, y a niños o ancianos en otros. La inseguridad es el terreno vedado de los adultos hechos a sí mismos, profesionales, que saben todo lo necesario para desenvolverse en la vida. Y justo en ese tabú radica la eficacia de reconocerse incapaz o inseguro como adulto frente al resto de colectivos, es decir, todos los no adultos, que viven la inseguridad como una constante. Voy a relatar mi experiencia de empoderamiento de un joven desde el grupo juvenil CEFA (Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría) para poder entender mejor esto de la inseguridad evidenciada y desarrollar otros temas de interés dentro de la educación formal y no formal.

Voy a situar brevemente el contexto de esta experiencia de acompañamiento. Yo era el asesor del grupo juvenil CEFA de un centro educativo. Es decir, el adulto responsable-referente de ese grupo. Este grupo está formado por estudiantes voluntarios de 8° de básica hasta 3° de bachillerato. En el caso concreto de ese centro educativo, el grupo se reúne una vez a la semana en dos secciones diferentes por la incompatibilidad de horarios. El lunes la sección de bachillerato y el martes la de la básica superior. En todo momento me referiré al joven de esta historia como "R." y al resto como grupo sin especificar sus nombres.

**R. es un chico de 3° de Bachillerato (17 años).** Dulce, tímido, extraordinariamente creativo, con una gran sensibilidad artística, que se mueve con soltura en grupos pequeños y, paradójicamente, sabe encandilar desde la timidez. ¡Qué mala suerte, justo ese año ha sido elegido como jefe de campamento por el resto de "cefistas"! (miembros del grupo CEFA) de su zona! Esto significa hablar a grupos grandes, dirigirlos, ser un referente ético, disciplinario, y además resultar divertido, atractivo, capaz de reprender y entretener. Esto escapa de la concepción y el deseo de la mayoría de adolescentes, en una etapa en la que "adolecen", es decir, sienten que les falta esto y aquello para sentirse seguros. R. no era una excepción.

Yo, por mi parte, era un recién llegado, desempeñaba el rol de asesor, un adulto de referencia para el grupo CEFA, de uno de los centros educativos. En mi ignorancia, confié en que el chico sabría desenvolverse ya que era un veterano en el grupo, y llegamos a un primer campamento, él con todos sus miedos e inseguridades. Ahí realmente comprendí pronto que R. no se hallaba en su nuevo rol. "Es que no sé qué decirles." "¿Cómo les digo?" "Es que no me hacen caso", etc. La coordinadora del campamento y yo le dábamos consejos sobre la marcha. Pero el ritmo del campamento no permitía los tiempos y el cuidado que necesitaba este chico. Me fui del campamento con esto muy claro, así que empecé a pensar en cómo atacar este problema.

El siguiente lunes invité a R. a hablar de la experiencia al resto del grupo; qué le gustó, qué se le hacía complicado, qué dudas tenía, etc. Yo compartí mis propias complicaciones, miedos, dudas, anécdotas como monitor de campamentos en España, y algunos elementos importantes para dirigirse a un grupo que necesitábamos cuidar como la explicación de una comanda y la energía que queremos transmitir para cada una de esas comandas (no es lo mismo hacer una actividad reflexiva, que una dinámica para activarse, o una actividad que invite a la relajación). También reflexionamos acerca de la imagen que tenían de líder para salir del enunciado buenista de "¿cómo debe ser un líder?" donde todos hablamos de valores abstractos que muchas veces no nos conmueven ni nos exigen algo nuevo. Al plantearles que me describieran cómo se imaginan a un líder, los adjetivos que fueron surgiendo eran, por ejemplo, "un hombre grande", "fuerte", "que sepa mandar", "alguien imponente", "que hable duro", "mayor".

Para matizar esto último les pregunté si mayor que yo (tenía 27 años en ese momento), y varios aseguraron que sí. Concluimos que la imagen mental de líder es un señor de unos cuarenta años que manda mucho y da un poquito de miedo. Yo les planteé que no es la idea de líder que se buscaba en el CEFA y que sería interesante que pensarán en por qué su imagen no se corresponde con la de una mujer, alguien más joven, o alguien que no sea "imponente". Por último, y esto les gustó mucho, les revelé que el poder

(como capacidad de influencia en otros) es algo mucho menos estático de lo que parece, y que de hecho ellos, por el simple hecho de ser más jóvenes, tenían más poder en ciertas situaciones que los propios adultos. Les hablé de que la cercanía en edad significa una mayor identificación, que los chicos de la básica ven en ellos un referente a imitar mucho más atractivo que sus padres, o cualquier otro adulto, lo que les otorgaba mayor poder sobre ellos, y por tanto, podían gestionar mejor esos grupos que los adultos.

Esta sesión no fue en balde porque me permitió acercarme al grupo al hablar de una manera horizontal, reconociéndome con dudas y miedos como ellos y reconociéndolos a ellos en esas dudas y miedos, y lo central de esta sesión fue invitar a R. a una sesión en solitario conmigo para practicar técnicas de voz, dinámicas y solucionar dudas sobre cómo llevar grupos. Esto me daba la oportunidad de trabajar cuestiones externas (la voz, la energía en las dinámicas, la técnica, puramente corporal) para poder tratar cuestiones internas (emociones, inseguridad, la asunción del personaje-líder, etc.).

Llegó la mencionada sesión y fue tremendamente fructífera. Los ejercicios desde el cuerpo (tomar el espacio, proyectar la voz, etc.) daban herramientas válidas a R. Llevaba tiempo observándole como al resto del grupo, y vi que disfrutaba del baile, así que el cuerpo fue un acierto para trabajar con él. Practicamos algunas dinámicas con niños de 3° y 4° de básica (7-9 años), y vi que le gustaban los niños pequeños aunque se sentía algo raro al “crear” la situación, al ser algo artificial por buscar nosotros a los niños y proponerles algo que no podían rechazar, al proponerlo un estudiante mayor,;

“¿Quieren jugar?” Esto le permitió darle más confianza, ver que él era capaz de dirigir un juego y un grupo concreto. Pero lo más interesante de aquella mañana fueron las conversaciones, las pequeñas frases y dudas llenas de valiosísima información que se daban entre ejercicio y ejercicio. Por ejemplo: “Es que yo no sé hacer como usted o la coordinadora”, “Sí con los niños chiquitos muy bien, pero luego con los otros...”

Esto me llevó a entender algunos de sus grandes miedos, o por lo menos de los que R. me creía con capacidad de solucionar.

- La primera frase me llevó a lanzar una mirada apreciativa sobre él y a romper la idea de líder como algo monolítico. Le dije que tanto la coordinadora como yo habíamos creado un personaje de líder mediante la práctica, pero sobre todo, desde lo que somos. Yo pregunto mucho al grupo porque creo en el saber colectivo, en limitar mis opiniones para no condicionar al grupo, porque creo en la horizontalidad, por ejemplo. Así que le dije lo que yo veía de positivo en él, incluso aquellas cosas que él sentía contrarias a la idea de líder. "Eres dulce en tu manera de hablar, no tiene sentido que cambies eso porque no te vas a sentir cómodo dando gritos como un militar". "Eres tranquilo, pero eso se transmite y es positivo, ayuda a que el grupo esté también tranquilo". Todo ello destacando qué cosas sí tenía que trabajar: el volumen de la voz, la claridad del mensaje y la atención del grupo.

-La segunda frase me llevó a cuestiones concretas sobre cómo manejar la atención en el grupo de manera no autoritaria. Le hablé entonces de situarse cerca de las zonas donde hubiera gente hablando, para que al verle y sobre todo al ser vistos por el resto de compañeros, sintiesen que deben callarse. En este mismo sentido le aconsejé hacer mención de las personas que no están atentas en tono de humor sin caer en el menosprecio para de nuevo llamar la atención del grupo hacia quien está fuera de la dinámica grupal. Por último, le aconsejé sorprender desde lo positivo, acercarse a alguien que está hablando cuando no debe y frotarle la espalda con suavidad, hablarle tranquilo "Ya compa, estamos con esta actividad", la sorpresa al ser tratado amablemente por algo que normalmente se castiga y la presencia de una autoridad reconocida por el grupo hace que la persona sienta que debe ubicarse.

Todo ello, y en especial el clima de confianza en que se dio, generó cambios dentro de R. Sentía la curiosidad, las ganas y la energía para probar al menos alguno de esos trucos y novedades que habíamos aprendido y puesto en práctica, pero por encima de todo estaba resuelto a pasar todos esos elementos por su propio prisma, estaba decidido a ser líder a su manera.

Poco antes de subirnos al autobús para el siguiente campamento en que sería jefe, lo reuní junto a otro chico y otra chica que lo acom-

pañarían como miembros del equipo de materiales (auxiliares de los jefes y también figuras de referencia para los acampados). Les recordé que eran un ejemplo, que todos les iban a mirar y a seguir para bien o mal y sobre todo que confiaba en ellos para que estuvieran a la altura. El campamento marchó francamente bien. Entre otras cosas porque fue un campamento con pocos participantes y eso nos ayudó a todos en todo lo que se refiere a llevar grupos. Los chicos de materiales destacaron cada uno a su manera y R. no decepcionó. Siempre habrá cosas que mejorar, pero lo hizo muy bien. Principalmente porque disfrutó de su rol, y lo hizo porque se encontró a través de su rol, no era R. imitando posturas, voces, chascarrillos o frases que él consideraba propias de líderes por haberlo visto en sus referentes, era R. con sus propias posturas, voces y chascarrillos.

En lo que siguió de año su propio personaje-líder se dejó ver en más ocasiones, dentro y fuera de los campamentos. Es muy gratificante ver una incidencia tan clara, pero precisamente por ser algo evidente estoy convencido de que sólo puse el broche a un proceso muy largo de educación y empoderamiento desde su casa, pasando por su propia experiencia de vida y por su historia en el CEFA.

## **¿Qué creencias proyectamos a los jóvenes en Ecuador?**

Primero concretaré el término "creencia". Aquí hablo de creencia como la entiende Ortega y Gasset. El filósofo explica la creencia como una idea interiorizada a tal punto que marca nuestras actuaciones y relaciones con el medio de forma consciente o inconsciente. Por ejemplo: Todos los adultos creemos en que al pisar el suelo no nos vamos a hundir, por eso andamos con tranquilidad y sin miedo (Ortega y Gasset, 1934). Es un ejemplo muy obvio, pero en nuestro proceder nos mueven creencias menos comprobadas, como por ejemplo las relacionadas con la dieta: "Si no lo tomas rápido se le van las vitaminas". En la mayoría de los casos no comprendemos ni conocemos el proceso físico-químico de estas aseveraciones, pero por si acaso y ante la repetición de nuestras personas cercanas de esta creencia, apuramos el vaso de jugo de

naranja en lugar de tomarlo pausadamente; por lo tanto, la creencia condiciona nuestra forma de relacionarnos con ese vaso de naranja.

### **¿Cuáles son nuestras creencias en materia educativa, formativa, respecto a los jóvenes?**

No puedo recoger todas las creencias sobre la educación con jóvenes en Ecuador, pero sí explicitar algunas recurrentes y que a mi juicio dificultan el proceso hacia jóvenes autónomos y libres. Estas creencias las he encontrado dentro de los mismos jóvenes, algunos docentes, y padres y madres de familia. Esto solo es una guía que invita a cuestionar nuestras creencias y a buscar una forma de actuar adecuada, personalizando a cada educando, y no pretendo realizar una guía etnocéntrica sobre lo que tiene y no tiene que ser la educación.

- **“Respeto a la autoridad” (sin matices).** Es muy necesario reflexionar sobre el poder y hacer pensar sobre el poder a los jóvenes. Entender que la autoridad es buena por el hecho de ser autoridad es muy peligroso ya que es negar la desigualdad de poder (en cuanto posibilidades, derechos, etc.) entre diferentes etnias, países, géneros, etc. (Platero, 2013). Por otro lado, desprotege al menor frente a posibles abusos y aumenta las probabilidades de convertirlo en un abusador (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011). Desde la óptica de liderazgo damos alas a cualquier tirano a hacer lo que quiera “porque es la autoridad” y a generar un sentimiento revanchista en el que el sometido somete dentro de sus cuotas de poder y lo justifica desde el respeto a la autoridad.

Algunos adultos utilizan esta frase buscando la comodidad que otorga el control del grupo, y por ese pequeño espacio están siendo portavoces del mensaje destructor de la sociedad de consumo, no eres parte de las personas con poder porque no tienes (un cargo, dinero, bienes materiales), no eres parte de la riqueza, no mandas, tú y tu existencia como pobre es una “desgracia”. Generando frustración y obsesión por triunfar de cara a la sociedad; conseguir dinero, estatus social. Lo que, en la mayoría de contextos, más aún en contextos de bajos recursos, es muy difícil que ocurra a la velocidad y en los términos de una fantasía



adolescente. Con lo que exponemos aún más a chicos y chicas vulnerados a buscar una salida a esa frustración en las drogas o el alcohol o a desarraigarlos de su medio desde la vergüenza social y el arribismo de clase (Carrasquilla, 2000).

Desde mi punto de vista, entiendo el respeto como algo previo y a todas las personas, no a las que representan la autoridad. Personificar en lugar de etiquetar es un ejercicio muy necesario para poder romper con las conductas discriminatorias e injustas dentro del grupo. Si yo personifico a mi padre, me cuesta menos pensar y expresar que lo que dice tiene sentido o no lo tiene, estoy horizontalizando la relación con él, sin dejar de entender que es mi padre. Hacer las relaciones más justas, más próximas, es aplicar la visión de derechos a las relaciones. No se trata de “perder el control del grupo” y dejar que te pierdan el respeto o de “dar demasiada confianza”, sino de que todos nos tratemos como personas merecedoras de respeto por el hecho de serlo, lo que sería el primer paso necesario. Luego, hablaríamos del respeto al grupo, al momento o a la situación. Por dar un ejemplo fuera del silencio en el aula: una falta de respeto a una situación de juego sería boicotearlo poniendo malas caras y llamando la atención para que todo el mundo vea lo poco que te apetece jugar y la atención cambie de eje. Hay que inculcar y ejercitar el respeto y cuidado por uno mismo, así como la empatía, para generar la necesidad de respeto hacia el otro o el reconocimiento del otro como persona.

Como dice Raquel Platero (2013) “Cuando no somos capaces de reflexionar sobre nosotros mismos, tendemos a despersonalizar a los demás” (p.295).

- **“Hace falta un líder/autoridad que organice/ponga orden”** Esta afirmación deja fuera, en la mayoría de los casos, a los jóvenes. En la imaginación colectiva tiende a confundirse autoridad con adulto. Esta idea genera dependencia en los jóvenes que se creen incapaces de asumir el liderazgo de un proceso si no hay un adulto que prácticamente dirija y encorsete el mismo. Hace falta poner el foco en la autogestión y mostrar referentes de juventud organizada por su cuenta para realizar acciones concretas o proyectos continuados.

La autogestión, también tiende a limitarse como concepto. Es mucho más que recoger fondos, es todo aquello que realizamos por nosotros mismos como grupo para nuestro grupo. El reto a superar al entregar un proceso o una acción a los jóvenes es el siguiente: no va a salir como un proceso dirigido por adultos, va a ser diferente. Esto se vive como una dificultad para el adulto si de veras no quiere intervenir, y como una frustración para el joven que tiene expectativas de algo al estilo de un adulto. Por ello hay que insistir en referentes juveniles interesantes: películas de sensibilización hechas por jóvenes, arte urbano, marchas, manifestaciones, etc. Con la certeza de que otras personas jóvenes han logrado acciones es más sencillo que nuestro grupo se lance a hacerlo. Existen numerosos ejemplos, como la acción Arriba los de debajo de los raperos Todo Copas<sup>30</sup>.

El arte juega un papel central como lenguaje. Es un lenguaje sin las restricciones propias del lenguaje oral, que además los niños no han tenido tiempo de dominar y muchos jóvenes y adultos no han tenido la oportunidad de desarrollar mejor.

Encontramos además que la información recibida desde el arte es más rica y honesta

(estado emocional, forma de pensar, cultura, tiempo del "usuario"). (Echeverría, 2013).

Desde el punto de vista educativo el arte permite descubrir nuestras propias capacidades, fomenta la creación colectiva, la generación de discursos propios, y hasta la búsqueda de fines para el mismo desde el colectivo que lo utiliza (Tobón, Gaviria y Ramírez, 2011).

El hecho de "soltarles la mano" a la hora de generar una acción es algo imprescindible para que hagan de esa acción algo político y genuino. Los jóvenes necesitan reconocerse como sujetos históricos y sujetos

---

30 Videoclip, canción y acción en el barrio de "La Perseverancia" de Bogotá (Colombia) frente a la gentrificación creciente. Recuperado de <http://www.caldodocultivo.com/Arriba-los-de-Abajo>

políticos para vencer la idea de que el joven en política no es más que un instrumento para dar una cara “más fresca” del partido o la institución de turno (Cerbino y Rodríguez, 2005). Si esperamos líderes que generen cambios, tenemos que dejarles liderar y realizar acciones, preferiblemente con un contenido político.

- **Yo hago esto porque me ha funcionado siempre.** El mundo es cambiante y la cultura también. Si bien es cierto que existen factores fundamentales o clásicos que nos ayudan como una base para tratar este u otro colectivo en función de su edad u otras características, nunca debemos perder de vista que la cultura, como la experiencia juvenil es algo en continuo movimiento y que cada individuo es una persona diferente con una historia, unos gustos, una experiencia vital concreta y sobre todo con necesidades diferentes. La clave para trabajar con personas es identificar la necesidad de esas personas y sobre todo la manera de satisfacerla respetando su historia, gustos, etc. (Wilde, 2002a).

Especialmente no debemos confundir nuestras necesidades con las necesidades del educando, yo quizás necesito jóvenes tranquilos, pero algunos de ellos pueden no necesitar tranquilidad, si no movimiento, ser escuchados, etc. Aquí entra en juego una negociación seria y unos pactos que expresen las necesidades del grupo, ya no de cada individuo, éstos podrían satisfacerse en otros espacios de acompañamiento.

Por último, el deseo de innovar es un imperativo de lo que llamamos amor pedagógico. Me quiero, amo mi trabajo, amo a mis alumnos. Por el amor a mi persona y a mi trabajo cuando puedo me formo, leo, y descubro qué han logrado mis compañeros aquí y allá y qué me pueden aportar, y por el amor a mis alumnos investigo y cuestiono mis estrategias y mis contenidos para con ellos.

- **Soy como uno/a más, son mis niños, etc.** Expresiones como estas se escuchan mucho y con mucho cariño por parte de docentes muy valiosos. La cuestión aquí es que el lenguaje crea realidad y sobre todo que puede haber una confusión de roles importante.

El lenguaje crea realidad en tanto que enunciamos a través de él nuestra relación con el mundo. Es por ello que hay un esfuerzo creciente

por el lenguaje inclusivo, porque por ejemplo, utilizar la expresión “inválido” o “minusválido” habla de personas que no tienen valor por tener una discapacidad; y generar en ellas la creencia de que literalmente

“no son válidas” o valiosas tiene consecuencias psicológicas evidentes en la vida de esas personas.

Así mismo tiene consecuencia en nuestras relaciones con los educandos expresar frases como “Mis niños”, “son como mis hijos”, “soy como el papá/como la mamá”, “soy uno más”, “a mí me lo cuentan todo”, “somos panas”.

Nuestros educandos necesitan un referente distinto a sus referentes habituales, ni somos otro joven o niño, ni somos sus padres. Tengan o no estos referentes no necesitan que un educador asuma los roles mencionados. Es injusto y confuso. No vamos a vivir con ellos, no podemos solucionar o ayudar en muchos de sus problemas familiares o personales, no vamos a compartir su lenguaje ni su forma de mirar el mundo, no vamos a marcar castigos, premios y pautas correspondientes a sus padres o a sus tutores, y definitivamente, no vamos a ser sus “panas”. Podemos conseguir confianza, respeto, límites, cariño, etc. sin situarnos en roles que no son los nuestros, somos lo que somos, educadores, con eso es suficiente. Además por nuestra salud mental y la de ellos es importante que exista una distancia y que los roles estén muy claros. A la larga, es interesante ver que este rol distinto nos da una posición muy interesante para acompañar sin juicios problemas de la vida adolescente como los derivados de la sexualidad, las relaciones, el existencialismo, etc.

- **Debo transmitir mis ideas sobre el mundo.** A todos los adultos nos sobrecoge el panorama de desinterés por los asuntos que consideramos claves para el desarrollo de una sociedad mejor y caemos en afirmaciones tremendistas: “No saben nada”, “no se dan cuenta”, “a dónde vamos a parar”, etc. Sin entrar en lo evidente de que cada adulto tiene unas ideas y concepciones muy distintas sobre ese mundo mejor, debemos hacer un ejercicio de empatía, situarnos en nuestro yo de 15 o 14 años y ser honestos con lo que nos interesaba y sabíamos. Quizá desde ahí apreciaremos que teníamos intereses complejos por el

mundo. De todas maneras, aunque nuestro grupo de jóvenes aparentemente sólo esté pensando en sexo y rumba, cualquier enunciado inicial es interesante para hilar otros temas. Hablar de relaciones tóxicas y sanas, debatir sobre ellas, tomando por base el interés en las relaciones románticas ya es un trabajo que da para mucho, y como ese, existen millones de temas más ya que contamos con cerebros adolescentes, que están preparados para el pensamiento simbólico (Wilde, 2002a).

Nuestro rol central es fomentar el debate, proporcionar el espacio, la confianza, para que ellos aprendan a “filosofar”, a manejar lo simbólico desde su propio lenguaje y a crear sus propias ideas. “La filosofía contribuye a hacer de los actores sociales, sujetos de su propio destino.” (Echeverría, 2013, p. 109). Si sentimos la necesidad de aportar una idea siempre debemos hacerla como un miembro más del debate, desde el “yo” (yo creo, yo opino), sin abusar de nuestra autoridad creando ideas válidas frente a sus ideas no válidas.

El fin último de este “filosofar” es acostumbrar a los educandos y a nosotros mismos a la incertidumbre y a la búsqueda de respuestas-soluciones propias (De la Garza, 2013), que nos llevarán a otras preguntas o incertidumbres y de nuevo a la búsqueda de soluciones propias haciendo de la vida una vivencia investigativa (Agúndez, 2013).

Por otro lado, hay que comprender el medio y el momento histórico de nuestros educandos. Voy a dar algunos datos que he podido observar.

- **A nivel macro:** Se encuentran expuestos a una cantidad de información difícil de procesar en el ritmo al que les llega, un capitalismo más agresivo como consecuencia de las respuestas políticas en diferentes países del mundo como Canadá, España, Egipto, Túnez, etc.<sup>31</sup>, un desprecio hacia la lucha social como elemento distorsionador del “bienestar” proporcionado por el Estado, una proyección de futuro castrada

---

31 Me refiero aquí a movimientos populares que reaccionaron contra sus gobiernos entre 2010 y 2013 como el 15-M en España, la Primavera Arce en Canadá o la Primavera Árabe en Egipto, Túnez y otros países musulmanes.

por las cifras de desempleo donde la Universidad o la Escuela no asegura un proyecto de vida frente a la corrupción o el clientelismo, hay una desconexión total entre el consumidor y todo el proceso de producción por lo que es muy difícil empatizar con las condiciones laborales o con el impacto socioecológico de consumir este o aquel producto sin investigar sobre ello (Agúndez, 2013). Los medios de comunicación promueven, crean y recrean una imagen de adolescencia consumista e irreflexiva que canaliza su rebeldía a través del individualismo que no tiene repercusión política o social (sexo prohibido, sustancias prohibidas, carreras prohibidas, etc.) y recientemente hay un esfuerzo notable por alargar esta adolescencia en la vida adulta creando consumos e intereses parecidos. Respecto a los derechos humanos, la publicidad y algunas instituciones promueven discursos vacíos y simplistas en los que “queda mucho por hacer”, “antes se estaba peor” pero no se concreta, estudia y reflexiona acerca de cómo se han logrado esos cambios que han posibilitado vivir mejor ni se especifica claramente cuáles son los retos en esta materia de manera concreta.

- **En lo micro:** cabe estudiar cada contexto. En el caso de Guayaquil, concretamente el contexto de Monte Sinaí, encontramos una brecha generacional importante entre los padres y madres y sus hijos e hijas. Sus universos conceptuales son incompatibles. Hay una visión negativa del joven que se mira desde su potencialidad como drogadicto, problemático, lujurioso, ladrón, vago, etc. y se proyecta sobre él/ella un control asfixiante y todos esos miedos una y otra vez, haciendo estas medidas en muchos casos contraproducentes. No existen espacios de recreación para jóvenes, ni espacios estimulantes gratuitos (centros culturales, ludotecas, etc.). Existe una sensación de inseguridad fomentada por la tele y el control parental que hace que los jóvenes, aun pudiendo hacerlo, no ocupen la calle y la hagan más segura. El racismo y el sexismo están a la orden del día, con lo que la discriminación por ser joven se dobla o triplica al ser mujer, negro, extranjero, etc. Existe miedo a la calle, al barrio, y por ende a la gente que forma parte de él, por lo que la unión entre vecinos y “ocupar” las calles en un sentido positivo es difícil. La violencia intrafamiliar y en las relaciones cotidianas es habitual y está normalizada. La política sigue un discurso partidista y hay una larga tradición de dependencia creada por los poderes estatales de lo que deriva una indefensión aprendida casi crónica en

la que crecen y se identifican estos jóvenes a pesar de existir comités barriales.

- **Pobrecitos.** Este apartado está especialmente dirigido para aquellas personas que trabajan con colectivos en riesgo de exclusión, de escasos recursos, etc. Existen dos confusiones a señalar a mi juicio que al proyectarse desnudan al educando de su dignidad:

1- *No son pobrecitos*, son personas con sus circunstancias y como personas son capaces de vivir y luchar su existencia como todas. Por supuesto que es legítimo ayudar a quien se encuentra en una situación de miseria o abandono total. Pero a partir de ahí el trabajo debe ser horizontal, sin “regalar” de forma paternalista tiempo, dinero, juguetes, etc. Cuando regalamos nos colocamos automáticamente en una posición de superioridad en la que empobrezco a la persona arrancándole su dignidad. Si deseamos ayudar a una persona en esos términos tengamos la decencia de establecer una relación con ella. Demos nuestro tiempo, nuestro cariño, y entonces sí, desde la amistad, regalemos lo que queramos. Porque estaremos actuando en términos muy diferentes en los que no pisoteamos la dignidad de las personas, ni les anulamos su capacidad. Además, es mucho más justo ayudar a un amigo, que ayudar de manera impersonal, es posible que uno pueda ayudar a todos sus amigos y aportar un grano de arena más profundo en la práctica de valores que aportar a muchos pobrecitos sin poder ayudar a la totalidad de estos y además sin aportar ningún cambio a la problemática de la pobreza. Caritas, el término latino del que proviene la palabra “caridad” significa “estima, afecto, amor”<sup>32</sup> ¿qué afecto puede haber en una relación de poder tan obvia en la que yo te doy a ti porque eres un pobrecito? ¿La de un perro y un amo? Yo, personalmente no creo en esa relación de “afecto” entre personas.

2- *Los límites no son violencia, la falta de estos sí.* Por maltrato a un menor se entienden “tanto la falta de atención adecuada (negli-

---

32 Ver en la web de Cáritas Arquidiocesana de Guatemala <https://caritasarquidiocesana.org/etimologia-de-caridad>. [Consultado 12/03/2017, 15:00 h.]

gencia o abandono), como los hechos que lesionan la salud física del menor (maltrato físico o abuso sexual), así como las acciones que atentan contra su salud mental (maltrato psicológico)” (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011, p.489), a pesar de la claridad de estos términos hay muchas personas que confunden los límites con la violencia cayendo en la primera forma de maltrato, la negligencia. Todas las personas para lograr un correcto desarrollo cerebral, físico, intelectual, psicológico y social necesitamos de cariño, de la satisfacción de nuestras necesidades y de límites con amor que delimitan los marcos de libertad y seguridad necesarios para desarrollarnos y vivir en sociedad. Las leyes naturales nos limitan, por ejemplo, no podemos estar en dos lugares a la vez o volar sin la ayuda de máquinas, la vida se vive dentro de límites. Los límites que son necesarios en el desarrollo de la persona marcan el espacio seguro para crecer y que permite crecer al resto sin violar su espacio, encuadrado en una dinámica de amor y respeto (Wilde, 2006b). Marcar límites supone decir “basta” a un comportamiento que invade el espacio de libertad de otros, incluyendo el de los adultos. El problema que he observado en Guayaquil es que hay una confusión entre establecer límites y la agresión verbal, ya que hay dinámicas de violencia y falta de límites en muchos hogares y que se considera como una consecución lógica que tras un alzado de voz, un grito (cuando el adulto está irritado) va a llegar una agresión física. Además de entender una dinámica de derechos sin contemplar al adulto como una persona con necesidades y derechos. Colocándolo en una situación irreal en la que los padres demandan autoridad del educador y a la vez una suerte de “respeto condicionado a posibles denuncias” que se traduce en una extraña deferencia hacia el joven-tirano, que debe ser mimado en sus derechos, en lugar de trabajar juntos por un esquema coordinado de límites dentro del marco de derechos de niños y jóvenes.

**- No se puede trabajar con estos niños porque tienen un contexto...**

A veces resulta frustrante trabajar con niños y jóvenes que vienen de hogares desestructurados; por suerte estamos rodeados de experiencias y trabajo con todo tipo de colectivos que dicen lo contrario. Hay que tomar conciencia del daño a nivel neurológico derivado de la vio-



lencia dentro de los hogares para entender que el desarrollo del cerebro de niños y jóvenes vulnerados o violentados es diferente y puede llevar a manifestar problemas que tienen relación directa con dificultades en el aprendizaje, con el lenguaje, la ética y la convivencia. Algunos expertos manifiestan que el 70% del desarrollo cerebral depende de las interacciones que tengamos con otras personas (Cortina, 2013), por otro lado hay estudios que prueban que “la experiencia y lo experimentado [...] determinan qué genes llegan a expresarse, cómo lo hacen y cuándo” (Bilbao, 2011, p.4). Por otro lado, el consumo de drogas o la hiperresponsabilización de algunas zonas del cerebro encargadas de dar respuesta a estímulos estresantes pueden generar dinámicas cerebrales que afectan al comportamiento como la “irritabilidad límbica” (Mesa-Gresa y Moya-Albiol, 2011).

No manifiesto esto como un elemento negativo, lo hago para comprender de dónde podemos estar partiendo y que no podemos manejar ni solucionar todo. Poner coherencia y valores en la vida de nuestros educandos así como proporcionarles espacios de reflexión, crítica, expresión y en definitiva de libertad es nuestro aporte para los jóvenes, otras funciones corresponden a terapeutas, padres y madres, políticos, etc.

## Conclusiones

Quiero terminar con una referencia literaria que para mí ejemplifica el proceso de concienciación y libertad de un individuo, por ejemplo un joven. Hablo del cuento “Amoría” de la editorial Anselmo Lorenzo (Litvak, 2003). Este cuento relata el naufragio de un barco español en época de la conquista en una isla desierta y todo el proceso que parte desde que establecen una microsociedad espejo de lo que conocían, con sus injusticias y jerarquías, hasta crear una sociedad horizontal e idílica. No espero resultados idílicos porque somos personas, y fallamos y nos enriquecemos con los fallos y la frustración que nos lleva a crear nuevas soluciones, pero si espero que cada comunidad, cada grupo, encuentre sus soluciones, se haga dueño de su destino y elija, en libertad, su propio camino.

## Referencia

- Agúndez, A. (2013) ¿Es la educación del consumo una educación política necesaria? Pp. 29-51 en Otra educación es posible. Rezola, R. (ed) Barcelona: Laertes
- Carrasquilla, F. (2000). Escuchemos a los pobres. 2ª ed. Quito: Tierra Nueva.
- Cerbino, M., Rodríguez, A. (2005) Movimientos y Máquinas de guerra juveniles. *Nómadas*, 23, 112-121.
- Cortina, A. (2013) ¿Solo la libertad es el camino hacia la libertad? Pp. 75-97 en Otra educación es posible. Rezola, R. (ed) Barcelona: Laertes
- (2013) ¿Cómo son los mundos de Filosofía para Niños? Pp. 99-120 en Otra educación es posible. Rezola, R. (ed) Barcelona: Laertes.
- Litvak, L. (2003). El cuento anarquista (1880-1911): antología. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo.
- Mesa-Gresa, P. y Moya-Albiol, L. (2011). Neurología del maltrato infantil: el "ciclo de la violencia". *Rev. Neurol*, 52(8), 489-503. [En línea] Recuperado de: <http://www.neurologia.com/articulo/2009256>
- Ortega y Gasset, José. (1934). Ideas y Creencias. Biblioteca Virtual Omegalfa 2010. Recuperado de: [www.omegalfa.es](http://www.omegalfa.es)
- Platero, R. (2013) ¿Cómo nos transforma el feminismo? Pp. 279-298 en Otra educación es posible. Rezola, R. (ed) Barcelona: Laertes.
- Rezola, R.(et al.). (2013). Barcelona: Laertes.
- Tobón, F.Á., Gaviria, N., Ramírez, J.F. (2011). La lúdica como método psicopedagógico: una experiencia para prevenir la farmacodependencia en jóvenes. *Avances en Psicología Latinoamericana*; 30(1): 81-92.[En línea] [www.scielo.org.co](http://www.scielo.org.co)

- Wilde, R.y Wilde, M. (2002a). Educar para ser: una respuesta frente a la crisis. 4a ed. rev. Quito: Fundación Educativa Pestalozzi.
- Wilde, R. (2006b). Libertad y límites. Amor y Respeto. Barcelona: Herder.

### ***Webs, periódicos y audiovisuales***

- Grupo Caldo de Cultivo. Recuperado de: [www.caldodecultivo.com/Arriba-los-de-Abajo](http://www.caldodecultivo.com/Arriba-los-de-Abajo) [Consultado el 10/03/2017 15:00. Arriba los de Abajo.]
- Cáritas Arquidiocesana de Guatemala. Etimología de Caridad. Recuperado de <https://caritasarquidiocesana.org/etimilogia-de-caridad> [Consultado el 12/03/2017, 15:00 h. ]

# La epifanía de lo juvenil

**Antonio Narvárez<sup>33</sup>**

*Artículo recibido en abril y aprobado en mayo de 2017*

## Resumen

La emergencia de lo "juvenil" en las Ciencias Sociales significa el esfuerzo por reconocer a un actor social desde categorías sociológicas; significa reconfigurar un campo epistemológico de manera que se puedan formular referencias teóricas para interpretar las diferentes problemáticas relacionadas a la juventud, privilegiando al joven como un sujeto en relación y en contexto, más allá de la noción moderna "sujeto - objeto". En este sentido, la configuración epistemológica de lo juvenil, deberá rescatar la dimensión simbólica de la cultura de los y las jóvenes, destacando los compromisos que asumen, así como su capacidad de participación en la política y en la sociedad.

El presente ensayo presenta cinco partes, y conforme los autores citados anteriormente. En la primera, el contexto sociológico y el concepto de cronotopo. En la segunda parte, se desarrolla una aproximación al reconocimiento; en la tercera parte, se reflexiona sobre el otro; en la cuarta parte se expone brevemente la experiencia juvenil de los campamentos, y en la última parte se describe al joven cefista como cronotopo reconocido como totalmente otro.

**Palabras clave:** Cronotopo, generación, reconocimiento, el otro, adultocentrismo, generación.

---

33 Máster en Diseño y Gestión de Proyectos Socioeducativos (Universidad Central del Ecuador), Diplomado Superior en Investigación Social (CLACSO). Coordinador de Planificación y Gestión Estratégica de Fe y Alegría Ecuador

## Introducción

La emergencia de lo “juvenil” en las Ciencias Sociales significa el esfuerzo por reconocer a un actor social desde categorías sociológicas; significa reconfigurar un campo epistemológico de manera que se puedan formular referencias teóricas para interpretar las diferentes problemáticas relacionadas a la juventud, privilegiando al joven como un sujeto en relación y en contexto, más allá de la noción moderna “sujeto - objeto”. En este sentido, la configuración epistemológica de lo juvenil, deberá rescatar la dimensión simbólica de la cultura de los y las jóvenes, destacando los compromisos que asumen, así como su capacidad de participación en la política y en la sociedad.

Con estas condiciones, desde las ciencias sociales, se pueden establecer las perspectivas epistemológicas que respondan a los condicionamientos del estudio e investigación de las juventudes. Una adecuada perspectiva, deberá destacar la capacidad de considerar los aspectos de la juventud y colocarlos en perspectiva; es decir, se puede mirar al joven desde la subjetividad, o desde la interpretación de su ser en el mundo, o desde la cultura. La juventud en la perspectiva de las ciencias sociales significa descubrir el mundo en el que se mueven y su implicación en la historia y en el devenir de la humanidad.

La reflexión que sigue, procura generar una reflexión sobre las juventudes desde las Ciencias Sociales; pretende ubicar la problemática de la juventud en el mapa de las discusiones sociales sobre la juventud. En concreto, establece una perspectiva teórica desde la cual interpreta una realidad.

La perspectiva teórica se establece a partir del concepto de “cronotopo” en contrapunto con otros dos conceptos, “reconocimiento” y el “otro”. La reflexión sobre el cronotopo se toma conforme el estudio de Sara Victoria Alvarado, Jorge Martínez y Diego Muñoz Gaviña, que contextualizan y definen el concepto de cronotopo como categoría que caracteriza a lo “juvenil” en Contextualización teórica al tema de las juventudes; una mirada desde las ciencias sociales a la juventud (2009), donde además de establecer el concepto, lo contextualizan en los temas de discusión de las ciencias sociales sobre las juventudes, pre-

sentándolo como alternativa a miradas de la juventud adultocéntricas, o desde perspectivas generacionales, o frente a concepciones que abordan a la juventud como un tiempo de moratoria. La aproximación al reconocimiento tiene como base los estudios de Paul Ricoeur en *Caminos del Reconocimiento* (2005) y de Hegel en la *Fenomenología del Espíritu* (2004). La reflexión sobre el otro, considera el estudio de Lévinas, *Totalidad e infinito* (1977).

En cuanto a la experiencia juvenil concreta que se interpreta desde los conceptos cronotopo, reconocimiento y el otro, corresponde a los Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría (CEFA); el joven que pertenece al CEFA se llama "cefista".

El presente ensayo presenta, por lo tanto, cinco partes, y conforme los autores citados anteriormente. En la primera, el contexto sociológico y el concepto de cronotopo. En la segunda parte, se desarrolla una aproximación al reconocimiento; en la tercera parte, se reflexiona sobre el otro; en la cuarta parte se expone brevemente la experiencia juvenil de los campamentos, y en la última parte se describe al joven cefista como cronotopo reconocido como totalmente otro.

## 1. Contextualización teórica al tema de las juventudes

Conforme Alvarado, Martínez y Muñoz (2009), los supuestos teóricos desde los que se configura el referente conceptual de una teoría sobre la juventud, giran en torno a tres aspectos previos a la tematización de lo juvenil como cronotopo: Lo juvenil como un diálogo de saberes, las dinámicas juveniles ubicadas entre la proscricción social y la anticipación moral, y la percepción de la intervención adultocéntrica en la juventud circunscribiéndola en un tiempo panóptico. Es en este contexto, que el espacio vital del joven reclama su condición de cronotopo, que relativiza el abordaje generacional de la juventud.

### 1.1 Lo juvenil: diálogo de saberes

Una aproximación conceptual a la categoría social "juvenil", así

como a sus correlatos juventud, joven, juventudes, debido al polimorfismo discursivo, implica la contextualización espacio temporal de los discursos y de los fenómenos estudiados.

A propósito del polimorfismo discursivo, se verifica que la conceptualización de un hecho permite acercarlo a la realidad; por otra parte, las conceptualizaciones son complementarias y se pueden confrontar entre sí al considerarlas desde las diferentes líneas de pensamiento. En relación al concepto relativo al sujeto joven, lo común puede ser soslayar la problemática implicada en tal concepto; sin embargo, al contextualizarlo, se aprecia que algunas posiciones a-históricas y legalistas, entienden lo juvenil como una simbolización, en un contexto sociohistórico, con variaciones en el tiempo.

Ahora bien, si lo joven/juvenil comporta un diálogo discursivo que obedece a condiciones espaciotemporales, entonces se puede proponer una ruta temática sobre las percepciones juveniles y la recuperación de la historicidad de dicho concepto. En este sentido, algunos autores muestran que lo "joven" trasciende la nueva ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades e inclusive en ciertas formas de vida.

La juventud en cuento tal es entendida a partir de González y Caicedo (1995), como las vinculaciones surgidas en la relación familia-educación-trabajo, relativizando la edad en la que se pertenece a ellas, siendo una etapa de preparación para roles adulto. Se concluye con Alba (1992), que el concepto juvenil es, por tanto, amplio pero no ambiguo en el sentido de que joven es el que vive como tal, en cuanto tiene un imaginario juvenil, creencias, etc., que le permite asignarle sentido al mundo a partir de unos datos de la cultura occidental contemporánea: mundo urbano, medios de comunicación social, prácticas sociales, etc.

Desde esta perspectiva simbólica, en cuanto significación de lo juvenil como representación social e individual, el interaccionismo simbólico que proponga una sociología de la cotidianidad juvenil y las manifestaciones identitarias se analizarán desde la interpretación de las construcciones de las líneas simbólicas que resignifican el mundo de

los jóvenes; desde la deconstrucción y reconstrucción emergentes de las dinámicas juveniles; la configuración de nuevas formas de sociabilidad (tribus urbanas, metaleros, punkeros, etc.) acorde a los cambios tecnológicos y mediáticos en los cuales se inscriben los y las jóvenes.

La comprensión de los procesos de identificación e integración juveniles, así como su religación simbólica desde los imaginarios socio-culturales que suscita su condición humana, conduce a la pregunta por las dimensiones juveniles colectivas, ayudando a la construcción de herramientas para comprender el mundo juvenil, su vida, alimentación, su semántica corporal, etc. Estos modos juveniles de vida han sido tematizados desde una postura culturalista de la sociología de la juventud, como culturas juveniles.

En un amplio sentido, las culturas juveniles hacen referencia a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en los pequeños espacios de la vida institucional. Define las microsociedades juveniles que se configuran en occidente luego de la Segunda Guerra Mundial, coincidiendo con cambios sociales, históricos, económicos.

En este acercamiento, se caracteriza una categoría procedente de la antropología urbana que intenta dar cuenta de las dinámicas juveniles: tribus urbanas, y que originalmente es propuesto por Maffesoli (1994):

- Conjunto de reglas específicas que diferencian al colectivo joven del resto de la sociedad, confirmando su imagen parcial o global, con diferentes niveles de implicación personal.
- Funcionan como una pequeña mitología con la que construyen una imagen que les permite salir del anonimato.
- En la tribu tienen lugar juegos de representaciones, vedados al individuo normal, no obstante llamativos para superar las reglas dominantes.



- Mediante la tribalización, se afirma la identidad que quiere escapar de la uniformidad.
- Las tribus urbanas construyen un factor subversivo contra la sociedad adulta.
- El look extremado revela una actitud más activa en relación inclusive más violenta que lo habitual.
- La relación de pertenencia del individuo al grupo es intensa y se desresponsabiliza de sus acciones.
- Cuando se intenta aclarar en qué canales y con qué modalidades se expresan, lo hacen agresivamente con mediaciones musicales, intenciones, etc.
- Sus acciones se identifican con una marca identificable que no disimula la violencia, sino que la muestra con orgullo.

Esta primera línea de acercamiento muestra la complejidad del concepto, evidenciando la necesidad de una perspectiva transdisciplinaria de lo juvenil.

## **1.2 Las dinámicas juveniles, entre la proscripción social y la anticipación moral**

Conforme la referencia a Baratta (1998), un abordaje desde la macro y la microsociología de lo juvenil, implica una transdisciplinariedad del tema y supone una determinada perspectiva o modelo crítico de interpretación, además de que el objeto debe ser definible.

Los desarrollos de la microsociología permiten entender los sentidos dados a las construcciones sociales. Se pregunta, por ejemplo, por el etiquetamiento, por el quién etiqueta, los justificativos, etc., siendo una alternativa crítica de enfoques positivistas que no cuestionan las condiciones del que etiqueta.

Por otra parte, la macrosociología permite emitir juicios críticos relativos a contextos determinados. Desde el punto de vista jurídico-penal, se proporciona el perfil a la criminología crítica, para interpretar críticamente los fenómenos de desviación.

A partir de la integración macro y microsociológica en la perspectiva jurídico-penal, desde la "criminología crítica" se pueden abordar los fenómenos juveniles, en un contexto determinado, apoyándose principalmente en los aportes de Merton (1965) y Durkheim (1970) que estudian las dinámicas juveniles estigmatizadas como desviadas.

La visión macrosociológica permite acercamientos al sistema social al que pertenecen los y las jóvenes. Desde esta visión, el delito es parte de la fisiología social y no de la patología, de forma que la reacción o la disidencia social explica el mantenimiento de cierto sentimiento colectivo que se concretizan en dinámicas, acciones sociales, agrupaciones, etc.

El no acogimiento de representaciones sociales desde el micro y lo macro social, actuaría como una deconstrucción y reconstrucción de las representaciones colectivas, actuando como regulador social. La trilogía representación/sugestión/actuación se ve fisurada cuando las representaciones culturales colectivas y las instituciones sociales (medios) crea insatisfacciones, dando lugar a nuevas construcciones, modificando los fines culturales y las mediaciones para alcanzarlos.

Los jóvenes buscan, consecuentemente, la satisfacción de las representaciones culturales y al no alcanzarlas, las reformulan a partir de lo socialmente disponible, modificando también las mediaciones. Esta postura sociológica permite robustecer la díada: marginalidad-violencia, que se intensifican en las poblaciones juveniles, de manera que las estructuras juveniles entran en conflicto con las estructuras adultas, depositarias de la normalidad y estabilidad sociales.

Esta lectura se la realiza desde la lógica del etiquetamiento, que permite entender algunas implicaciones sociales y culturales, como ciertas dominaciones, diferenciaciones, poscripciones realizadas al mundo juvenil. Así por ejemplo: delincuencia, en cuanto cultura marginal que

no alcanza la satisfacción de las necesidades de consumo, inducidas por la cultura; consumidores, neohedonistas, devenidos del mercado, ídolas tras del mediatismo.

En cuanto a los límites de esta postura, se destaca que no considera el delito del "cuello blanco", sino que valora las promesas incumplidas socialmente como detonante del conflicto; con otros autores se sugiere la "transmisión cultural conflictiva", que se ubica en algunas áreas de la ciudad, de manera que la conducta delictiva sería un indicador de las fuentes de presión que pueden llevar a una desviación.

Desde ciertos desarrollos teóricos de la sociología humana, se permiten herramientas demográficas para ubicar zonas de riesgo social, estableciendo una relación entre situación socioeconómica y conflicto social. La explicación, entonces, se sitúa en función de unos datos estadísticos y la explicación sociocultural, enfocándose en la conflictividad juvenil que queda reducida al ámbito de la violencia y marginalidad.

Las propuestas macrosociológicas comprenden las manifestaciones identitarias juveniles / etiquetamientos sociales y las "anticipaciones morales/incongruencia fin medios socioculturales". Al plasmar esta articulación social y cultural se permite reconocer el conflicto del joven no como delito, sino como característica universal de toda la sociedad.

Además, muestra el conflicto como connatural a la condición humana para la comprensión de la desviación social. Este enfoque ayuda a la complejización de la propuesta estructural funcionalista, al relativizar el deber ser, surgido del consensualismo.

Desde esta perspectiva, la conflictividad es la reacción al dominio y los jóvenes llevan en su esencia la inconformidad con el poder adulto. La sensibilidad juvenil es reclamada desde las sensibilidades transnacionales, que realizan las construcciones identitarias como el estado nación, partidos políticos, etc.

En este sentido se entiende lo juvenil como espacio vital en el que se evidencian estos fenómenos sociales, como se expone según Dahrendorf (2006), donde la inestabilidad de sus estructuras permite

anticipaciones morales o nuevos reflejos de poder social, que por ejemplo, rechazan lo ofrecido socialmente pero que reproducen formas de poder como autoritarismos, xenofobia, etc.

Desde lo anterior, se pregunta por un proyecto de juvenalización, agenciado desde las limitaciones de lo corporal, lo estético, etc, que se mimetiza con lo social, como algo propio en lo juvenil, aunque no siempre parta de allí, por ejemplo el uniforme del joven que lo hace diferente frente a otros.

Se destaca que es necesario plantear la importancia (en estudios de desviación social y anticipación moral) de los microprocesos sociológicos del fenómeno del etiquetamiento, en cuanto integración, diferenciación de lo subcultural como respeto a lo oficial.

### **1.3 Del adultocentrismo y del tiempo panóptico**

Una descripción de lo juvenil que concluye perfilando al sujeto adulto, se denomina adultocentrismo y tiempo panóptico.

El adultocentrismo describe al joven desde una visión de adulto, masculino, blanco, occidental, donde lo juvenil es un camino hacia lo adulto, que lo desresponsabiliza y ubica en una etapa de moratoria social, donde el joven está siendo sin ser.

Siguiendo a Serrano (2002), se entiende que en el adultocentrismo, el adulto es el fin, el punto de llegada, y frente al cual el joven es considerado como sujeto de segunda mano y de subversión. En ambos casos, el joven no es considerado como sujeto en sí mismo, sino como sujeto de consumo y producción. En este sentido, el joven debe ser reconocido como tal.

El tiempo panóptico hace referencia a la intención de las sociedades disciplinarias para controlar y vigilar el curso de los sujetos. Siguiendo a Foucault (1976) se asume que el tiempo panóptico sigue el modelo del leproso, al que se lo identifica, se lo marca y se lo excluye; en este caso, la exclusión ocupa coordenadas cartesianas precisas y la sociedad se vuelve

un vigilante al asecho.

La sociedad adquiere tintes conventuales con homogenizaciones y normalizaciones, estableciendo lo que se puede y no hacer, donde el saberse vigilado garantiza el funcionamiento del poder.

En este espaciopanóptico, el ser joven aparece como reaccionario del entramado social, sin embargo, desde la mirada adulta es un recurso valioso pero su interés es delictivo, bélico y criminal.

#### **1.4 El cronotopo y la generación**

Otra forma de comprender al joven es desde su condición de cronotopo, conforme a Bajtin (1981), es decir desde su capacidad constructora de espacios vitales; espacio y tiempo no existen separadamente. Cronotopo es un concepto que se resiste a ser pensado. Es un concepto para ser vivido. Se entiende al joven como cronotopo cuando comporta un posicionamiento del sujeto, que configura los espacios sociales y que se moviliza en el tiempo.

En cuanto al posicionamiento del sujeto, instaura las coordenadas espacio temporales en las biografías de los sujetos, un escenario en el que confluyen diferentes significaciones de tiempo y espacio, que permiten el dinamismo de ser joven. Una ubicación que implica la incertidumbre de esta categoría social, así como su objetivación individual.

En relación a la configuración de espacios sociales, es donde se perciben las relaciones de los jóvenes como su escenario, el joven es un actor no imaginado ni marginal. Siendo parte del actor/espacio, el joven hace parte de redes de consumo, de música, de la vida. En cuanto a la movilización en el tiempo, se refiere a que el joven es un peregrino en las visiones, tradiciones, puntos de vista, que entran en diálogo y se producen posturas provisionarias, emergentes. En este sentido, el cronotopo sería la mejor forma de nombrar al sujeto joven, desde sus cualidades de posicionamiento, configuración, movilización.

Algunas tendencias caracterizan al joven desde la generación,

homogenizando ciertas dimensiones, cronologías; estandarizándolos.

Siguiendo a Mannheim (1961), se propone para esta relativización el siguiente conjunto de categorías: situación generacional como la posibilidad de ser incidido por ciertas condiciones de la época. Conjunto generacional, como sujetos que asumen tendencias de una época determinada, y unidad generacional, como tribalizaciones que se configuran en el escenario social y cultural con determinadas características.

La generación sería como una categoría de apego sabiendo que la temporalidad es una construcción social. Las posturas adultocéntricas descansan en la idea del ser joven en cuanto autonomía, amarre, modo de narrarse y de presentarse a los otros, que puede ser puesto con relaciones sociales e impuestas, como la distribución del poder simbólico.

#### **1.4 El cronotopo y la generación**

Otra forma de comprender al joven es desde su condición de cronotopo, conforme a Bajtin (1981), es decir desde su capacidad constructora de espacios vitales; espacio y tiempo no existen separadamente. Cronotopo es un concepto que se resiste a ser pensado. Es un concepto para ser vivido. Se entiende al joven como cronotopo cuando comporta un posicionamiento del sujeto, que configura los espacios sociales y que se moviliza en el tiempo.

En cuanto al posicionamiento del sujeto, instaura las coordenadas espacio temporales en las biografías de los sujetos, un escenario en el que confluyen diferentes significaciones de tiempo y espacio, que permiten el dinamismo de ser joven. Una ubicación que implica la incertidumbre de esta categoría social, así como su objetivación individual.

En relación a la configuración de espacios sociales, es donde se perciben las relaciones de los jóvenes como su escenario, el joven es un actor no imaginado ni marginal. Siendo parte del actor/espacio, el joven hace parte de redes de consumo, de música, de la vida. En cuanto a la movilización en el tiempo, se refiere a que el joven es un peregrino en las visiones, tradiciones, puntos de vista, que entran en diálogo y se pro-

ducen posturas provisorias, emergentes. En este sentido, el cronotopo sería la mejor forma de nombrar al sujeto joven, desde sus cualidades de posicionamiento, configuración, movilización.

Algunas tendencias caracterizan al joven desde la generación, homogenizando ciertas dimensiones, cronologías; estandarizándolos.

Siguiendo a Mannheim (1961), se propone para esta relativización el siguiente conjunto de categorías: situación generacional como la posibilidad de ser incidido por ciertas condiciones de la época. Conjunto generacional, como sujetos que asumen tendencias de una época determinada, y unidad generacional, como tribalizaciones que se configuran en el escenario social y cultural con determinadas características.

La generación sería como una categoría de apego sabiendo que la temporalidad es una construcción social. Las posturas adultocéntricas descansan en la idea del ser joven en cuanto autonomía, amarre, modo de narrarse y de presentarse a los otros, que puede ser puesto con relaciones sociales e impuestas, como la distribución del poder simbólico.

## 2. Una reflexión sobre el "otro"

Se procurará ahora profundizar sobre el ser joven a partir de las reflexiones de Emmanuel Lévinas en el primero de los capítulos de *Totalidad e Infinito* (1977), "El mismo y lo otro". Se procura a entender que el joven no es el mismo adulto; no constituye esta totalidad; es un infinito totalmente otro.

El otro es explicado a partir del deseo metafísico. La crítica desde el otro al ser del ente origina la Ética y devela la verdad del ente. Esto implica entender lo infinito como cualidad del otro. La verdad pronunciada por el otro sustenta la relación de justicia. Siendo el rostro la expresión inefable del Otro.

Hay un hecho fundamental. El hombre lleva en sí un deseo inalcanzable (Gilbert, 1996, p. 183), incapaz de ser satisfecho, metafísico,

que se dirige hacia la otra parte, y el otro modo, y lo otro. El origen y el hacia dónde del deseo son explicados con metáforas que hacen referencia a lugares: un mundo que nos es familiar, conocido, en lo de sí; es donde surge el deseo, es cada hombre, cada uno de nosotros, con nuestras referencias, con nuestros anhelos, el Mismo. Un "fuera de sí extranjero, hacia un allá lejos", es hacia donde se dirige el deseo y representa lo completamente desconocido, donde el que se siente extranjero pero que no puede dejar de desear, "es llamado otro en un sentido eminente" (Lévinas, 1977, p. 57). La distancia que no puede ser colmada, pero que mantiene encendido el deseo es como se comprende la relación. El Mismo es el mismo a través de la historia. El otro es absolutamente Otro, no se identifica con el Mismo. En el lenguaje, en el discurso, el Mismo sale de sí y no es referente del Otro. El mismo y el otro no hacen un nosotros o un concepto común. El otro es el extranjero, el huérfano, la viuda.

De Sócrates a Heidegger, la Ontología ha reducido el ente al ser, que es la comprensión de sí del Mismo. El Mismo se ha preocupado por atender el ser del ente antes que el ente mismo. Esta egología es solo superable por la crítica del otro al ser. Esta crítica se hace ética. La ética es una nueva vinculación entre el ser cognoscente y el ser conocido: el ser cognoscente sale de sí mismo al encuentro del otro y el ente es conocido.

Con la idea de lo infinito como cualidad divina, Descartes marca la distinción entre el Mismo y el Otro. El Otro, infinito, es inalcanzable no obstante la relación con el Mismo, finito. El otro se presenta como señal del Infinito, pero no es el infinito. El otro mantiene su separación y diferencia absoluta del yo. Desde esa posición es capaz de cuestionar al yo. Su presencia exige una respuesta de extranjero, viuda o huérfano, joven. Cada uno es llevado por el otro a dar esa respuesta. El otro que viene con su historia yo no hago una representación de esa historia sino que me hago responsable del otro.

Desde los griegos, la Filosofía como discurso ha logrado mantener la relación con el otro. El discurso tiene la función de revelar al otro, no como una objetivación ante el Mismo, sino como iluminación del otro. El discurso es la relación entre el Mismo y lo Otro, pero man-



teniéndolos separados. El lenguaje es la relación que toca el otro. Por el lenguaje, el otro se revela y es revelado. Sin embargo, hay formas de convencimiento (la pedagogía, la psicología) que encierran una retórica que violenta la libertad del otro, es injusticia sobre el otro. Solo la expresión de la verdad es expresión de la justicia. Al expresar una idea, Platón no busca convencer al dios, sino expresar la verdad. Considera al dios, al otro, abismalmente diferente del Mismo. El otro es el maestro que expresa la verdad.

La presencia del otro y que supera la idea de lo Otro en mí, se llama rostro (p. 87 y 125). Este modo no figura como tema ante "mi" mirada. El rostro del otro destruye y desborda la imagen plástica que él me deja. El rostro no se manifiesta por sus cualidades, expresa el presente, no es intuición porque es expresión de sentido abordar al otro por sus obras, es entrar con violencia en su intimidad. En el rostro está autor y obra. En el rostro está el otro no como un objeto del que podemos disponer de tal o cual manera. En el rostro se refleja toda la humanidad que me cuestiona, como colocándose el otro a mi lado exigiéndome mirar la fragilidad en el rostro. Una fragilidad que me exige bajarme de mi pedestal y ser su servidor. El rostro puede caracterizar el ser del joven.

El acceso al otro es una exigencia y una responsabilidad que nos hace ver su singularidad, su diferencia. El rostro nos revela al otro como una epifanía. La relación con el rostro implica recibir del otro más allá de las posibilidades del Yo: es lo que significa tener la idea de lo infinito. Significa ser enseñado, no al estilo de la mayéutica. Viene de lo exterior y me trae más de lo que contengo. Es una relación ética. La relación con el otro no es solo entonces la revelación de un objeto, sino la objetivación por el otro de una enseñanza.

### 3. El reconocimiento

En la Introducción de Caminos del Reconocimiento, (2005, p. 12) Ricoeur explica que si bien no se ha elaborado una teoría del reconocimiento como tal, se han desarrollado tres enfoques filosóficos distintos. El primero, en sentido kantiano, llamado Rekognition, en la

primera edición de la *Crítica de la razón pura*, en el marco de la filosofía trascendental, que investiga las condiciones a priori de la posibilidad del conocimiento; el bergsoniano, con el nombre de Reconocimiento de los recuerdos, en el marco de la psicología reflexiva, preocupada por reformular los términos de la disputa alma y cuerpo y que problematiza con la supervivencia de los recuerdos mismos; finalmente, el hegeliano con el nombre de *anerkennung*, que data del período de Hegel en Jena, que es el fundamento en la elaboración contemporánea del concepto de reconocimiento.

Es en este último sentido que el reconocimiento se ha convertido en una palabra clave y actual, pues resulta fundamental para conceptualizar los debates acerca de identidad y diferencia, independientemente se trate de reivindicaciones territoriales indígenas, del trabajo asistencial de las mujeres, del matrimonio homosexual o de los pañuelos de cabeza musulmanes (Fraser; Honnet. *¿Redistribución o reconocimiento?*, p. 13). Se puede asumir, consecuentemente al reconocimiento como una categoría que ayuda a entender al joven como sujeto único y diferente, no solo como sujeto social o colectivo.

En este sentido, se puede aproximar al reconocimiento desde las reflexiones iniciales de Ricoeur, una aproximación lexicográfica del término y luego la interpretación hegeliana de dicha realidad, conforme la interpretación de Tugendhat en sus *Lecciones de ética* (1997) y del mismo Ricoeur en la obra ya citada.

### **3.1 Aproximación lexicográfica**

Ricoeur emplea dos obras lexicográficas, el *Dictionnaire de la languefrançaise*, de Émile Littré, de 1859 a 1872, y el *Grand Robert de la languefrançaise* 2ª ed, bajo dirección de Alain Rey, 1985. El estudio lexicográfico arroja una primera luz sobre lo que se puede entender por reconocimiento. Las definiciones se articulan alrededor de identificación y distinción, para identificar hay que distinguir y para distinguir necesitamos identificar. Identificar tiene que ver con identidad y no obstante la identidad se refiere tanto a sí mismo como al otro no se especifica a

quién o a qué identificar, puede ser un objeto o una persona.

Una dimensión que Ricoeur (p. 15) destaca en la acción del reconocer proviene del verbo en su voz pasiva, ser reconocido. Esto tiene su importancia porque hay personas o grupos humanos que quieren ser reconocidos en sus derechos, así como sujetos o sociedades que los reconocen.

### **3.2. El reconocimiento mutuo de Hegel**

Para Ricoeur (p. 104), el reconocimiento entendido por Hegel, es la manera de ver el reconocimiento que ha sido actualizada y llevada al campo social. Desde el punto de vista político, es la oposición a la forma en que Hobbes piensa al Estado (Leviatán), una entidad a la que los hombres entregan su capacidad para ser gobernados. Si no lo hicieren, se enfrentarían a muerte unos a otros. Con su manera de entender el reconocimiento, Hegel fundamenta una nueva exigencia moral a partir de la cual se puede concebir un orden político diferente. Esto es posible porque se garantiza el vínculo entre auto-reflexión y orientación hacia el otro. Esta duplicación de la subjetividad, de la relación a sí y de intersubjetividad, es el principio de la filosofía política con que Hegel replica a Hobbes. Por otra parte, la dinámica del proceso que compone la noción de reconocimiento mutuo, va del polo negativo al positivo, del desprecio a la consideración, de la injusticia al respeto. Esta dinámica, propia de la filosofía hegeliana, expresa el rol asignado a la negatividad (Hegel, Fenomenología, p. 40). En el plano ético, significa el poder regenerador a partir de lo negativo. De esta forma, Hegel interpretará el tema hobbesiano de la muerte, reinsertándolo en un recorrido espiritual.

Conforme Tugendhat, en Lecciones de ética, en la lección decimocuarta, "Erich Fromm acerca de la felicidad, el amor y la moral", (p. 38 y ss); explica el reconocimiento de Hegel al tratar de fundamentar la afirmación de Erich Fromm, de que el amor implica una actitud moral. Pues dicho presupuesto supone una afirmación intersubjetiva de implicación, que tiene en el reconocimiento de Hegel un presupuesto.

De modo general, el reconocimiento mutuo es denominado por Hegel como libertad e independencia, lo que para Tugendhat encierra una ambigüedad, en el sentido de que el reconocimiento podría implicar que el otro es autónomo, o que el otro tiene derecho a la libertad. Para Hegel, la idea de los derechos de los individuos no cumple ningún papel central, pues tanto los individuos cuanto el reconocimiento mutuo de sus derechos no es algo último, pues su relación recíproca está mediada por las costumbres y el Estado. En resumen, el reconocimiento mutuo representa, frente al apetito y al amor simbiótico en general, una nueva estructura de afirmación intersubjetiva, en la cual cada uno reconoce a los otros con respecto a su libertad, y como sujeto del derecho en general, no solo con respecto a sus derechos de libertad.

En este punto, Tugendhat se pregunta por la fundamentación del paso del amor simbiótico en general a una nueva estructura de afirmación intersubjetiva en la que cada uno reconozca a los otros como sujetos de derechos, no solo con respecto a su libertad, o con derecho a la libertad.

¿Se puede conseguir que este tránsito resulte psicológicamente plausible? ¿Podría también, en virtud de ello, resultar comprensible una motivación para la moral del respeto recíproco?

Tugendhat parte de que la moral es un instrumento para la compensación de nuestras simpatías limitadas. En la práctica significa que el círculo de personas con las que podemos simpatizar es restringido. Por otra parte, entiende también que no se puede meramente confiar en la relación afectiva, ni siquiera con aquellas personas cercanas y con las que se puede simpatizar. De esta manera, la moral parece indispensable para la continuidad y confiabilidad de las propias relaciones próximas, más allá de los momentos de intensidad afectiva. Llegado a este punto, Tugendhat, se acercará a la génesis de la actitud moral en el niño.

Normalmente, el niño es respetado en su autonomía desde temprana edad. Tendrá que aprender a respetar a su madre y a las otras personas con las que se vincula, así como a aceptarlas como seres autónomos y libres. Una de las primeras experiencias donde se encontrará con la autonomía materna es, por ejemplo, es la ausencia. Un mecanis-

mo fundamental, con cuya ayuda el niño aprende a tolerar tal ausencia, es la promesa. La confiabilidad del niño en la madre se complementa con la seguridad en la confiabilidad de su promesa de regresar, esto es, en su confiabilidad moral. De manera semejante, el niño aprenderá a mantener a su vez sus propias promesas. Esto implica un respeto recíproco.

Cuando todo va bien, adoptarán uno con respecto al otro una conducta no instrumentalizadora. Tan pronto el niño supere la fase de seguridad unilateral completa, el vínculo afectivo próximo sólo se mantendrá mediante esta segunda relación fundamental intersubjetiva, de respeto moral. En la edad más madura, la moral –es decir un comportamiento no instrumentalizador– desempeñará un papel mucho más importante en las relaciones cercanas que frente a los extraños, pues los puntos de fricción con las personas cercanas son mucho más fuertes.

## 4. La experiencia: los y las jóvenes de los campamentos ecuatorianos Fe y Alegría

La ciudad de Iona, como llaman los jóvenes a la experiencia de acampar en comunidades organizadas, siendo ellos los protagonistas, tiene más de diez años de creación.

El nombre, Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría “CEFA”, por una parte, evoca el nombre que Jesús dio a Simón: “tú te llamarás Cefas, que quiere decir Piedra” (Jn 1,42), también recuerda el origen griego de “cabeza”: kefalé. De esta manera, cobra sentido el liderazgo del joven cefista, un liderazgo que tiene a los valores cristianos como criterio, que no terminan en el campamento, sino que se traduce en un aporte para la construcción de mejores procesos de ciudadanía.

El estilo de los campamentos tiene su origen en el CEL, “Campamentos Educativos Loyola”, en Venezuela, y en una experiencia semejante en Ecuador, el CEC, iniciada por el P. José Mendoza, S.J. en Portoviejo, hace casi 40 años. Uno de sus discípulos recreó la experiencia en Fe y Alegría

El CEFA se ha extendido por todo el Movimiento, e inspirado inclusive experiencias semejantes en instituciones educativas distintas de FyA. Luego de más de 10 años de existencia, el CEFA continúa en todos los centros de educación secundaria de Fe y Alegría en Ecuador, con un promedio de 23 campamentos al año, alcanzando a una población de 2.500 participantes, con un promedio de 108 participantes por evento (Memorias Fe y Alegría, 2011).

Más concretamente, los jóvenes que hacen parte del CEFA, reciben formación y acompañamiento, y tienen la oportunidad de ejercer su liderazgo y de ser los protagonistas de su cambio.

La metodología de reflexión-acción de la Iglesia Latinoamericana ver, juzgar y actuar, brinda al CEFA los fundamentos para transformar la vida de los y las jóvenes cefistas, así como la historia y la propia realidad. La espiritualidad que anima al CEFA está orientada a desarrollar una experiencia y estilo de vida conforme los valores del Evangelio.

Los campamentos constituyen un espacio de encuentro con el otro que ha permitido compartir experiencias, proyectar la vida y vivir la alegría de ser jóvenes. (Memorias Fe y Alegría, 2012).

## 5. Interpretación de la experiencia

A manera de conclusión, se puede entender a los y las jóvenes cefistas como cronotopos, en el sentido que generan su propio espacio y su propio tiempo y en el cual desarrollan una interpretación particular de la realidad. Si bien son acompañados por adultos, éstos no tienen el poder sobre ellos. Más bien los adultos se asumen como jóvenes rompiendo las brechas generacionales.

Por otra parte el tiempo, de moratoria de los jóvenes no corre en los campamentos porque todos y todas se consideran como sujetos de su historia y de su propio destino. Ellos organizan el tiempo, las actividades, las convocatorias y organizan la frecuencia de los encuentros.

En cuanto al adultocentrismo, los y las jóvenes del CEFA constituyen un espacio alternativo porque los adultos no constituyen la referencia, sino que son los propios jóvenes el referente de lo que buscan y quieren alcanzar.

La definición de cronotopo para caracterizar al joven cefista es ideal porque al ser un concepto que más que definirlo es necesario vivirlo, eso es lo que hacen los jóvenes: viven, existen, crean, generan incertidumbres, propuestas y están llenos de vitalidad. Están en ebullición a lo largo del tiempo y si bien así son en muchos espacios, cuando están en "su" espacio privilegiado, la ciudad de Iona, los son más intensamente, y percibir cómo se organizan asumen responsabilidades y se preocupan por el otro, y en conjunto por las problemáticas que los afectan, es un ejemplo de cómo el concepto de cronotopos los describe perfectamente.

Como contrapunto del concepto cronotopo viene desde el reconocimiento del otro. El reconocimiento como identificando al joven o a la joven como alguien particular, no solo como entidad grupal, colectiva o social, un fenómeno particular, sino alguien espacial. Pero además, el reconocimiento implica el ser reconocido y una lucha por serlo, de manera que los jóvenes no son sujetos pasivos que esperan sino sujetos activos que procuran algo concreto y que adquieren una identidad propia frente al mundo sea de los adultos, sea de otras agrupaciones juveniles o frente a los procesos escolares o familiares.

Por último, la reflexión del cronotopo como un totalmente otro, fortalece la posición de que el joven no es adulto, no pertenece a esta totalidad, es un infinito diferente. Se manifiesta en un rostro nuevo, con sus alegrías, tristezas, preocupaciones, diferentes de cualquier encasillamiento desde una perspectiva adulta que puede pretender abarcarla y comprenderla. El joven adquiere un carácter inasible; es posible una aproximación, pero siempre será diferente.

## Referencias bibliográficas

- Alba, G. (1997). La generación incógnita, un decálogo sobre los jóvenes de los 90. *Revista Universitas Humanística*, 46, pp. 99-116.
- Alvarado, S., Martínez J., Muñoz, D. "Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud". En: *Rev. Latinoam. Cienc.soc.niñez.juv* 7(1); 83-102, 2009.
- Bajtín, M. (1981). "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. Notes towards a Historical Poetics", En: *The Dialogical Imagination. Four Essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Baratta, A. (1998). *Criminología crítica y crítica del derecho penal*. Barcelona, Siglo Veintiuno.
- Dahrendorf, R. (2006). *Después de la Democracia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (1970). *Los principios de 1789 y la sociología*. En: *La Science social et l'action*. Paris: PressesUniversitaires de Frances. Traducción de Rodrigo Alzate, profesor del departamento de sociología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México D. F.: Siglo XXI.
- Fraser, N., Honneth, (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico*, Madrid, Ediciones Morata.
- Gilbert, P. (1996). *Algunos pensadores contemporáneos de lengua francesa*, México, Universidad Iberoamericana.
- González, G. & Caicedo, M. (1995). *La intervención social en las subculturas juveniles urbanas en Latinoamérica*. Ponencia presentada en el pre-congreso del V Congreso nacional de pedagogía Lasallista, Medellín.
- Hegel, G. (2004) *Fenomenología del Espíritu*. México, D. F., F.C.E., 1º Ed. 15ª Reimp.



- Lévinas, E. (1977) Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, Ed. Sígueme.
- Maffesoli, M. (1990). El tiempo de las tribus. El caso del individualismo en la sociedad posmoderna. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Mannheim, K. (1961). Diagnóstico de nuestro tiempo. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Merton, R. K. (1965). Teoría y estructura sociales. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Narváez, A. (Ed.). (2012). Memorias, Quito, Fe y Alegría Ecuador.
- Narváez, A. (Ed.). (2013). Memorias, Quito, Fe y Alegría Ecuador.
- Ricoeur, P. (2005). Caminos del reconocimiento, Madrid, Trotta.
- Serrano, J. F. (2002). Ni lo mismo ni lo otro: la singularidad de lo juvenil. Revista Nómadas, 16, pp. 10-27.
- Tugendhat, E. (1997). Lecciones de ética, Barcelona, Editorial Gedisa, 1997.





# ENTREVISTA

EBASTIDM/15

# Sociedad, educación y cultura. Voces de juventudes

## Entrevista

Escuchar a los jóvenes, conocer y apreciar sus preguntas, inquietudes, críticas o propuestas es un imperativo que tenemos los diversos sectores de la sociedad, entre ellos, el educativo.

Más que proponer un diálogo con expertos en el tema sobre “Juventudes” hemos querido traer las voces de diversos jóvenes a las páginas de nuestra revista “Saberes Andantes”, estas voces tienen un lugar preponderante en la construcción de una nueva sociedad y una nueva educación.

Agradecemos el diálogo con Cristina Paredes estudiante en elaboración de tesis de grado para la obtención de la licenciatura en comunicación, Jinson Martínez estudiante de Segundo de bachillerato vicepresidente del Consejo Estudiantil del colegio Emaus de Fe y Alegría y Luis Aguirre uno de los secretaríes ejecutivos de OCLAE (Organización Continental Latinoamericana y Caribeña de Estudiantes), fue Presidente de La FEUE (Federación de Estudiantes Universitarios del Ecuador), representante al Consejo Universitario por la Universidad Central de Ecuador.

***SA: Hay una imagen negativa en relación a los jóvenes y a los adolescentes que se expresa en diversos ambientes entre los que destaca el educativo. Se dice que son violentos, apáticos, apolíticos, han perdido valores, o que son irresponsables e irrespetuosos. ¿Qué piensan ustedes de esa visión que algunos expresan a cerca de la adolescencia y la juventud?***

### **Luis:**

Nosotros creemos que en la sociedad ecuatoriana existen bastantes prejuicios, y son prejuicios que parten de las realidades que viven tanto los jóvenes, los trabajadores y los pueblos; pero además son prejuicios que parten de una ideologización que existe en el sistema como tal,

es decir, nosotros nunca podemos analizar el tema juventud, separado del sistema, porque sin duda influye en las dos partes. Nosotros vemos de parte de países desarrollados una penetración ideológica terrible, que ha hecho que varias de las cosas que a nosotros nos han parecido poco trascendentales, ahora se conviertan en necesidades de los jóvenes, como el tema de la moda por ejemplo, o este tema de la música, que de una u otra manera, tiene una condición de clase. Sin embargo, a pesar de esos elementos, en el Ecuador existen jóvenes dispuestos a tener un rol dentro de la sociedad y este rol es de ser referentes, que se visualiza en ayuda, sostén, en estar dispuesto, primero a luchar por sus intereses en concreto, pero también a aportar y luchar por los intereses de los pueblos, saber y actuar sobre qué es lo que pasa en su hogar, qué es lo que pasa en su familia, qué problemas existen en el barrio...; es decir, para nosotros, ese es el punto de vista que debería desarrollar el joven: transformarse en un referente social, un referente en todos los espacios donde se desenvuelve.

**Jinson:**

Yo he sido testigo que los jóvenes tenemos un comportamiento muy diferente entre nosotros en relación a cuando estamos con los adultos; esto se da mucho en clases, cuando hay cambio de hora o incluso estando en las mismas clases. Partiendo desde ahí vemos que empiezan los malos comentarios ... pero no somos todos los jóvenes hay jóvenes que tratamos de cambiar esa perspectiva que tienen acerca de nosotros, porque no es así. Incluso el problema también se da en el centro educativo porque el reglamento es demasiado estricto, pero en cosas que no debería ser estrictos. Deberían ser más estrictos en lo que debería ser la conducta y no tanto en la manera de vestir o en la manera de ser, porque quieren que todos estemos en un mismo nivel y eso para mí no es correcto. Yo no me voy a expresar igual que otra persona, no somos iguales, no queremos la uniformidad, porque si estamos haciendo que todos seamos uniformes, ya empezamos mal si queremos cambiar el mundo. Porque las grandes ideas empiezan de lo distinto, no de lo uniforme.

**Cristina:**

Yo creo que lamentablemente existe una visión de la juventud construida desde el ámbito de los discursos. Hay que tener en cuenta que

los discursos generan prácticas concretas. Desde el adultocentrismo se generan comentarios sobre los jóvenes de que son irresponsables o peleones y, desde ahí, el joven va adoptando este tipo de discursos en sus prácticas concretas y se van desapegando de las cuestiones que le incumben como luchar por sus derechos y sus reivindicaciones o como luchar, por ejemplo, por una buena educación. Entonces en el país se vive un proceso ambivalente, el primero es una maduración prematura del joven, porque un joven que cumple con lo que la sociedad le pide no puede ser un joven que no hable patanadas, ¿por qué? si es joven tiene todo el derecho de hacerlo. También existe el otro lado que es una infantilización de los jóvenes desde los adultos, por ejemplo uno ve en el ámbito educativo cuando se mantiene una postura en un debate, qué pasa desde la posición hegemónica de los profesores, dicen: "sí mijito lo que usted diga", esto genera que desde los ámbitos de los discursos se relegue a los y a las jóvenes a un espacio privado de interacción que no es el que usualmente nos ha correspondido, sino que es al que actualmente se nos ha relegado. Por eso creo que es importante ir deconstruyendo desde las aulas, desde la educación y también desde las prácticas que tiene los docentes y los representantes estudiantiles, este tipo de prácticas y de discursos. Más bien deberíamos ir forjando una ideología y una posición política que nos permita desarrollarnos.

### **SA: *¿Juventud o juventudes?***

#### **Cristina:**

Sin lugar a dudas se debería hablar de juventudes porque tenemos que partir que la juventud es un grupo de gente, de comunidad, y una comunidad por principio no es homogénea, siempre es heterogénea. Es importante que nosotros hablemos siempre de juventudes y no una sola juventud porque eso nos lleva a equívocos como, por ejemplo, se va a implementar en un X colegio un protocolo o sistema en contra de las drogas y se trata el mismo protocolo con los estudiantes cuando son diferentes, cuando no todos están inmersos en el mismo sistema, por eso es importante hablar de juventudes y no de un grupo homogéneo como categoría de análisis.

**Jinson:**

Juventudes porque hay personas que tienen más facilidades en ámbitos como la música o actuación y otras en ámbitos diferentes de expresión, tenemos inteligencias múltiples, así que no podemos darle el mismo mensaje a quien le gusta más la lógica que a alguien que le gusta más la música porque las personas tienen diferentes formas de pensar y captar las cosas.

**Luis:**

Evidentemente hay que hablar de juventudes porque no se debe encasillar a la juventud en un solo aspecto. Sin embargo, creo que los jóvenes en el país son peleadores son jóvenes irreverentes, son jóvenes rebeldes, que por naturaleza se oponen al poder y reaccionan frente a las injusticias y creo que todavía tienen estos aspectos positivos.

**SA: Luis, tú que tienes vínculos con jóvenes de otros países...¿has visto semejanzas y diferencias entre ellos?**

**Luis:**

En general, en el continente hay realidades muy parecidas; en momentos uno se confunde y parece que no has salido de Ecuador. Se puede ver a una juventud que está movilizada actualmente, tanto de nivel secundario, como universitario. Yo me atrevería a romper ese cerco y creo que en todo el mundo existe una juventud movilizada y es un tipo de movilización que saltó de las reivindicaciones concretas y particulares a reivindicaciones políticas, cuestionan al Estado y a los gobiernos como, por ejemplo, en Colombia o en Venezuela o en Brasil y eso es interesante porque unifica. Aquí en Ecuador existe ese momento, un proceso de reactivación que es lenta, que es parcial, pero que ha empezado.

**Cristina:**

Las movilizaciones de los jóvenes actualmente ya no son por ejemplo en contra de una reforma educativa, sino las movilizaciones de los jóvenes son: mataron a una mujer y el grupo de feministas, que tal vez no coincidan con las mismas reivindicaciones políticas de otros grupos, van y luchan por eso y esto significa que se entrelazan y hay un proceso de construcción de redes de conocimiento entre los y las jóvenes.

**SA:** *¿Qué lectura hacen de este panorama de movilizaciones en países con gobiernos distintos, porque las vemos en gobiernos de tendencias de izquierda, pero también de derecha...¿qué les dice esto?*

**Cristina:**

Independientemente de los gobiernos en el poder, los jóvenes siempre hemos tenido pendiente que nosotros debemos ir conquistando mayor cantidad de derechos, y vamos y protestamos por alcanzar ese derecho. También hay movilización de jóvenes en las redes sociales, se convocan, van y se apropian del espacio público porque quieren sentirse como personas que inciden en la política del país.

**Luis:**

Los jóvenes si están movilizados, si están levantados, si están en la calles, inclusive en varios niveles y en varios países y creo que parte del tema de que los gobiernos, insisto tanto los de derecha como progresistas o que ahora se llaman socialistas del siglo 21, no han sabido cumplir las demandas y exigencias de la juventud. En todos lados vemos que la juventud todavía no ha resuelto el tema de la educación, salud, espacios de recreación, de ser protagonistas inclusive en el propio desarrollo de los países. Es decir, al joven en los gobiernos el sistema intenta darle un rol distinto al que debería llevar, a lo mejor, no tenemos ahora un joven que empiece a hablar de economía política, o no tenemos un joven que se preocupe sobre el tema de qué gobierno deberíamos tener en el país; pero sí hay un joven que está insatisfecho que frente al principal problema que tiene, busca la necesidad de expresarse.

**S.A.:** *Han comentado sobre redes sociales... ¿Cómo inciden las nuevas tecnologías y las redes sociales en la juventud?*

**Jinson:**

Me he dado cuenta de que todo se maneja por medio digital y ahora muchas personas ya no pueden dejar de lado el teléfono celular porque se supone que es muy importante y me refiero a la frase que dijo Einstein: "tengo miedo de que la tecnología nos domine". Ahora todo se maneja por chat incluso los deberes del colegio pero creo que todo debe tener un



límite. He visto que la tecnología impacta más a los jóvenes, quieren tener lo último en nuevos modelos de teléfonos y lo usan para cosas inútiles, eso es preocupante, nola tecnología, sino el hecho de que no hay límites.

**Cristina:**

Hay que tener en cuenta que las redes sociales y el entorno virtual es un arma de doble filo, porque si bien ha permitido que se potencialicen, además del capitalismo, todos estos procesos de unión, reivindicación y lucha; también ha hecho que los jóvenes ocupemos un lugar de comodidad, entonces que nosotros veamos que no tenemos que movilizarnos o salir de nuestro espacio de comodidad para gestar un cambio, sino que lo podemos hacer con un solo clic y creemos que con eso es suficiente, creemos que con postear y compartir un contenido estamos generando el gran cambio, entonces hay que estar pilas también ahí de que, si bien o mal, las redes sociales nos permiten capitalizar estas luchas, también desarman la organización que puede existir en ciertos jóvenes.

**Luis:**

Nosotros creemos que las nuevas tecnologías, las redes sociales son una potentísima herramienta informática y tecnológica. Ya tenemos experiencias en varias partes del mundo donde el tema de la comunicación, el tema de la libertad de expresión y demás son coartadas por varios gobiernos... y estas redes sociales, bien utilizadas, pueden llegar a unificar y causar luchas y movilizaciones como tal. Por ejemplo, algo se hablaba, yo se que es reiterativo el ejemplo sobre el tema de la primavera árabe: el tema de las redes sociales h jugado un papel determinante en la caída de gobiernos prepotentes, autoritarios, intransigentes. Cuando se las sabe utilizar, las redes sociales funcionan, por ejemplo, para hacer plataformas de lucha, de organización; nosotros hemos visto un fenómeno interesante en las redes sociales: son estos grupos de chat que pueden aglutinar, como decía la compañera, por una reivindicación pequeñita y concreta a cientos de miles de jóvenes, opinando, planteando, proponiendo, haciendo análisis, buscando realidades distintas y diferentes. Es decir, sí son potentes herramientas de comunicación si se las sabe manejar adecuadamente. Ahora, no lo es todo, no es que han resuelto los problemas las redes sociales ni mucho menos, pero si entendemos que, si las sabemos utilizar para precisamente organizar estas necesidades y estas aspiraciones de cambio de la juventud, son importantísimas.

**S.A.: ¿Ustedes sienten que la educación está atendiendo también las demandas de los jóvenes, está atendiendo sus sueños o su diversidad?**

**Jinson:**

Yo he visto que la educación nos da las herramientas para poder tener un trabajo, pero entonces llega algo que me ha estado quemando la cabeza desde que crecí y desde que tengo conciencia me habían repetido esto: naces, creces, estudias, estudias, estudias, tienes un buen trabajo, te casas tienes hijos y mueres, ese es el ciclo de la vida que me han dicho, una línea a seguir, pero yo digo: ¿y lo demás? La educación tiene un formato ya hecho, todos tienen que aprender el mismo formato, y me he dado cuenta que hay temas que deberíamos ver y no aparecen en las mallas curriculares. Eso es lo que veo desde mi perspectiva, no sé cómo será en la perspectiva universitaria, yo les doy mi perspectiva de la secundaria que en sí ha cambiado demasiadas veces.

**SA: ¿Por ejemplo que deberían aprender y no se está enseñando?**

**Jinson:**

Por ejemplo, en mi colegio hay bachillerato general y, si hay personas de mi colegio que quieren saber de electricidad, o quieren ser ingenieros eléctricos, entonces tienen que también recibir electricidad, pero en este bachillerato general unificado no dan esa materia y las personas que quieren eso les va a tocar coger un curso para poder nivelarse en lo que van a necesitar. Ese es el problema de la educación, nos están dando herramientas para el futuro, pero no completas. Tenemos que auto-educarnos y ahí es cuando estamos viendo que la educación está fallando.

**¿Y cómo ven las maneras de relacionarse docente-estudiante? igualmente en el tema de cómo son evaluados los estudiantes, crees que tal como se hace está bien o ves que también habían algunas cosas que cuestionar?**

**Cristina:**

Yo creo que lamentablemente en la educación se siguen manteniendo las relaciones de poder que es algo que trunca muchísimo el aprendizaje

porque, tomando las palabras que decía Jinson: la educación tiene un proceso lineal, seguimos manteniendo el mismo paradigma de educación de "venga, aprenda, yo le enseño, usted repita"... y no es así; la labor del profesional, del educador es potencializar las capacidades que tiene un alumno o que tiene una alumna. Entonces, si eliminamos estas relaciones de poder y más bien establecemos un proceso de confianza, un proceso de empatía, emotividad, yo creo que sería mas fácil que se vayan generando los conocimientos para que no exista esta mala concepción de que uno tiene que estudiar porque esto es lo que requiere el sistema, para sacar la maestría, solo para conseguir el carton. Estudiar toda la vida es necesario, a mi me encantaría estudiar hasta que ya no pueda leer, es necesario que todos nos auto-formemos, pero no es una imposición, no pensar que la educación es una imposición y tampoco un requerimiento para poder relacionarse en el sistema. Comenzar a transformar esta idea que existe en la educación en los jóvenes y que los jóvenes sientan cada vez más necesidad de aprender, de cuestionar, de decir lo que sienten, lo que piensan y también de transmitir los saberes entre ellos. Pero si no existe esto, y tampoco se potencializa desde los docentes, es imposible que los jóvenes lo hagan por sí solos entonces yo creo que es muy necesario que en la educación se geste un proceso de cambio, un proceso en lo que los y las estudiante tengamos una relación de amistad y empatía con los docentes, con los administrativos, con los especialistas, con todos y que también seamos escuchados porque aquí nadie es dueño de la verdad.

**Jinson:**

En el ámbito de relación entre estudiante-maestro y maestro-estudiante, tiene que haber un control, porque hay docentes que se pasan de cariñosos o no tratan equitativamente a chicas y chicos ... la relación tendría que ser igual para todos, no más conveniencia.

**Luis:**

La educación tiene un sello de clase. No podríamos hablar de educación fuera del Estado o del sistema. Lo que busca la educación en cualquier parte del mundo es formar mano de obra, barata o calificada, busca formar profesionales funcionales al sistema capitalista. Existe una educación vertical con la que el estudiante ha perdido varios derechos, perdió el derecho de construir la educación junto a los docentes y auto-

ridades y con los gobiernos y esto lo vemos en Europa, en América... se reproduce a nivel mundial. Se busca reducir el conocimiento de los estudiantes a un solo tema, que sepa resolver el problema de la máquina y nada más. En el gobierno de Correa hemos visto que la juventud se ha transformado en una juventud de experimento, el gobierno no ha atinado en resolver el principal problema de la educación en beneficio de la juventud en concreto. El tema universitario en Ecuador es alarmante. Para ingresar a la universidad se inscribieron 377 mil estudiantes y solo había cupo para 22 mil, es decir, más de 350 mil jóvenes se quedan nuevamente sin poder ingresar a la universidad por la implementación del sistema de ingreso y ese también es una preocupación de los jóvenes que están indignados frente a este sistema de ingreso.

***SA: Imaginen que son ministros de educación. ¿Qué propuestas implementarían para mejorar la educación?***

**Jison:**

La primera reforma que haría es sobre la evaluación, que no nos obliguen a ser máquinas que repiten, memorizan, sino que nos permitan pensar, razonar y que podamos tomar iniciativas, es necesario dejar el "copia y pega".

**Cristina:**

Yo no sería Ministra de Educación de este gobierno porque para cambiar la educación se tiene que cambiar la idea de la matriz productiva que busca sacar miles de tecnologías, que los estudiantes se gradúen en uno o dos años, vayan trabajen y no quieran hacer nada más. En un caso utópico de buscar que se construyan saberes y conocimientos dentro del país, tendría que haber un análisis de la educación desde sus bases, no hacer políticas separadas para la educación superior, para la educación secundaria, otra para la escuela porque nosotros, al igual que la historia de la humanidad vamos acarreado los obstáculos de conocimiento desde el inicio de la educación. Yo plantearía que exista un sistema y una reingeniería del sistema de educación en el país, que trate de reinventarse, de generar nuevas estrategias de conocimiento desde la escuela y que exista una secuencia en los niveles superiores de educación.

**Luis:**

Cualquier gobierno que venga no va a cambiar la política educativa como tal, a lo mejor le haga alguna reforma, pero van a seguir formando este tipo de profesionales. Nosotros partimos del principio de que para cambiar la educación es necesario cambiar y transformar el sistema, es necesario dejar de pensar en formar profesionales para el mercado y construir un sistema de igualdad, más humano que refleje el tema de la equidad y, en esa contextualización, encontrar un nuevo tipo de educación que le forme a la persona para la emancipación y la libertad, una educación vinculada a los sectores sociales populares del país. Para mejorar la educación actual, planteamos dos reformas integrales a las leyes: una reforma a la Ley Orgánica Intercultural Bilingüe y una reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior, que se elimine el Bachillerato General Unificado y que volvamos al bachillerato por especialidades y un bachillerato técnico.

Creemos que se deben eliminar las pruebas de ingreso porque sólo miden la inteligencia a corto plazo, por tanto estamos planteando que a nivel universitario se implemente el Ciclo Básico Común que es un semestre en el cual todos los estudiantes que salen del colegio ingresan al CBC y el gobierno tendría la responsabilidad de orientarles profesionalmente. En el país necesitamos urgentemente el tema de la reforma integral de la educación, la integralidad de la educación y para ello es necesario un cambio de gobierno.

# Normas para la presentación de artículos

## Instrucciones para los autores:

1. Los documentos que constituyan la revista deben ser de creación original de su autor y referidos al tema central de la revista.
2. El contenido de la revista puede estar constituido por artículos de investigación, ensayos, sistematizaciones, entrevistas, entre otros de carácter científico y de interés social.
3. Las referencias bibliográficas se realizarán en normas APA (American Psychological Association) sexta edición.
4. Los títulos deberán estar en negrilla, sin cursiva, tamaño 14 para título central y tamaño 12 para subtítulos.
5. Los documentos deben contener el Nombre y Apellido del autor o la autora, la institución u organización a la que pertenece y una breve reseña, en caso de ser investigación institucional deberá tener declaración de autor institucional; ciudad, país y correo electrónico.
6. El documento debe estar en formato A4, márgenes Normal, letra Times New Roman, tamaño 12, Interlineado 1,15.
7. La extensión de los artículos es de entre 10 y 15 cuartillas.
8. En caso de ser necesario cuadros, tablas, gráficos, mapas u otros afines, debe constar la parte numeración seriada (que conste dentro del texto) y el título y la fuente; además deberán ser enviados en un archivo adjunto en alta resolución.

9. En la utilización de siglas, la primera vez se debe escribir el significado completo, posterior únicamente la sigla.
10. Los artículos deberán incluir un resumen de 100 a 120 palabras en idioma original preferiblemente español, y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
11. Debajo del resumen se deberá incluir 5 palabras claves en idioma original preferiblemente español y en un segundo idioma: inglés o kichwa.
12. Al final del texto organizada alfabéticamente deberá encontrarse la Bibliografía.
13. Todos los artículos serán revisados por evaluadores externos y aprobados por el equipo editorial.









*"Saberes Andantes" nos dice mucho sobre cómo entendemos el conocimiento y su construcción: no está inerte en un lugar establecido, momificado, finito, castigado a perecer esperando que alguien lo conquiste. Los saberes andan, crecen, se construyen y reconstruyen a través de nosotros(as), van tocando espacios, lugares, van transformando vidas. Auguramos que esta revista pueda ser un espacio donde la verdad haga su danza de preguntas que anhelan respuestas que dan sentido a la vida.*



### Fe y Alegría Ecuador

Dirección: Asunción Oe2-38 y Manuel Larrea, Quito

Teléfonos: (593 2) 321 4455/ 321 4407

Casilla: 17 - 08 - 8623

Email: [info@feyalegria.org.ec](mailto:info@feyalegria.org.ec)

Facebook: [www.facebook.com/feyalegria.ecuador](http://www.facebook.com/feyalegria.ecuador)

Publica:



**Fe y Alegría**

Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social  
E C U A D O R

Con el apoyo de:



**CRISFE**  
FUNDACIÓN