PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN TEOLOGÍA

CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: CONFLICTOS SOCIOCULTURALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ANALIZADOS DESDE EL ENFOQUE ADULTOCÉNTRICO. ESTUDIO DE CASO EN LA "UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE", AÑO LECTIVO 2014-2015

CARLOS LEONARDO MINCHALA BUESTÁN

DIRECTORA: MGS. TAMARA PUENTE

QUITO, 2015

DEDICATORIA

A los estudiantes de la “Unidad Educativa El Cebollar-La Salle”, quienes día a día tienen que lidiar con las formas en que el sistema institucional habitúa sus vidas.

A todos/as los/as educadores/as, quienes muchas veces se sienten entre la escuela vivida; aulas, contenidos, horarios, un lugar de tedio, y la escuela soñada; gente que comparte no solo contenidos sino también la vida, gente que se ama, un lugar donde la vida de los estudiantes cobre sentido.

A todos/as aquellos/as quienes de una u otra forma palpamos que es hora de construir una nueva escuela desde los sentires y saberes de los sujetos.

AGRADECIMIENTO

A Tamara por el acompañamiento en este proceso investigativo.

Al “Colectivo El Cebollar-La Salle” por abrir un espacio no solo para el ejercicio de la docencia, sino también para la producción académica, lo cual se evidencia en este trabajo de disertación.

Finalmente a todos y todas quienes han aportado, ya sea con sus reflexiones o vivencias, en el desarrollo de esta investigación.

ÍNDICE

DEDICATORIA ..... **II**
AGRADECIMIENTO ..... **III**
ÍNDICE ..... **IV**
RESUMEN ..... **V**
INTRODUCCIÓN **1**

1. CAPÍTULO: CULTURA(S) JUVENIL(ES) **7**
1.1 Aproximación conceptual a cultura(s) **7**
1.1.1 La cultura: sinónimo de razón ilustrada 8
1.1.2 La cultura: matriz colonial del saber, del poder, y del ser 9
1.1.3 La cultura: una construcción simbólica de universos de sentido 10

1.2 Juventud(es): más que una palabra **11**
1.2.1 ¿Qué dice la producción teórica sobre estudios de las juventudes? 11
1.2.2 Enfoque psicologisista sobre la(s) juventud(es) 14
1.2.3 Los jóvenes desde la mirada adultocéntrica 17
1.2.4 La construcción social de la categoría juvenil 18

1.3 ¿Qué son las culturas juveniles? **20**
1.4 Elementos presentes en las culturas juveniles **22**
1.4.1 Música 22
1.4.2 Estética 24
1.4.3 Lenguaje 24
1.4.4 Fiesta 25
1.4.5 Cuerpo 25

1.5 Estigmatización y exclusión de las personas jóvenes **26**
1.5.1 La exclusión de las personas jóvenes desde la perspectiva de los datos 26
1.5.2 La estigmatización y exclusión de los jóvenes desde la perspectiva de las estructuras socioculturales 28

2. CAPÍTULO: LA ESCUELA COMO MECANISMO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES **30**
2.1 La escuela: el lugar donde se institucionalización la educación **30**
2.1.1 Aproximación sociohistórica de la educación en Egipto, Grecia y Roma 31
2.1.1.1 Egipto 31
2.1.1.2 Grecia 32
2.1.1.3 Roma 33
2.1.2 La educación en la Edad Media 35
2.1.3 La educación en la Modernidad; una educación de masas 37
2.1.3.1 El proyecto de Modernidad, un proyecto eurocéntrico 37
2.1.3.2 Las escuelas de la Modernidad; reproductora del sistema capitalista 39

2.2 Educación y escolarización 42

2.3 La institucionalización de las personas jóvenes 45
2.3.1 Las instituciones como contenedoras de subjetividades 45
2.3.2 La institucionalización analizada desde el "habitus" de Bourdieu 47
2.3.3 ¿Cómo opera el adultocentrismo en el proceso de institucionalización? 48

2.4 La desescolarización de la escuela 50

3. CAPÍTULO: LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO: CONTEXTO SOCIOCULTURAL E INSTITUCIONAL 53
3.1 Del trabajo de campo a la construcción del campo 53

3.2 Construyendo el campo: el barrio, la escuela y las subjetividades 54
3.2.1 El Tejar: más allá de la historia contada 55
3.2.2 El Cebollar: "centenario plantel lasallano" 58
3.2.3 Los estudiantes: subjetividades estructuradas y estructurantes 60

3.3 Proceso metodológico de acercamiento al campo 60

4. CAPÍTULO: TRABAJO METODOLÓGICO DE CAMPO: JÓVENES EN EL ESPACIO ESCOLAR 62
4.1 Identificación de culturas juveniles presentes en el espacio escolar 62
4.1.1 Contextualización de las subjetividades: barrio, edad, la familia, conflictos 63
4.1.2 Consumos culturales: formas de entender y significar el mundo 68
4.1.3 Música: uno de los elementos centrales de las culturas juveniles 72
4.1.4 La significación del espacio escolar: "el colegio parece una cárcel" 75

4.2 La construcción de las subjetividades en el espacio escolar: jóvenes en formación, futuro de la patria 77

4.3 Exclusión sociocultural de los jóvenes en el espacio escolar: entre la escuela soñada y la escuela vivida 79
4.3.1 Inclusión formal y exclusión sociocultural de los jóvenes 80
4.3.2 La exclusión de los jóvenes por el género 81
4.3.3 La exclusión de los jóvenes por sus manifestaciones simbólicas 82

4.4 Conflictos socioculturales en la escuela 84
4.4.1 Rechazo a la estética juvenil 84
4.4.2 Malestar en la escuela: un lugar sin sentido 85
4.4.3 Separación entre vida y escuela 87

CONCLUSIONES 89

BIBLIOGRAFÍA 93

ANEXOS 96

RESUMEN

El trabajo de disertación **CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: CONFLICTOS SOCIOCULTURALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ANALIZADOS DESDE EL ENFOQUE ADULTOCÉNTRICO. ESTUDIO DE CASO EN LA "UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE", AÑO LECTIVO 2014-2015***,* es una investigación que —desde la fundamentación teórica sobre culturas juveniles y educación— identifica las culturas juveniles presentes en el espacio escolar y devela cómo el proceso de institucionalización o —dicho de otra forma— cómo el sistema educativo, al no tomar en cuenta dichas manifestaciones simbólicas de los jóvenes, genera conflicto socioculturales, los cuales comprenden formas de estigmatización, exclusión del sujeto joven, lo cual provoca la negación de las subjetividades jóvenes dentro del espacio escolar.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo, **CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: CONFLICTOS SOCIOCULTURALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ANALIZADOS DESDE EL ENFOQUE ADULTOCÉNTRICO. ESTUDIO DE CASO EN LA "UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE", AÑO LECTIVO 2014-2015,** se desarrolla en el marco de las culturas juveniles y la educación desde un enfoque teórico y práctico. El enfoque teórico problematiza lo que se entiende por cultura, juventud y escolarización-institucionalización. Para materializar la reflexión teórica se construye el campo de investigación en la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle", en el Año Lectivo 2014-2015, ubicada en el tradicional barrio quiteño El Tejar.

¿Por qué una investigación sobre culturas juveniles en el espacio escolar?

Considerando que, por lo general, se incluye formalmente a los jóvenes al sistema educativo, pero que se les excluye de forma social y cultural, esta investigación cobra un valor importantísimo al momento de develar estos conflictos que genera el proceso de institucionalización de los jóvenes, que muchas veces son estigmatizados y excluidos, por su edad, su género y por sus manifestaciones simbólicas juveniles.

En este sentido, el problematizar la educación con las culturas juveniles es una oportunidad para cuestionar el sistema educativo tradicional, que no responde a las necesidades ni al contexto sociocultural en el que se desarrollan los jóvenes, y a la vez es una oportunidad para generar alternativas a dicho sistema educativo, escuchando y reivindicando los saberes juveniles que no son considerados en el proceso educativo formal. Además, cuestionar el sistema educativo tradicional que excluye los saberes, las prácticas y manifestaciones simbólicas de los jóvenes puede ayudar a generar reflexión y praxis pedagógica en clave de inclusión.

Al considerar como culturales las prácticas, saberes y manifestaciones simbólicas de los jóvenes, este trabajo investigativo puede contribuir en la elaboración de un discurso y una praxis pedagógica en clave de interculturalidad. La reflexión teórica y las prácticas interculturales que se han generado en los últimos años han sido significativas; sin embargo, se considera que se han limitado a cuestiones étnicas y, de manera concreta indígena, dejando a un lado otras manifestaciones culturales. En este sentido, esta

investigación es una oportunidad para incluir en la reflexión teórica sobre interculturalidad las prácticas, saberes, y manifestaciones simbólicas culturales de los jóvenes. De esta forma se busca superar el discurso de interculturalidad que se ha limitado a lo étnico (Walsh, 2009).

En cuanto a los estudios sobre juventudes se han desarrollado desde diferentes enfoques. Entre ellos están los estudios basados en las producciones y los consumos culturales. A pesar de los avances significativos en los estudios sobre juventudes, hay una escasez en los estudios que tengan como categoría de análisis la institucionalización de los jóvenes. Esta investigación pretende ser un aporte a la producción teórica sobre juventudes teniendo como categoría de análisis no solo las producciones culturales juveniles, sino también el proceso de institucionalización como forma de exclusión sociocultural.

Al abordar el tema de la exclusión sociocultural se pone en juego un conjunto de supuestos: carencias, necesidades insatisfechas, desintegración, pobreza, marginalidad, etc. Por lo tanto, al concepto de exclusión sociocultural no puede otorgársele un sentido unívoco (Caputo y Palau, 2004). Este trabajo investigativo se remite de manera específica a la exclusión sociocultural de los jóvenes, la cual tiene diferentes niveles: esta investigación se limita a la exclusión sociocultural por género (patriarcado), por edad (adultocentrismo) y por las manifestaciones simbólicas juveniles dentro de la dinámica escolar.

Además, muchos de los estudios sobre juventudes son realizados por adultos, son voces adultas las que hablan sobre los jóvenes. De esta forma se refuerza y reproduce el sistema adultocéntrico, el cual considera que el joven está en formación teniendo como ideal llegar a *ser adulto*. En este sentido, este trabajo cobrará mayor profundidad al considerar a los sujetos jóvenes (estudiantes) como coautores y correlatores de la investigación (Pérez, Valdez y Suárez, 2008).

Al momento de problematizar la institucionalización de los jóvenes en contextos educativos, estamos cuestionando el mal uso de poder que se ejerce en la relación docentes-estudiantes, es decir, las relaciones adultocéntricas[1] con las que funciona la dinámica escolar. Por lo cual, este trabajo espera tener incidencia en las relaciones de los docentes con los estudiantes (relaciones más equitativas,) generando nuevas formas de

[1] Desde la perspectiva adultocéntrica se generan relaciones asimétricas entre adultos y jóvenes, donde se considera que los adultos son *más* (por la experiencia, la madurez), y los jóvenes *menos* (por el mismo hecho de estar en una etapa de preparación).

acercamiento hacia los estudiantes. En esta misma línea de incidencia de la investigación, se espera que los docentes redimensionen su comprensión sobre las culturas juveniles y que su práctica docente la ejerzan en clave de interculturalidad.

Finalmente, el realizar la investigación desde el lugar de la práctica docente (contexto educativo) con sujetos del proceso de interaprendizaje (estudiantes) es una oportunidad para romper con la idea de que el ejercicio de la docencia se limita a la "transmisión" o "generación" de conocimientos (en la mayoría de los casos son conocimientos preestablecidos). De esta forma se plantea la idea del docente y del estudiante como sujetos de investigación, que no agotan la práctica educativa en la docencia, en el aula, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que generan conocimientos desde la investigación.

¿A qué problema se busca dar respuesta?

El proceso de institucionalización dinamizado por medio de las normas, de los discursos disciplinarios, de la formar de regular la vida de los sujetos dentro de la escuela, genera conflictos socioculturales que excluyen a los jóvenes por sus manifestaciones simbólicas, por su género, y edad. Son dos "mundos" que se encuentran y pocas veces se entienden; por un lado las instituciones (escuela) con discursos y formas de actuar adultocéntricas y por otro lado los jóvenes (estudiantes) con sus "propias" formas de pensar y sentir el mundo; es ahí en donde se provocan los conflictos socioculturales, en la negación del *otro* como *sujeto.*

En este marco de las culturas juveniles y la educación, la investigación plantea las preguntas: ¿cuáles son los conflictos socioculturales que generan exclusión hacia los sujetos jóvenes en el proceso de institucionalización de la escuela?

Nuestros alcances (objetivos)

a) Objetivo general:

- Analizar desde el enfoque adultocéntrico los conflictos socioculturales que generan exclusión social hacia los sujetos jóvenes en la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

b) Objetivos específicos:

- Identificar los elementos simbólicos de las culturas juveniles presentes en la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

- Determinar los mecanismos de institucionalización educativa que utiliza el adultocentrismo para operar en la construcción subjetiva de los jóvenes.

- Develar las formas de exclusión sociocultural hacia los jóvenes que se generan en el espacio escolar.

¿Cómo recorrimos el espacio escolar (proceso metodológico)?

Al tratarse de conflictos socioculturales, consideramos pertinente realizar un trabajo etnográfico mediante dos técnicas: la entrevista no-directiva, para registrar las narraciones juveniles de los estudiantes desde su experiencia personal en la escuela, y la encuesta con la intencionalidad de identificar las culturas juveniles que confluyen en el espacio escolar y los elementos que éstas manifiestan.

En este sentido, consideramos que los sujetos a ser entrevistados están atravesados por complejidades objetivas y sociohistóricas que han configurado su práctica material y simbólica. Desde estas complejidades, el sujeto es concebido como individualidad sociohistórica, más no como sustancia autónoma o exterior a la determinación social (Guber, 2004), es decir, la persona a ser entrevistada es la protagonista de las relaciones sociales en un colectivo, no descuidamos su reflexibilidad[2]. Así, consideramos que la práctica humana y la reflexibilidad de los sujetos presentan la peculiaridad o singularidad de los propósitos a nivel macro (institucionales) y micro (subjetivos).

Finalmente, realizaremos el análisis de la información obtenida por medio de estas dos técnicas.

Culturas juveniles, educación, construcción del campo, jóvenes en el espacio escolar

Es así como la presente investigación se desarrolla en cuatro capítulos. Los Capítulos 1 y 2 abordan el marco teórico correspondiente a culturas juveniles y educación; en el Capítulo 3 se hace la construcción del campo, es decir, se hace una contextualización

[2] Término empleado por Rosana Guber, en *El Salvaje Metropolitano*, para referirse al proceso de reflexión personal que realiza cada sujeto.

sociocultural del barrio y de la institución; y, finalmente, en el Capítulo 4 se aborda la presencia de los jóvenes en el espacio escolar, es decir, se presenta los datos, la información y el análisis de los mismos.

Con relación a las *culturas juveniles,* en el Capítulo 1, se problematiza qué se entiende por cultura y qué se entiende por juventud para luego conceptualizar a las culturas juveniles. Una vez delimitado qué se entiende por culturas juveniles en este trabajo investigativo, se expone los elementos simbólicos que configuran a las culturas juveniles y cómo los jóvenes son estigmatizados y excluidos por dichas manifestaciones simbólicas.

En el Capítulo 2 se aborda la reflexión teórica relacionada con la educación. En primera instancia se plantea que la escuela es el lugar en donde se institucionaliza a la educación, para lo cual se hace una lectura sociohistórica de la educación desde la Antigüedad, pasando por la Edad Media hasta llegar a la Modernidad, planteando que la escuela se ha convertido en un mecanismo de reproducción sistémica. Luego, desde el pensamiento de Carlos Calvo se hace una diferenciación conceptual entre educación y escolarización, afirmando que la escolarización es el proceso que ha institucionalizado a la educación, es decir; le ha atrapado a la educación en la normatividad, en el currículum que plantea contenidos preestablecidos. Es así como se plantea la alternativa de des-escolarizar la escuela, es decir, de recuperar la tarea educadora de la escuela.

En cuanto a la construcción del campo, Capítulo 3, básicamente se parte del debate antropológico de que el tradicional llamado *trabajo de campo*[3] no es algo dado, sino que se construye y en esa construcción del campo se dan hallazgos esperados y otros no esperados. Por lo tanto, en este trabajo investigativo como parte de la construcción del campo se contextualiza el barrio (El Tejar) en donde está ubicada la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle", que fue el lugar de la investigación. También se contextualiza la institución: para los dos casos se narra cómo surge tanto el barrio como la institución, cómo se consolida y qué significa ahora para los sujetos que los habitan.

Finalmente, en el Capítulo 4 se hace una lectura y análisis de los jóvenes en el espacio escolar, es decir, este capítulo corresponde al trabajo metodológico de campo, a los hallazgos, el análisis de la información desde los enfoques teóricos planteados en los Capítulos 1 y 2. Es así como en este capítulo, en primera instancia hacemos una identificación de las culturas juveniles dentro del espacio escolar para lo cual se utiliza la

[3] En el ámbito antropológico, la noción de relacionar el trabajo etnográfico con el *trabajo de campo* fue concebida por primera vez por el antropólogo polaco Bronisław Malinowski.

información de las encuestas aplicadas. Luego analizamos cómo se construye las subjetividades de las personas jóvenes en el espacio escolar, desde el enfoque adultocéntrico se considera que son sujetos en formación, que "están preparándose para el futuro, por ahora no son nada". También se analiza las formas de exclusión sociocultural en la escuela, aquí se evidencia que los jóvenes son incluidos al sistema escolar de manera formal, pero son excluidos de forma cultural ya sea por sus manifestaciones simbólicas juveniles o por "su forma de ser". Finalmente se abordan los conflictos socioculturales generados en la relación jóvenes-escuela, aquí se evidencia el rechazo a la estética a los jóvenes, la separación de la vida con la escuela y cómo la escuela se ha convertido en un lugar sin sentido para los jóvenes.

Esta investigación se cierra con sus respectivas conclusiones en donde se muestran sus resultados y sus limitaciones, los enfoques teóricos que han orientado la investigación, y los resultados y análisis de la información. Además, como evidencias del trabajo metodológico, se adjunta los anexos que básicamente comprenden fotos del contexto sociocultural e institucional y los instrumentos con los que se levantó la información. De esta forma se presenta el trabajo investigativo que problematiza las culturas juveniles con la educación (institucionalización).

CAPÍTULO 1
CULTURA(S) JUVENIL(ES)

En este capítulo nos limitaremos a hacer una aproximación conceptual a las culturas juveniles, ya que, debido a los diferentes estudios y acepciones sobre *culturas juveniles,* consideramos necesario delimitar qué se entiende por *culturas juveniles* en este trabajo, para lo cual tomaremos en cuenta los diferentes estudios teóricos relacionados de forma directa o indirecta con este tema.

Para referirnos a las culturas juveniles, es preciso delimitar qué entendemos por *cultura* y que entendemos por *juvenil-juventud*, ya que los dos son términos polisémicos trabajados por varios autores y con diferentes enfoques. Por lo tanto, resulta complejo y hasta cierto punto ambicioso ofrecer un concepto único de *cultura* y *juvenil-juventud*, ya que no existe una sola manera de entender lo que significa cultura; tampoco existe una sola forma de *ser joven* con la cual se pueda categorizar a todos los jóvenes. En vista de esto, es necesario conocer esos enfoques y delimitar qué se entiende por cultura(s) juvenil(es) en esta investigación.

1.1 Aproximación conceptual a cultura(s)

Existen tantos conceptos de cultura como autores que han reflexionado sobre ella. Hay quienes afirman que la cultura es sinónimo de formación académica, el hombre culto es el hombre preparado académicamente. También están quienes estudian la cultura como una cuestión objetiva, natural, como una cosa que le pertenece a un determinado grupo social. Estos enfoques tienen una visión muy limitada, reduccionista y por lo tanto son enfoques excluyentes.

Por otro lado, existen enfoques más incluyentes que superan las visiones anteriores. Están desde quienes plantean la cultura como una construcción social subjetiva que emerge en determinados contextos hasta quienes prefieren hablar de lo cultural como adjetivo, más que de la cultura como sustantivo.

1.1.1 La cultura: sinónimo de razón ilustrada

La cultura entendida como sinónimo de razón ilustrada es una visión reduccionista y excluyente que nace justamente en la época de la Ilustración (s. XVIII). Para la Ilustración, la cultura era entendida como la oportunidad de instruirse en la ciencia, el arte, la historia. Desde esta perspectiva no todas las personas "tenían cultura", sino que la cultura era una cuestión de unos pocos, era un asunto de aquellas personas exclusivas que tenían la oportunidad de instruirse académicamente, de aquellas que tenían acceso al conocimiento; por lo general, este grupo selecto poseedor de la cultura estaba entre la clase aristocrática, entre la élite que monopolizaba hasta el conocimiento.

> Desde una perspectiva hegemónica e ideologizada de la cultura, esta hace referencia a la cultura formal elitista propia de los sectores dominantes, que la ven como sinónimo de buen gusto y articulada a los procesos educativos. Este concepto letrado de cultura, heredado de la Ilustración que la veía como cultivo del espíritu, la limita al universo cognitivo, y/o educativo, está unida a las ideas, al conocimiento, a la instrucción, al universo académico, de las letras, del arte, de la filosofía (Guerrero, 2010).

Siguiendo el pensamiento de Guerrero (2010), se puede afirmar que existen lugares exclusivos desde donde se *produce cultura:* estos lugares corresponderían a los museos, la academia, la escuela, la universidad, las instituciones del Estado, los Ministerios de Cultura. Desde este enfoque, se puede categorizar a las personas y a las sociedades en "cultas" e "incultas". Las personas cultas vendrían a ser todas aquellas que han instruido su razón con el conocimiento y las incultas corresponderían a las que han estado al margen de dicha instrucción, a las personas que han sido excluidos del sistema de instrucción académica formal.

A pesar de los avances en la reflexión teórica sobre cultura(s), todavía quedan rezagos de este enfoque reduccionista y excluyente. Es muy común escuchar las *preguntas de cultura general,* los *conocimientos de cultura general,* de esta forma se sigue relacionando *cultura* con *conocimientos,* con conocimientos hegemónicos validados por el sistema operante. Los rezagos de esta forma de entender la cultura muchas veces se reproducen, ya sea de forma consciente o inconsciente, en los espacios escolares como los colegios, universidades o incluso en los espacios de socialización cotidiana como la familia, el barrio o el grupo de amigos. Estas *preguntas de cultura general* o

conocimientos de cultura general hacen referencia a conocimientos hegemónicos que se supone que todos deberían saber para formar parte de ese círculo de *gente poseedora de cultura* que legitiman los conocimientos hegemónicos.

De esta forma, la cultura se vuelve un patrimonio elitista al que se accede mediante niveles de educación formal y depende de la formación intelectual. Como se evidencia, esta forma de entender la cultura resulta ser un enfoque que privilegia a unos pocos y excluye a una gran mayoría. Por lo tanto, vale indicar que la cultura no tiene nada que ver con los procesos educativos, ni con los universos del saber formal, la academia o la ciencia.

1.1.2 La cultura: matriz colonial del saber, del poder y del ser

La cultura estudiada como una matriz colonial del *saber*, el *poder* y el *ser* forma parte del proyecto de Modernidad que busca homogenizar los saberes y sentires planteando una visión lineal e unívoca de entender la sociedad y el mundo. Este proyecto de Modernidad es eurocéntrico, universalista, hegemónico, que por imponer su visión del mundo, de la sociedad y de la vida ha invisibilizado las otras formas distintas, de sentir y pensar el mundo. Evidentemente que este enfoque, al igual que el anterior, es limitante y excluyente, ya que toda forma de pensar y sentir diferente a la del proyecto de modernidad queda excluida; por lo general, son las mal llamadas *minorías étnicas*.

Con el proyecto de modernidad se instaura un orden de dominación que se sustenta en el ejercicio de "una matriz colonial del poder, que fue la que le permitió a occidente el control absoluto de la economía, la política, lo social, lo cultural, pero sobre todo la colonización del saber y del ser, de las subjetividades, los imaginarios y los cuerpos" (Guerrero, 2010, p. 21). De esta forma se constituye una cultura claramente identificada (eurocéntrica) y enfrascada en un patrón de características que determinan la dinámica vital y social de las personas. De tal manera que "la suposición de que los pueblos no occidentales eran inferiores constituía un argumento que legitimaba el poder colonial" (Grimson, 2011).

En este sentido se construye un imaginario cultural desde el poder y desde los saberes hegemónicos-homogeneizantes. Este imaginario cultural tiene un claro contenido ideológico: desde la perspectiva homogenizante niega la diversidad y pluralidad de saberes y racionalidades; culturas indígenas, afros, diversidad de género, generacionales, las

culturas populares urbanas, entre otras (Walsh, 2005). Como se evidencia, es un imaginario cultural que busca imponer su visión del mundo, es una visión eurocéntrica que traza un horizonte cultural civilizatorio que todas las *minorías* deben alcanzar, el accionar y el pensar de estas *minorías* deben estar en función de dicho horizonte cultural civilizatorio.

Este enfoque eurocéntrico de cultura es el que más se suele reproducir en los espacios escolares: escuelas, colegios, universidades. Los diseños curriculares, los saberes, los hábitos con los que se regula la vida en la escuela responden al sistema que busca posicionarse y legitimarse con su formar unilineal de pensar y sentir la realidad. Es en la escuela donde se reproduce la colonialidad del saber que "reprime otras forma de producción del conocimiento (que no sean blancas, europeas y científicas)" (Walsh, 2005, p. 19), de tal forma que los saberes juveniles que se gestan en los patios del colegio, en la calle, en el parque quedan al margen de esta lógica colonial, por lo tanto, no son válidos.

1.1.3 La cultura: una construcción simbólica de universos de sentido

Como es evidente, los dos enfoques antes analizados son limitantes y excluyentes. Desde estos enfoques, al parecer la cultura es una cuestión de pocos y hay que adquirirla ya sea ilustrando la razón con el conocimiento, o enfrascándose en la matriz colonial eurocéntrica. Por lo tanto, vale aclarar qué no se considera cultura en este trabajo investigativo (Cerbino, 2001):

- Algo sustantivo, como una cosa que se puede tener o no tener, de ahí que no tenga sentido decir *inculto* o *pobre culturalmente*.
- Sinónimo de civilización, progreso tecnológico y riqueza material y económica (modernidad).
- Valores de educación superior, de élite, como ser ilustrado y letrado (haber leído muchos libros).

Es así como en este trabajo investigativo nos hemos inclinado por el enfoque que entiende a la(s) cultura(s) como construcción(es) simbólica(s) de universos de sentido. En este sentido, *cultura* es aquello que nos permite entender nuestra relación con los otros basándonos en un universo simbólico que otorga sentido a todos los miembros de un

conglomerado social. Este universo simbólico se hace presente en la música, el lenguaje, las celebraciones (fiesta), los lugares de encuentro (la calle, el parque), las producciones artísticas.

Desde este enfoque, *cultura* es la vida cotidiana de la gente. De toda la gente que vive en el mundo. Sus expresiones significativas, sus formas de participación en la vida social con los otros. Otros que pueden ser distintos, que pueden ser portadores de otras *culturas*, es decir, otras formas de vivir la vida cotidiana. "Cultura es lo que nos permite entendernos, comprendernos a partir de universos simbólicos comunes, universos de sentido compartidos" (Cerbino, 2001 , p. 24).

1.2 Juventud(es): más que una palabra

La categoría *juventud-juvenil*, al igual que cultura, es un término polisémico, ya que se ha reflexionado en diferentes tiempos y épocas sobre este tema. Existen autores desde quienes afirman que *ser joven* es una cuestión biológica hasta quienes sostienen que *ser joven* es una construcción social que está determinada por el contexto social, histórico en el cual se desarrollan los sujetos.

1.2.1 ¿Qué dice la producción teórica sobre estudios de las juventudes?

En cuanto a la producción teórica sobre estudios de las juventudes existe una gran diversidad; se han realizado en diferentes contextos y desde diferentes enfoques o categorías de análisis.

Desde un contexto occidental, y particularmente europeo, nos encontramos con tres personajes quienes ya entre los siglos XIX y XX trataron el tema de la juventud: Marx, Durkheim y Weber, considerados fundadores de la sociología.

Marx trata el tema de la juventud de una manera poco directa: en su obra *El Capital* se refiere a las condiciones de trabajo por las que atravesaba la clase obrera en los inicios de la industrialización. En este sentido, da múltiples ejemplos del sistema de explotación capitalista particularmente sobre niños y jóvenes a quienes se les hacía trabajar en ocasiones casi 36 horas seguidas. Marx problematiza la condición de la juventud que está en función del mercado laboral, ya que juventud era casi sinónimo de producción capital (Pérez, Valdez, y Suárez, 2008).

En cuanto a Weber las referencias a las cuestiones juveniles son escasas y circunstanciales, por lo que no se puede detectar alguna postura clara. En cambio la perspectiva de Durkheim es muy explícita, pues ya en 1911 problematiza el aspecto educativo desde una perspectiva generacional. En este sentido, define "la educación como la acción de los adultos sobre los jóvenes" (Durkheim, 1976, p. 95), por lo tanto, para que exista al acto educativo es necesario que haya la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida de los primeros sobre los segundos.

Desde el contexto norteamericano tenemos aportes en temas de juventud de la Escuela de Chicago y de Talcott Parsons, entre otros.

En la Escuela de Chicago nos encontramos con dos autores que han profundizado en el estudio sobre juventud. El primero es Frederic Thasher, con su obra *The Gang* publicada en 1927, y William Foote Whyte, con su publicación en 1943 de *Street corner society*. Thasher estudió las bandas juveniles citadinas, las normas que gobiernan las conductas, las prácticas institucionalizadas, y los fines y propósitos de las bandas. A Thasher se le considera como el precursor de los estudios sobre la delincuencia. En cuanto a William Foote Whyte se pude afirmar que vivió 18 meses en un barrio de Boston haciendo observación participante. En el desarrollo de su trabajo hizo la distinción entre jóvenes de la esquina y jóvenes de la escuela; a los primeros les ubicó en desventaja de los segundos, además analizó la relación del líder con el grupo (Pérez, Valdez, & Suárez, 2008).

Otro aporte significativo en la reflexión sobre juventud es el de Talcott Parsons: él es el primero que acuña el término "cultura juvenil" e indica que: "la cultura juvenil surge como una acción que se opone al rol adulto, conflicto que tiene su cristalización en las relaciones de los jóvenes con las obligaciones del trabajo curricular que exige la escuela" (Pérez, Valdez, y Suárez, 2008).

También hay que considerar el aporte británico de la Escuela de Birmingham, en la cual intelectuales como Jhon Clareke, Stuart Hall y Dick Hebdige, en su obra colectiva *Subcultures, cultures and classes* (1975), profundizan los estudios sobre la juventud enfatizando en la dimensión cultural, reemplazan el término "cultura juvenil" por el de "subculturas juveniles". Para ellos, las subculturas juveniles son formas de resistencia simbólica de los grupos dominados frente a los dominantes, aunque afirma que terminan incorporándose a la cultura hegemónica (Arce, 2008).

Entre los estudios más contemporáneos sobre juventudes encontramos a autores como Carles Feixa, con su publicación en 1998 de *El reloj de arena: culturas juveniles*; Jesús Martín Barbero, con *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* publicado en 1998; Rossana Renguillo, con su libro *Emergencias de las culturas juveniles: estrategias del desencanto* publicado en el 2000; y José Manuel Valenzuela, con su publicación más reciente (2009) de *El futuro ya fue. Socioantropología de los/as jóvenes en la modernidad.* Si bien es cierto, estos autores no se han denominado como "escuela", pero podrían serlo por sus grandes afinidades interpretativas y por las similitudes en sus líneas de investigación.

Las bases de sus análisis son las producciones culturales juveniles, pero lo que le brinda especificidad es el objeto de estudio sobre el que se trabaja: las personas jóvenes y el escenario geográfico en el que se desenvuelven: Latinoamérica y el Caribe. Este grupo de autores rompe con los paradigmas de que el joven es un adulto incompleto que está preparándose para el futuro, más bien les consideran como sujetos activos en la dinámica social, creadores de cultura. Además, coinciden en entender a las culturas juveniles como un concepto que no puede ser englobado ni determinado por las posturas biologicistas de la juventud, sino más bien como un proceso en continuo movimiento, en continua construcción.

En el mismo contexto latinoamericano encontramos autores que tienen sus particularidades en sus investigaciones. Klaudio Duarte, en su publicación *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas,* recopila un trabajo de más de quince años de militancia en sectores empobrecidos. Duarte desarrolla su investigación empleando la categoría del adultocentrismo, la cual sitúa al adulto como punto de referencia del mundo juvenil en función del *deber ser*, de lo que debe hacerse para ser considerado sujeto activo en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc.). Además, considera que las manifestaciones juveniles (discursos, agrupaciones, producción artística) son formas de resistir a la cultura hegemónica que excluye a quienes son diferentes.

En el contexto ecuatoriano encontramos el trabajo coordinado por Mauro Cerbino *Culturas juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género* publicado en 2001. Los sujetos de la investigación son las juventudes guayaquileñas; las categorías de análisis utilizadas son el cuerpo, la música, el género y los modos de vincularse con el otro. A partir de estas categorías se evidencia las significaciones que configuran el estilo de vida de la juventud.

Finalmente, vale indicar que el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) del Ecuador hizo el lanzamiento de tres agendas en el año 2012: *Agenda de igualdad para adultos mayores, Agenda de igualdad de niñas, niños y adolescentes* y la *Agenda de igualdad para la juventud.* Tanto el trabajo ya mencionado de Cerbino como el de Duarte y la *Agenda de igualdad para la juventud* elaborada por el MIES abordan la situación de exclusión de la juventud por su condición de género y edad.

1.2.2 Enfoque psicologisista sobre la(s) juventud(es)

Para abordar el enfoque psicologisista sobre la(s) juventud(es) se recurrirá al concepto de moratoria psicosocial planteado por Erik Erikson, quien considera que ser joven es una etapa de la vida. En este sentido, para Erikson ser joven es estar atrapado en una moratoria psicosocial donde no se es niño ni tampoco adulto, no se tiene aún una identidad claramente definida. Mientras se está atrapado en esta moratoria psicosocial está permitido ensayar diferentes tipos de identidades, lo cual está justificado por su condición de ser joven, ya que en esta etapa "los jóvenes aún no tienen claro qué quieren para su vida y hay que entenderlos". Mientras se es joven está permitido ensayar diferentes identidades antes de asumir "la adultez como identidad única e inamovible".

Erik Erikson (1968) en su libro *Identidad, juventud y crisis* ubica de manera explícita a la juventud en una etapa de moratoria psicosocial, en la cual se están preparando para llegar a ser adultos.

> Una moratoria es un período de demora que se concede a alguien que no está listo para cumplir una obligación o que se impone a aquel que debería darse tiempo a sí mismo. En consecuencia, entendemos por moratoria psicosocial una demora en lo que respecta a compromisos adultos, y que no obstante no se trata solo de una demora. Es un período que se caracteriza por una autorización selectiva que otorga la sociedad y por travesuras provocativas que llevan a cabo los jóvenes […] (Erikson, 1968, p. 128).

Desde este concepto de moratoria psicosocial, la subjetivad de los jóvenes es anulada, ya que no están preparados para asumir responsabilidades. Por lo tanto, con mucha facilidad se puede afirmar que: "los jóvenes son el futuro de la patria, que los jóvenes tienen que ir al colegio a estudiar para que sean alguien en la vida"; al parecer son

expresiones con una visión positiva sobre los jóvenes que hasta cierto punto es muy común escuchar esto en la familia, en el colegio, en el barrio. Sin embargo, hay que tener mucho cuidado con el lenguaje, ya que expresiones como estas sostienen y reproducen la visión de que el joven está atrapado en una moratoria psicosocial.

Como es evidente esta forma de entender a los jóvenes resulta ser limitante y excluyente, ya que visualiza a la juventud como una *transición* entre la infancia y la edad adulta, que significa principalmente la preparación para desarrollar roles que implica la *integración* de los jóvenes a la sociedad. "Son jóvenes, pero en definitiva no son nada, porque están en preparación de, vienen saliendo de la infancia, van hacia la adultez, están en un pasillo en el cual no permanecerán mucho tiempo" (Duarte, 1994, citado por Zúñiga, 2010, p. 19).

Ubicar a la juventud en una etapa de moratoria psicosocial tiene implicaciones graves, ya que desde este enfoque se comprende a la juventud como: a) inmadura, b) se desarrolla de forma homogénea, c) está fuera de la historia (Duarte, 2006).

a) Ser joven atrapado en una moratoria psicosocial significa estar en un proceso de *maduración* lo cual se alcanza al llegar a la adultez. Por lo tanto, al entender al joven como un *sujeto inmaduro*, se le considera incapaz para decidir sobre cuestiones trascendentales, que en la adultez sí podría hacerlo. Debido a su *inmadurez,* por ahora el joven no es apto para asumir responsabilidades. De esta forma se idealiza la figura del adulto, el ideal es llegar a ser adulto para formar parte de la dinámica social, para asumir responsabilidades.

   Erróneamente se asocia la *inmadurez,* la *irresponsabilidad* con la juventud y la *madurez*, la *responsabilidad* con la adultez; de esta forma se generan imaginarios sociales erróneos sobre los jóvenes y se idealiza la figura del adulto. En este sentido, también es importante cuestionar desde qué lugar se define ser maduro, *ser responsable*, qué se entiende por estos conceptos. Sin lugar a duda, es desde el lugar del adulto que se califica al joven de *maduro* o *inmaduro*, *responsable* o *irresponsable*; son adultos hablando sobre los jóvenes.

b) Por otra parte, este enfoque de moratoria psicosocial supone el desarrollo homogéneo de los jóvenes en el sentido de *esperar* para tomar decisiones adultas. Es evidente que esta forma de concebir a la juventud es equívoca, ya que el

desarrollo humano se encuentra atravesado por el contexto sociocultural, económico y político en el que se desenvuelta los sujetos.

Como es sabido, la mayoría de jóvenes que se desarrollan en sectores populares empobrecidos tiene que enfrentarse a la amenazante situación económica que les exige asumir responsabilidades *antes de tiempo* o, dicho de otra forma, se ven obligados a *adelantar la adultez*. En este sentido, Duarte (2006, p. 41) indica que "muchos jóvenes, hombres y mujeres trabajamos desde antes de los quince años y un sector amplio está imposibilitado de continuar estudios después de la enseñanza secundaria […] por la urgencia de trabajar y conseguir ingresos para el grupo familiar".

Es así como podemos decir que existen sectores socioculturales en los cuales los jóvenes no pueden *darse el lujo* de ensayar roles, postergar decisiones, "existe un apuro (hambre, frío, incertidumbre hacia el futuro, etc.) psicológico y social, que no siempre espera a los cambios biológicos" (Duarte, 2006, p. 41) para asumir las responsabilidad de un *adulto*.

c) Otra de las implicaciones de concebir a los jóvenes en una etapa de moratoria psicosocial es que se les ubica a los jóvenes fuera de la historia. Erikson, al ubicar a los jóvenes como sujetos atrapados en una moratoria psicosocial, "olvida que las acciones que los y las jóvenes desarrollamos en este 'tiempo de preparación' tendrá influencias sobre nuestro medio social (personas-instituciones) y que ese medio social tendrá de igual modo influencias sobre nosotros y nosotras permanentemente" (Duarte, 2006, p. 42).

   En este sentido, se evidencia la intención de desplazar a los jóvenes de la realidad, de ponerlos *fuera de la historia*, ya que al ubicarles en la etapa de moratoria psicosocial se les niega a los jóvenes la interacción social que se produce en la socialización, o más bien la interacción social con otros jóvenes en etapa de moratoria psicosocial es considerada superficial, pasajera, *sin impacto real* en la sociedad, y todo aquello por su condición de ser jóvenes.

Desde esta postura analítica planteada se forma el estereotipo de joven: "irresponsable, no sabe lo que quiere, inmaduro, está en la edad del burro, futuro de la patria, estudia para que seas alguien en la vida"; dichos estereotipos no son empleados únicamente por las personas adultas, sino que han sido internalizados por adultos y

jóvenes. No es de extrañarse que cuando se pide a un joven que se defina como tal lo haga empleando alguno de los estereotipos indicados. De esta forma, desde la visión eriksoniana de moratoria psicosocial es como emerge el enfoque adultocéntrico, concepto acuñado por primera vez por Klaudio Duarte. En el siguiente apartado desarrollaremos dicho enfoque.

1.2.3 Los jóvenes desde la mira adultocéntrica

El enfoque adultocéntrico se fundamenta en la visión eriksoniana de moratoria social que considera a la juventud en una etapa de transición, están pasando de la niñez hacia la adultez; por ahora no son nadie, están preparándose para el mundo adulto, para *llegar a ser alguien en la vida*. Este enfoque adultocéntrico sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del *saber ser*, de lo que *debe hacerse* para ser considerado sujeto activo en la dinámica social. En este sentido, Klaudio Duarte indica que el adultocentrismo:

> […] pone en condición de superioridad a algunas personas por sobre otras por el solo hecho de tener cierta edad, ser mayores o cumplir ciertos roles sociales (trabajar, estar casado, etc.). Luchar contra el adultocentrismo no es luchar contra los adultos, sino contra las expresiones de esa cultura dominante y al mismo tiempo construir identidades juveniles basadas en los aportes que las y los jóvenes pueden hacer a nuestro mundo desde las potencialidades que poseen […] (Duarte, 2006, p. 11).

Siguiendo el pensamiento de Duarte, el enfoque adultocéntrico responde al sistema de dominación capitalista que genera estilos y patrones de conducta social, individual y grupal. Dentro de esta lógica de pensamiento-dominación, se construyen sociedades adultocéntricas que ponen en condición de inferioridad a los jóvenes idealizando la figura de las personas consideradas adultas; por lo tanto, se generan relaciones sociales asimétricas donde el adulto es considerado superior, y el joven inferior. En este sentido, el adulto figura como "sujeto acabado" y el joven como "sujeto incompleto" que tiene que prepararse para llegar a ser adulto, para sentirse completo.

Dentro de la misma lógica de dominación-separación, el adulto es visto como *la verdad*, mientras que al joven se le asocia con *lo falso*. Es así como se pude afirmar que el adulto vive en el *mundo real*, mientras que el joven vive en el *mundo de la fantasía*, de los sueños. Ser adulto, entonces, implica el fomentar actitudes y normas (instituciones) que se

contraponen a las actitudes y valores que los jóvenes producen (que son vistos como el problema juvenil) (Duarte, 2006). Esta es otra forma de anulación de la subjetividad de las personas jóvenes, considerando como inválido o falso sus formas de afirmar su subjetividad.

A primera vista y de forma ligera se puede decir que el adultocentrismo es un problema entre jóvenes y adultos que se enfrentan de forma directa por su diferencia de edad. Hay que tener mucho cuidado con esta forma de percibir el adultocentrismo, ya que el problema de fondo no radica entre estos dos grupos generacionales. Duarte muy bien lo advierte diciendo que "el adultocentrismo no es un problema de los adultos, tampoco es un conflicto entre adultos y jóvenes, sino que es un problema estructural que responde a un sistema más amplio de dominación" (Duarte, 2012. Apuntes del Taller Socioteológico Pastoral realizado en Costa Rica).

Por lo tanto, "luchar contra el adultocentrismo no es luchar contra los adultos, sino contra las expresiones de esa cultura dominante y al mismo tiempo construir identidades juveniles basadas en los aportes que las y los jóvenes pueden hacer a nuestro mundo desde las potencialidades que poseen" (Duarte, 2006, p. 11). Es así como se entiende que luchar contra el adultocentrismo no es enfrentarse a los adultos, sino al sistema de dominación que busca generar excluidos, que en este caso recae sobre los jóvenes. Luchar contra el adultocentrismo es luchar contra el sistema de relaciones asimétricas que considera al adulto como superior y al joven como inferior.

Tanto desde el enfoque de inspiración eriksoniana como desde el enfoque adultocéntrico se derivan formas de homogeneización, al atribuir características universales a una *etapa de la vida*, dando a entender que todas las personas jóvenes son concebidas como iguales. Tal aproximación deja por fuera la influencia contextual o biográfica como parte central de las identidades. Por lo tanto, ninguno de estos dos enfoques son los que orientarán el presente trabajo investigativo.

1.2.4 La construcción social de la categoría juvenil

Si bien es cierto, ser joven no es estar en una etapa de moratoria psicosocial, tampoco tiene que ver exclusivamente con la edad, ni con la dependencia, mucho menos es un *no adulto* o un *adulto en formación*, todas estas formas de entender a la juventud resultan ser ambiguas, excluyentes, homogenizantes y simplificantes. Pensadores como

Mauro Cerbino, José M. Valenzuela, Carles Feixa, Rossana Renguillo, entre otros, plantean la idea de entender a la juventud como construcción social; esta forma de entender a la juventud supera la visión de los enfoques reduccionistas y excluyentes.

Al considerar a la categoría juvenil como una construcción social se rompe con el esquema homogenizante que enfrasca a todos los jóvenes en un patrón común que manipula la condición juvenil asignándoles características universales, estáticas, *naturales*. En este sentido, "la condición juvenil, más que meras palabras, refiere a relaciones sociales históricamente situadas y representadas que conforman umbrales semantizados […]" (Valenzuela, 2009 , p. 101). Son las relaciones, las prácticas, las manifestaciones simbólicas socialmente aceptadas las que significan o semantizan el ser joven, por lo tanto, "la posibilidad de hacer joven a un grupo social no corresponde al capricho derivado de una megalomanía individual" (Valenzuela, 2009 , p. 101).

> Hay distintas maneras de ser joven en el marco de la intensa heterogeneidad que se observa en el plano económico, social y cultural. No existe una única juventud: en la ciudad moderna las juventudes son múltiples, variando en relación a características de clase, el lugar donde viven y la generación a que pertenecen y, además, la diversidad, el pluralismo y el estallido cultural de los último años se manifiestan privilegiadamente entre los jóvenes que ofrece un panorama sumamente variado y móvil que abarca sus comportamientos, referencias identitarias, lenguajes y formas de sociabilidad. (Margulis y Laverde, 2002, p. 3).

Siguiendo esta línea de pensamiento, entendida la categoría juvenil como una construcción social, es conveniente hablar de juventudes en plural, más que de juventud en singular, ya que desde este enfoque no existe una sola forma de ser joven, sino que ser joven responde a la diversidad y pluralidad de contextos socioculturales existentes, los cuales dan significados a lo que es ser joven. De esta manera podemos reafirmar que "ser joven no es cuestión de edad, no es cuestión de 'maquillajes' o de apariencia. Queda solo el juicio de cada uno sobre sí mismo" (Cerbino, 2001, pág. 19), dicho juicio está atravesado por las diferentes realidades socioculturales como diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o el grupo social de referencia.

No es lo mismo ser joven en Europa que en Latinoamérica, ser joven en un sector rural que ser joven en la ciudad, ser joven estudiante que ser joven trabajador. Por lo tanto,

lo que significa ser joven lo determina el contexto sociocultural en el que se desarrolla el sujeto. Es así como podemos "insistir en la obviedad de que existen muchas formas de ser joven y múltiples maneras de cargar de significados a la condición juvenil […] existen múltiples realidades de jóvenes que estudian y trabajan o que no estudian ni trabajan" (Valenzuela, 2009, p.102).

En este trabajo investigativo se entenderá a la juventud como una construcción social en constante cambio, nada estática. Considerando que desde esta perspectiva no se puede hablar de juventud sino de juventud(es) en plural, debido a la diversidad de contextos socioculturales, vale indicar que en este trabajo investigativo nos referiremos de manera específica a jóvenes estudiantes de Bachillerato, los mismos que están atravesados por diversas realidades socioculturales, políticas y económicas.

1.3 ¿Qué son las culturas juveniles?

Una vez delimitado qué se entiende por *cultura,* y qué se entiende por *juventud* en este trabajo investigativo, se considera que se está en condición de hacer una aproximación conceptual a las *culturas juveniles.* La primera afirmación que podemos hacer es que, al igual que a las categorías *cultura* y *juvenil,* no podemos hablar en forma singular ya que "no existe una cultura juvenil claramente identificada y enfrascada en un patrón de características de comportamiento; sino que […] existen tantas culturas como universos simbólicos se crean en el mundo juvenil" (Vásquez, 2005, p. 6).

En este sentido las culturas juveniles tienen que ver con los *universos simbólicos de sentido* dentro de los cuales se desarrollan las expresiones sociales de los jóvenes que se manifiestan por medio de sus formas de vivir, el espacio que habitan, la música que escuchan, la manera de vestir, el lenguaje que emplean, las manifestaciones artísticas (Cerbino, 2001). Es así como podemos afirmar que las culturas juveniles están ligadas directamente con los *universos simbólicos de sentido* que lo configuran.

Entiéndase por *universo simbólico de sentidos* a las manifestaciones y expresiones juveniles ya que "los estilos, símbolos, escenarios musicales, cuerpos significados y gestualidades definen los espacios de socialización y de estructuración afectiva donde los jóvenes se educan" (Cerbino, 2001, p. 63), estos espacios de socialización por lo general suelen ser la calle, el parque, las instituciones educativas (patio, pasillos, bar escolar), los centros comerciales, o los lugares de diversión como las discotecas. Son en estos espacios

en donde se definen las formas de *aprender, ser, sentir, pensar* y *relacionarse* con el *otro* dentro de un colectivo social, en este caso juvenil.

> En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren 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 espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de «microsociedades juveniles», con grados significativos de autonomía respecto de las «instituciones adultas», que se dotan de espacios y tiempos específicos […] (Feixa, 1998, p. 6).

Feixa (1998) define a las culturas juveniles en dos sentidos: amplio y restringido. En un sentido amplio, ya lo hemos mencionado, tiene que ver con las experiencias sociales de los jóvenes que son expresadas colectivamente por medio de un lenguaje simbólico. Entendidas las culturas juveniles en un sentido más restringido, se definen como "microsociedades juveniles" respecto de las "instituciones adultas" que son representaciones del sistema dominante occidental.

En este sentido las *microsociedades juveniles* de las que habla Feixa (1998) emergen como resistencia al sistema dominante occidental. Las *microsociedades juveniles* (culturas juveniles) también suelen ser reconocidas como *subculturas juveniles*, justamente porque emergen dentro de la cultura dominante y son consideradas como una parcialidad de la *gran cultura*, son grupos que no responden al patrón de características de la cultura imperante, por ese mismo hecho son consideradas como *peligrosas para la sociedad,* un atentado para la cultura dominante, para el orden establecido que ha definido cómo comportarse, cómo ser joven en la sociedad.

En este sentido, al ser consideradas estas culturas juveniles o *subculturas juveniles* como *amenaza* al sistema establecido, son leídas como manifestaciones contraculturales que expresan su inconformidad ante el sistema operante. Son grupos contraculturales en el sentido de que hacen resistencia a la cultura dominante que delimita cómo ser joven en la sociedad (Duarte, 2006, p. 56). En esta misma línea de pensamiento, Feixa (1998, p. 6) indica que "la noción de culturas juveniles remite a la noción de culturas subalternas […], éstas son consideradas como las culturas de los sectores dominados, y se caracterizan por su precaria integración en la cultura hegemónica".

> Hoy sabemos que el mundo de los jóvenes es heterogéneo, complejo, en permanente cambio. Los jóvenes son poseedores de saberes, de lógicas, de éticas, de estéticas y de sensibilidades propias y diversas condicionadas por razones de clase, género, de procedencia regional y étnica. Sus culturas son construidas en permanente tensión con el universo de sentido propuesto por el sistema dominante, utilizadas a veces a manera de resistencia y de defensa, otras a manera de franca oposición y otras más como una alternativa de vida y propuesta de una nueva sociedad. (Margulis & Laverde, 2002, p. xi).

Es así como en este trabajo investigativo se hablará de culturas juveniles en plural para referirnos a la heterogeneidad de los universos simbólicos de sentido que constituyen cultura dentro de las dinámicas agrupación-socialización juvenil. Se hablará de culturas juveniles más que de subculturas (aunque técnicamente sea más correcto) para evitar reduccionismos y romper con el esquema de subordinación ante la cultura dominante, y visibilizarse como elementos contraculturales que hacen resistencia a los patrones establecidos de la cultura operante que pretende "enseñar" cómo ser joven en la dinámica social.

1.4 Elementos presentes en las culturas juveniles

En el escenario heterogéneo de las culturas juveniles no podemos hablar de elementos definidos como únicos y estáticos. De la misma forma que existen diversas culturas juveniles como universos de sentido que lo constituyen, existen diversos elementos presentes en dichas culturas juveniles. Estos elementos son dinámicos y cambiantes, a continuación se detalla algunos elementos que consideramos que pueden ser comunes a la mayoría de las culturas juveniles: música, estética, lenguaje, fiesta y cuerpo.

1.4.1 Música

La audición y la producción musical son elementos centrales en la mayoría de culturas juveniles; la música "es utilizada por los jóvenes como un medio de autodefinición, un emblema para marcar la identidad del grupo" (Feixa, 1998, p. 15). Además, la música es un elemento de expresión y comunicación que propicia afinidades

entre los jóvenes. Al ser un elemento de expresión nos facilita una idea sobre la forma de pensar y de ser de los jóvenes (Vásquez, 2005).

En este sentido, la música proporciona vínculos, establece momentos y particulariza su manera de ser, crea un cierto lenguaje que se asume como grupo y que propicia la diferenciación de lo que no pertenece al universo juvenil.

El hecho de abordar la relación entre música y juventud, no quiere decir que los jóvenes son los únicos que escuchan música, también lo hacen los adultos. La importancia de la música en los sujetos radica en la significación que cada uno le da. En este sentido, un pasillo o un sanjuanito puede ser tan importante para un adulto como lo es el reggaetón, el hip hop, el pop para los jóvenes.

Un joven puede escuchar reggaetón con la misma pasión que un adulto escucha un pasillo, la diferencia radica en el significado que cada uno le da a la música que escuchan. Para el joven, el pasillo le puede resultar algo anticuado y aburrido, como para el adulto el reggaetón le puede parecer música sin sentido que no dice nada.

En este trabajo se analiza la importancia de la música en la vida de los jóvenes, es así como nos planteamos: ¿qué significa la música para los jóvenes?, ¿qué importancia tiene la música en sus vidas?. En este sentido, Simon Frith[4] al abordar las funciones sociales de la música indica que:

> A medida que nos hacemos adultos usamos menos la música y nos implicamos mucho menos en ella: las canciones más significativas para todas las generaciones (no tan sólo para la generación del rock) son aquellas que escuchábamos cuando éramos adolescentes. Lo que podemos deducir de todo esto no es únicamente que los jóvenes necesitan la música, sino también que el ser «joven» se define a partir de la música. El hecho de ser joven se vive intensamente, con sentimientos encontrados por la impaciencia de que el tiempo pase y el lamento porque así ocurra, es una serie de momentos físicamente intensos que transcurren velozmente y que serán los que codifique la nostalgia. Y ello viene a reafirmar mi visión de la música popular: la música juvenil es socialmente importante no porque refleje la experiencia de los jóvenes (auténtica o no), sino porque define para nosotros lo que es la juventud (Frith, 1987, pág. 7).

[4] Frith es un sociólogo británico especializado en el estudio de las relaciones entre música, cultura e identidad. En ese sentido sus estudios se enfocan en la importancia de la música popular.

Siguiendo el pensamiento de Frith podemos resaltar la importancia de la música en la vida de los jóvenes. La música tiene importancia identitaria y emotiva en los jóvenes, ya que "el ser joven se define a partir de la música" (Frith, 1987), y la vez ésta genera una serie de sentimientos en el sujeto. Dicho de otra forma, la importancia de la música en los jóvenes está asociada a la creación de identidad, y al manejo de sentimientos.

En este sentido la música que escuchan los jóvenes cobra valor y significado no porque sea más importante, ni más auténtica que la música que escuchan los adultos, sino porque ésta forma parte de la construcción identitaria, y porque de un modo más intuitivo la música provee a los jóvenes una experiencia que trasciende la cotidianeidad, y muchas veces permite salirse de sí mismos (Frith, 1987).

Es así como podemos decir que la experiencia de trascendencia que viven los jóvenes al escuchar determinada música les libera de la rutina y de las espectativas del sistema establecido que pesa sobre sus identidades. De esta forma la música en los jóvenes se convierte en un mecanismo de resistencia al sistema que busca regular sus vidas.

La música en esta etapa de la vida es de suma importancia ya que configura la identidad, marca la vida misma. En este sentido Frith (1987) indica que la música preferida de los adultos es la que escuchaban cuando eran adolescentes.

1.4.2 Estética

Dentro de la estética se pueden ubicar algunos elementos que son visibles como corte de pelo, ropa, atuendos, accesorios, etc. Por ahora nos limitaremos a la manera de vestir (ropa): la vestimenta es un signo con gran capacidad simbólica para el joven ya que lo identifica como perteneciente a tal o cual grupo. Las distintas formas de vestir no se entienden únicamente desde la dinámica del consumo, sino que pasan a ser una manifestación de carácter social, "raramente se trata de uniformes estandarizados, sino más bien de un repertorio amplio que es utilizado por cada individuo y por cada grupo de manera creativa" (Feixa, 1998, p. 16).

1.4.3 Lenguaje

"Una de las consecuencias de la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social es la aparición de un lenguaje particular que contiene características de este grupo

social en oposición a los adultos" (Feixa, 1998, p. 15). Este lenguaje es propiamente el lenguaje simbólico, el de las figuras (que logramos ver en las paredes, en los gestos, incluso escritos en el mismo cuerpo, las jergas propias) que cada grupo tiene y que se acompaña de un vocabulario especial que es comprensible solo para sus miembros, sin importar si es comprensible para los demás. Este lenguaje es lugar de expresión para las emociones e incluso para la concepción que los jóvenes tienen del mundo. Tal vez el lenguaje abarca los dos elementos que hemos mencionado anteriormente (la música y la moda) ya que estos son también espacios comunicativos y a la vez fuente para los símbolos que dan a cada grupo su jerga particular.

1.4.4 Fiesta

Es un espacio para la construcción de los niveles de participación y de integración de los jóvenes debido a la ausencia de roles. Es un lugar que permite al joven valorar su sensibilidad y expresar sin temor el compromiso de hacer algo de la manera más adecuada en relación a una determinada conducta o patrón de comportamiento.

1.4.5 Cuerpo

Es un elemento mediante el cual el joven cultiva su mundo simbólico gracias a la potencialidad expresiva que éste tiene. Su exaltación y cuidado se constituye en factor determinante en el desenvolvimiento y las relaciones de los jóvenes en los diversos espacios sociales. Surge una nueva lógica de cuerpo donde lo estético se convierte en referente de la acción en muchos espacios de la vida cotidiana (Mejía, 2004 citado en Vásquez, 2005, p. 23).

En la lógica de las culturas juveniles, el cuerpo no se puede entender únicamente como un órgano biológico, sino como un escenario de manifestaciones simbólicas. En el cuerpo se expresan las formas de vestir, los lenguajes simbólicos (baile, tatuajes, *piercing*), es en el cuerpo en donde se manifiesta de manera más explícita los lenguajes simbólicos de los jóvenes.

1.5 Estigmatización y exclusión de las personas jóvenes

Al referirnos a la estigmatización y exclusión de las personas jóvenes, se busca visualizar las formas de anulación de las subjetividades de los jóvenes, lo cual se puede abordar desde dos perspectivas: desde los datos (estadísticas) y desde las estructuras socioculturales.

1.5.1 La exclusión de las personas jóvenes desde la perspectiva de los datos

El enfoque cuantitativista (datos estadísticos) sobre las personas jóvenes corre el riesgo de reducir a los jóvenes a "[…] capital humano, fuerza de trabajo, potencial de fecundidad, etc. Los estudios de inspiración cepalina[5] asumen a la juventud en tanto potencial productivo y les convierten en potencial de riqueza, y para eso necesitan segmentarlos y dividirlos" (Zúñiga, 2010, p. 17). Desde este punto de vista, las personas jóvenes existen en tanto capital, en tanto brazos de producción, en tanto fuerza de trabajo, pero no existen en tanto personas creadoras de cultura.

Vale indicar que la Asamblea General de las Naciones Unidas define como joven a las personas entre los 15 y 24 años de edad[6]. Esta definición se hizo 1985 con motivo de la celebración del Año Internacional de la Juventud (UNESCO, Decenio de las Naciones Unidad para la Alfabetización: educación para todos, 2005). Sin embargo, en este trabajo investigativo el ser joven no está determinado por la edad como lo hace la UNESCO, sino mantenemos la postura de que es el contexto sociocultural quien determina qué es ser joven. En ese sentido, una persona que es considerada joven en Europa, en Latinoamérica puede ser considerada adulta.

Este trabajo investigativo no tiene como intención limitarse al enfoque cuantitativista relacionado con las personas jóvenes. A continuación se presentarán algunas cifras sobre la situación de exclusión de los sujetos jóvenes en el Ecuador, más que con la

[5] Término que hace referencia a los datos sobre la juventud presentados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).

[6] Esa definición, por lo tanto, considera "niños" a las personas menores de 15 años. Sin embargo, vale indicar que el artículo 1 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, los define como niños a los menores de 18 años.
https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

intención de reducir a los jóvenes a cifras, se presentan estos datos por cuestiones metodológicas para lograr una visión más objetiva de la exclusión juvenil en el Ecuador.

Ecuador presenta el número más alto de jóvenes alcanzado en la historia. Según el Censo 2010, existen 3'043.513 jóvenes ecuatorianos/as, lo cual significa que una de cada tres personas es joven en el Ecuador (MIES; Agenda de igualdad para la juventud 2012-2013. p. 10).

Es decir, los jóvenes representan la tercera parte de la población nacional (Ecuador), "siempre convocados en la práctica discursiva de los gobiernos de turno, pero finalmente desplazados de las agendas, planes y procesos emprendidos en las tres últimas décadas" (MIES; Agenda de igualdad para la juventud 2012-2013. p. 7). En este sentido veamos algunas cifras (Carreño y Macías, 2011, p. 20).

- Solo el 8 % de la población juvenil completa sus estudios universitarios.
- El 80 % de la población ecuatoriana es pobre. Entre los jóvenes, 1'977.580 son pobres (56.4 % vive en zonas rurales). En Esmeraldas el 74 % de los jóvenes vive en condiciones de pobreza.
- El 54 % de los desempleados en el país son jóvenes entre 14 y 24 años.
- La emigración al exterior es mayor en los jóvenes del sector rural con un 64 %.
- El 78 % de la población entre 25 y 29 años no tiene estudios superiores.
- El 25 % de mujeres jóvenes-adolescentes ha sufrido algún tipo de agresión.
- De los 377.908 ecuatorianos que migraron entre 1996 y 2001, 204.448 son jóvenes con edades de entre los 15 y 29 años (Ministerio de Bienestar Social, 2006. p. 96).

Estas cifras nos permiten evidenciar la situación y condición social, económica y cultural de exclusión que viven los jóvenes ecuatorianos (Carreño y Macías, 2011). A pesar de constituir la mayoría poblacional del país, sufren casi todas las crisis de exclusión. Como se había indicado ya, con esta información no se pretende reducir la condición juvenil a cifras, ya que este enfoque cuantitativista es un trabajo técnico que se limita a calcular en términos instrumentales *cuántos son* y *cuántos pueden producir*.

> […] gran parte de la literatura sobre jóvenes es producida por "técnicos" y "administradores" que se dedican a aplicar políticas que corresponden a las

> cuantificaciones sobre estas poblaciones. La sobreproducción del conocimiento "técnico" lleva a pensar que la única manera de entender a las personas jóvenes es intervenirlas para aplicarles políticas públicas, con el agravante de que las discusiones "técnicas" tienden constantemente a obviar el transfondo categorial de los problemas sociales. Son estudios donde "el orden de las cosas" nunca está en cuestión (Zúñiga, 2010, p. 17).

Es así como en este trabajo investigativo se busca analizar la estigmatización y exclusión de las personas jóvenes desde la perspectiva de las estructuras socioculturales que generan dicha exclusión. De esta forma se busca complementar el limitado enfoque cuantitativista.

1.5.2 La estigmatización y exclusión de los jóvenes desde la perspectiva de las estructuras socioculturales

La *exclusión sociocultural* se puede entender desde diferentes enfoques, ya que no existe un concepto unívoco para referirse a la exclusión. En esta investigación la exclusión sociocultural está relacionada con las personas jóvenes y se limita a tres niveles: exclusión por las manifestaciones simbólicas juveniles, por el género, y por la edad.

Estos tres niveles de exclusión responden a un patrón o la matriz colonial del sistema social establecido, que ha normado y legitimado de forma unidireccional la manera de ser, pensar y sentir. En este sentido, Klaudio Duarte afirma que:

> En las sociedades capitalistas de Occidente, la lógica del desarrollo de las ideas está vinculada directamente con la reafirmación de estilos y patrones de conducta social, individual y grupal. A partir de esta lógica de pensamiento y relaciones sociales, por siglos se han escondido o pretendido esconder realidades del todo complejas, o no encasillables en definiciones y conceptos estáticos e invariables (Duarte, 2006, p. 27).

En este sentido, las manifestaciones simbólicas juveniles no encasillan en los estilos y patrones de conducta establecidos por el sistema operante. Por lo tanto, estas manifestaciones simbólicas juveniles que son evidenciadas en sus cuerpos: piercing, tatuajes, vestimenta; y en el espacio público: deporte, grafiti, bailes, uso de parques para el encuentro, son leídas como amenazas para la sociedad. Al no ser consideradas como culturales estas prácticas juveniles, los jóvenes son estigmatizados y excluidos de la

dinámica social, esta exclusión puede darse en diferentes escenarios: familia, colegio, calle, barrio, entre muchos otros.

En cuanto a la exclusión juvenil por género, esta responde a la estructura social patriarcal que ha puesto al género masculino en condición de superioridad con relación al género femenino. Como es evidente, se sitúa una condición de dominación por parte de lo masculino, por sobre lo femenino, generando así una asignación de roles de acuerdo a las *capacidades naturales* atribuidas al género; "eso implica una manera particular de configurarse como hombre y mujer, donde comúnmente los hombres tienen el poder y el dominio sobre los otros y otras, y las mujeres son el objeto de esa dominación" (Duarte y Zambrano, 2001, p. 24).

Esto explica por qué casi todas las culturas juveniles "están formadas en su mayoría por varones, provocando que cuando hay presencia femenina, ésta sea subsumida por un enfoque general que no atiende a las diferencias de participación, representación y expresión entre ellas y ellos" (Reguillo, 2007, p. 91). En este sentido, la reclusión femenina en el espacio doméstico las ha alejado de la calle o de los locales de ocio, espacios privilegiados de las culturas juveniles.

De esta forma la exclusión social de los jóvenes, se reproduce en la sociedad a través de niños/as, así como de los/as jóvenes, quienes construyen su identidad sobre la base de ese modelo imperante, al cual han estado expuestos desde la infancia y ha sido fortalecido desde distintos escenarios sociales como la escuela, el colegio y hasta la misma familia en la que se desarrolla el sujeto.

Otra de las formas de exclusión juvenil es el adultocentrismo. Esta forma es la que más se explicita en el espacio escolar. Con el simple hecho de afirmar que los jóvenes están en proceso de formación ya se está asumiendo una postura adultocéntrica. Desde la visión adultocéntrica, a los jóvenes se forma para que *sean alguien en la vida*, dando a entender que ahora por su condición de *ser joven* no son nada; están en una etapa de transición, en una etapa de preparación. Esta visión adultocéntrica anula la subjetividad de los jóvenes y los excluye hasta que lleguen a ser adultos, o asuman la conducta de adulto.

En este sentido, la escuela como institución pensada desde la visión adultocéntrica puede convertirse en un mecanismo de reproducción sistémica y de exclusión sociocultural y, por lo tanto, deja de ser un espacio donde cobren sentido los saberes y expresiones juveniles.

CAPÍTULO 2
LA ESCUELA COMO MECANISMO DE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES

La mayoría de los estudios críticos sobre juventudes se ha realizado sobre la base de las producciones y consumos culturales juveniles. Hay que reconocer que este énfasis o enfoque ha contribuido a superar ciertos discursos que han sido limitantes y excluyentes con relación a los jóvenes. Sin embargo, los análisis sobre juventudes basados en producción y consumos culturales carecen de una crítica a la relación entre jóvenes e instituciones, es decir, una crítica al proceso de institucionalización que viven las personas jóvenes.

"La concentración excesiva en productos culturales hace que se olvide la dimensión institucional y, al parecer, las identidades 'flotan' en mares de sentido plural" (Zúñiga, 2010, p. 18). Es por eso que en esta investigación problematizamos la relación entre culturas juveniles y escuela. En el Capítulo 1 abordamos el tema sobre las culturas juveniles; en este capítulo se busca analizar cómo la escuela se ha convertido en un mecanismo de institucionalización de las personas jóvenes. La escuela como institución es contenedora de subjetividades, es el espacio en donde se dinamizan ciertas prácticas juveniles, por lo tanto, se considera necesario hacer una aproximación conceptual a *escuela-educación,* ya que el centro de la investigación radica justamente en la relación institucional *jóvenes-escuela.*

2.1 La escuela: el lugar donde se institucionaliza la educación

Para entender la escuela que hoy conocemos, como la institución a donde las personas van a aprender, es necesario hacer una lectura sociohistórica de la escuela para entender la construcción institucional de esta. Jean-Claude Filloux, citando uno de los artículos de Durkheim, dice que "para comprender una institución, no basta considerarla en su forma acabada, reciente, pues ella se constituyó progresivamente; las partes que la forman nacieron unas después de otras" (Filloux, 1994, p. 28). En este sentido, una lectura sociohistórica sobre la escuela-educación es la que nos ayudará a comprender cómo se ha constituido y cómo funciona el sistema educativo.

2.1.1 Aproximación sociohistórica a la educación en Egipto, Grecia y Roma

En el siguiente apartado no se pretende hacer una análisis sociohistórico minucioso sobre la educación en Egipto, Grecia y Roma, ya que éste no es el objetivo del presente trabajo investigativo. Este apartado busca hacer una lectura general sobre el sistema educativo en la Antigüedad, lo cual nos permitirá tener una visión global del proceso histórico de institucionalización de la educación; cómo se concibe en un inicio (tomando como referencia la Antigüedad) la educación, cómo ésta se transforma o se mantiene.

2.1.1.1 Egipto

Egipto tiene tres etapas históricas relevantes: Imperio Antiguo (2900-2200 a.C.), Imperio Medio (2200-1600 a.C.) e Imperio Nuevo (1600-1090 a.C.). Es en el Imperio Nuevo donde se desarrolla un notable esplendor e influencia de la cultura egipcia. El pueblo egipcio se caracterizó por ser de una cultura muy religiosa; el arte, la ciencia, la cultura y la vida entera estaban penetradas de un sentido religioso trascendente. Una de las características que evidencian la religiosidad del pueblo egipcio es el énfasis que se pone en la inmortalidad, en el sentido de eternidad (Redondo, 2001).

Es en este contexto como se desarrolla una educación clasista para la élite y para el pueblo. La educación para la élite estaba a cargo de instructores como el *faraón*, el *viser*, el *sacerdote* y el *escriba*. Mientras tanto, la educación del pueblo estaba a cargo de los padres. Los primeros estudiaban artes, ciencias y la religión, mientras que los otros aprendían cosas rudimentarias para la vida diaria como la pesca, la agricultura, entre otros. El perfil del educador ideal —en sus diferentes versiones— tenía que ser un hombre sabio y bueno (Redondo y Laspalas, 2001).

Los contenidos de la formación estaban delimitados en "depósitos doctrinales de carácter científico-religioso, formado por los 42 *Libros de Thoth*, el más conocido de los cuales es *El libro de los muertos*" (Redondo y Laspalas, 2001, p. 89). Estos libros contienen preceptos de vida, ética de la convivencia, horóscopos, cuestiones de astronomía, matemáticas, técnicas relativas el culto, cuestiones teológicas y legales.

> El proceso de enseñanza se iniciaba con el aprendizaje —difícil y laborioso— de la lectura y la escritura; proseguía con la gramática y el estudio de los textos clásicos y religiosos, y

> culminaba con un conjunto de disciplinas de carácter más especializado: leyes, reglamentos y enseñanzas técnicas basadas en conocimientos matemáticos. Pero todo el currículo se hallaba penetrado de un sentido ético-religioso de carácter trascendental (Redondo y Laspalas, 2001, p. 92).

Es así como se pude afirmar que por el hecho de contar con un instructor (faraón, sacerdote, escriba, padres-familia) y tener contenidos claramente delimitados para el proceso de formación, ya se pude hablar de un proceso de institucionalización de la educación.

2.1.1.2 Grecia

La educación en Grecia no se puede entender de formar homogénea, ya que la historia misma del pueblo griego está dividida en diferentes períodos: arcaico, clásico y helenista. Entonces, la forma e intencionalidad de la educación griega responden a la época y al contexto. Sin embargo, de forma general, lo que caracteriza a la educación griega básicamente se puede mencionar dos cosas: 1) La combinación de la educación intelectual con la física (gimnasia), y 2) Estaba diferenciada por las clases sociales.

Otro aspecto importante que hay que considerar es que "en el seno de una sociedad y de una cultura de signo caballeresco surge y se desarrolla una educación —también de tipo caballeresco— que es patrimonio y privilegio de la nobleza" (Redondo y Laspalas, 2001, p. 123). En este sentido, solo la clase aristocrática gozaba de las condiciones que hacen posible la educación. Es así como el grupo de jóvenes guerreros integraba la clase noble (*láos*), frente a la clase plebeya: el pueblo. De esta forma esta nobleza guerrera evoluciona paulatinamente hacia el feudalismo.

Entre las condiciones que se requería para gozar de los privilegios de la educación están las siguientes: tener cubiertas las necesidades vitales inmediatas (alimentación, vestido, vivienda, etc.), estar liberados de la dedicación a trabajos manuales y oficios serviles y disponer de tiempo para dedicarse al cultivo del *ocio noble* (Redondo y Laspalas, 2001). Como se evidencia la educación era una forma de reproducir el sistema de una sociedad caballeresca, guerrera y elitista.

2.1.1.3 Roma

Desde una visión global, la educación romana no se diferencia mucho de la educación helenística (educación griega), más bien se considera que existe continuidad e incluso cierta adaptación a la misma, "a un punto tal que la enseñanza es bilingüe: se estudian el latín y el griego, al menos hasta el Bajo Imperio, época en que el griego queda postergado, hasta perderse" (De León, 2013, p. 469).

> En términos generales, puede afirmarse que Roma asimiló sustancialmente la cultura y la *paideia* griegas, pero con importantes matizaciones. El proceso de asimilación fue una operación difícil, arriesgada y no exenta de tensiones. No fue una yuxtaposición de culturas, ni una desvirtuación de la romana, ni una lucha cerrada. Fue más bien una asimilación original y profunda que, sin desvirtuar lo genuinamente romano, lo potenció con nuevos y positivos elementos tomados de Grecia (Redondo y Laspalas, 2001, p. 187).

Dos particularidades de la educación romana quisiera resaltar en este apartado: el carácter aristocrático, y la urbanización de la educación. El carácter aristocrático se proyecta tanto en los contenidos como en los valores que la configuran, lo cual tiene como consecuencia la exclusión de la población esclava, especialmente los que configuran la *familia rústica*, encargada de las actividades agrarias, ya que los esclavos domésticos, especialmente los *vernae* (esclavos nacidos de esclavos y criados como tales), recibían en el *pedagogium* familiar unas enseñanzas acordes con sus funciones futuras (De León, 2013).

Por otro lado, el carácter eminentemente urbano de la educación romana, que en este como en otros muchos aspectos reproduce el esquema griego, se expresa tanto en su articulación concreta como en los contenidos fundamentales que imparte; en efecto, en el momento de mayor desarrollo de la educación romana, en lo que se refiere a su implantación geográfica y social, las escuelas se configuran en torno a los municipios con el objetivo de formar a los miembros de las oligarquías urbanas, que los dirigen (De León, 2013).

Antes de indicar el giro helenístico que toma la educación romana, vale indicar en rasgos generales la educación en la Roma arcaica, ya que sin esta no se puede entender la helenización de la educación romana. En este sentido, la educación en la Roma arcaica

tenía su particularidad, la cual consiste en que ésta se encontraba inmersa en un contexto estrictamente familiar y de relaciones familiares. Es así como se explica que "cada uno, tenía por maestro a su propio padre, y quien carecía de él tomaba como padre a algún anciano distinguido y prudente; así aprendían de la forma más segura, por los ejemplos y la práctica" (De León, 2013, p. 473).

A partir de las grandes guerras de conquista de fines del siglo III a. C., y especialmente durante el siglo II a. C., el mundo romano sufre un proceso de helenización global, que en el plano cultural implica la absorción de aquellos valores que dominaban el panorama del Mediterráneo oriental, es decir, el mundo helenístico (De León, 2013), del cual la educación no queda exento.

Dentro de este contexto de helenización cultural cabe enmarcar la nueva caracterización y vertebración de la educación en Roma desde fines de la República y, especialmente, durante el Alto Imperio; las innovaciones en el carácter de la misma se ponen de manifiesto en el hecho de que, en oposición a lo que ocurría hasta el siglo III a. C., la educación deja de ser un fenómeno inmerso exclusivamente en la vida familiar, en la esfera de lo que podríamos llamar, utilizando un concepto inadecuado para el contexto histórico en el que nos movemos, lo *privado*.

Esta nueva situación se pone de manifiesto en las medidas que al respecto adoptan los diversos emperadores; sabemos que Augusto procede a introducir en el ámbito romano una práctica estrictamente griega, que sobrevive en época helenística, como era la efebía, bajo la denominación de los *collegia iuvenum*. Se trata de asociaciones que agrupaban a los jóvenes de las aristocracias locales y que tenían como objetivos, entre otros, predisponer y preparar a la juventud para el ejército.

Si dejamos de lado la educación privada que tuvo una amplia aceptación entre la aristocracia romana, como testimonian explícitamente a lo largo de todo el Imperio Quintiliano (I, 2), Plinio el Joven (*Ep*. III, 3, 3) y Paulino de Pella (60 y s.), el nuevo sistema introduce el modelo helenístico de educación, que se divide en tres niveles, correspondientes a lo que someramente podemos llamar *enseñanza elemental (ludus litterarius), enseñanza secundaria* a cargo del *grammaticus,* y *enseñanza superior,* dirigida por *los retóricos*.

A los siete años niños y niñas ingresan en el *ludus litterarius,* donde permanecen hasta los once o doce años; el lugar de esta *escuela primaria* se encuentra normalmente ubicado en el foro, sin que revista carácter monumental alguno; en realidad, las que se

testimonian en Roma, Pompeya o Cartago son de gran simplicidad, hasta el punto de que la separación de la calle se realiza mediante meras cortinas. Sentados sobre escabeles, los alumnos reciben las enseñanzas del *magister*, cuya situación social es calificada por nuestras fuentes como *rem indignissimam* (Flor. *Verg*. 3.2), como se pone de manifiesto en el Edicto de Precios de Diocleciano, donde se le atribuye un sueldo de 50 denarios mensuales por alumno, cifra indudablemente muy inferior a la de un carpintero o albañil.

2.1.2 La educación en la Edad Media

Antes de aproximarnos a la educación en la Edad Media, es preciso hacer una referencia al contexto histórico de esta época. Como término aparece por primera vez en el siglo XV en boca de los humanistas italianos para referirse con un significado peyorativo, es el período entre la Antigüedad y el Renacimientos, el cual se considera un tiempo bárbaro y oscuro sociológica y culturalmente (Redondo y Laspalas, 2001).

Desde el punto de vista sociopolítico y cultural cabe destacar algunos fenómenos y características peculiares de la Edad Media como los siguientes: 1) El proceso de creación de las nacionalidades a raíz del desmoronamiento del Imperio romano y el advenimiento de los pueblos germánicos. 2) La afirmación y expansión del cristianismo, que "informa" y permea la cultura y la forma de vida y confiere unidad al mudo medieval, cuyas expresiones, en el orden socio-político, fueron la *Cristiandad* y el *Sacro Imperio Germánico* (Redondo y Laspalas, 2001, p. 252).

Si bien es cierto en este periodo de aproximadamente diez siglos denominado como Edad Media se dan varios cambios en el ámbito social, político, religioso y cultural. Para su mejor compresión, la Edad Media se divide en dos épocas: Alta Edad Media, que comprende desde el siglo V d.C. hasta el siglo XI d.C., y la Baja Edad Media que comprende desde el siglo XII d.C. hasta el siglo XV d.C. Básicamente, la Alta Edad Media inicia con la caída del Imperio Romano y se caracteriza por su fuerte influencia eclesial en los ámbitos sociales como por ejemplo en la educación. Es una época en la que la Iglesia Católica adquiere gran poder y riqueza como los reyes y los señores feudales.

Mientras tanto, la Baja Edad Media sucede cronológicamente después de la Alta Edad Media y se caracteriza por el surgimiento de la escolástica y la creación de la universidad. Esto de forma genérica, no lo detallamos debido a que este no es nuestro objeto de estudio.

En este contexto emerge un modelo de escuela que configura las subjetividades, que configura las formas de pensar y sentir de las personas. A continuación vamos a dar algunas características generales de la educación en la Edad Media, para lo cual vamos a considerar el texto *La educación en la Edad Media* de Javier Laspalas, el cual se encuentra en *Historia de la Educación* (2011) compilado por Luis M. Gavilanes:

- Desde una perspectiva general, básicamente las escuelas de la Edad Media responden a dos tipos de Educación: la educación eclesiástica y la educación secular.
- La educación eclesiástica está relacionada con las escuelas monásticas, episcopales y parroquiales. Básicamente tienen como finalidad la formación del clero y religiosos.
- La educación secular tiene dos fuertes: la formación caballeresca y la educación popular. La primera corresponde al estamento de la nobleza (militar y cortesana), mientras que la segunda corresponde al pueblo llano o vasallos (siervos, artesanos, comerciantes).
- Además, la educación popular tenía otra rama: la educación gremial. Esta es la que hoy en día llamaríamos educación técnica, que consistía básicamente en una preparación profesional con un acentuado carácter ético-religioso: era la formación que recibían los artesanos de los diversos oficios.
- La característica predominante de la educación en la Alta Edad Media era la formación de la cristiandad, la misma que dará un giro en la Baja Edad Media.
- En la Baja Edad Media hay un auge económico y un crecimiento de las ciudades, lo cual provoca un aumento de número de escuelas. Además se da un importante giro de renovación filosófica y científica.
- Es en la Baja Edad Media que entra en controversia las relaciones entre *razón* y *fe,* lo cual desemboca en el nacimiento de la Teología Escolástica.
- Si durante la Alta Edad Media la educación se había encerrado en los monasterios, en esta época de la Baja Edad Media a partir del Silgo XII surge la creación de numerosas escuelas seculares.
- Otro aspecto educativo de esta época es el surgimiento de la *Universidad*, la cual tenía básicamente tres características: la corporatividad, autonomía y la universalidad. En cuanto a la corporatividad, las universidades no surgían del poder

eclesiástico (como sucede más tarde) sino como consecuencia de la asociación espontánea de estudiantes y profesores. La autonomía está relacionada con la primera característica, son universidades que aspiran ser reconocidas como corporación con personalidad propia, tener plena libertad para fijas los planes de estudio. Y finalmente la universalidad, pues eran universidades que acogían a estudiantes de muy diversas nacionalidades.

2.1.3 La educación en la Modernidad: una educación de masas

Las diferentes formas de pensar y estructurar la escuela evidentemente responden a un determinado modelo de sociedad vigente, responden a un contexto y al sistema operante que organiza a la sociedad. Hasta ahora hemos abordado el modelo de escuela en la Antigüedad (Egipto, Grecia y Roma) y en la Edad Media, cada una con sus características particulares. Ahora, vamos a analizar el modelo de escuela que se configura en la Modernidad, si bien es cierto en esta etapa se produce un giro significativo para la historia de la humanidad: nace un nuevo paradigma y con ello una nueva forma de concebir el mundo y una nueva forma de organizar la sociedad.

2.1.3.1 El proyecto de Modernidad, un proyecto eurocéntrico

Antes de abordar el asunto de la educación en la Modernidad, es preciso acercarnos conceptualmente a la Modernidad como tal. La Modernidad ha sido objeto de enormes debates y de escasas coincidencias, "no solo hay desacuerdos con respecto a la periodización; también se desata una gran controversia cuando se busca determinar a qué se refiere" (Giroux, 2003, p. 257). En este sentido intentaremos hacer un acercamiento conceptual muy genérico, considerando el pensamiento de algunos autores.

La primera afirmación que se puede hacer es que la Modernidad es un proyecto eurocéntrico (tienen como centro del mundo y de la historia a Europa) que posteriormente se expandirá por el resto del mundo utilizando diferentes mecanismos y lógicas. En este sentido, Enrique Dussel es uno de los pensadores que reflexiona y critica las lógicas eurocéntricas que organizan el mundo, indica que el eurocentrismo como proyecto de la Modernidad emerge a partir de "fenómenos intra-europeos y el desarrollo posterior no necesita más que Europa para explicar el proceso" (Dussel, 2000, p. 27).

En este marco de “fenómenos intra-europeos” se atribuye a algunos acontecimientos netamente europeos el nacimiento de la Modernidad. Algunos atribuyen a la triada: Reforma-Ilustración-Revolución francesa (SS.XVI-XIX). Otros lo relacionan con pensadores racionalistas como Galileo, Bacon y Descartes (S. XVII) quienes han aportado significativamente en el desarrollo del pensamiento científico (Dussel, 2000). Son etapas y pensadores que están intrínsecamente relacionados, lo hemos separado simplemente por cuestiones de práctica explicativa. Es así como se afirma que el proyecto de Modernidad es un proyecto de exclusividad europea.

Dussel (2000) plantea dos visiones sobre la Modernidad: 1) La Modernidad es una emancipación, una "salida" de la inmadurez por un esfuerzo de la razón como proceso crítico, que abre a la humanidad a un nuevo desarrollo del ser humano. Este proceso se cumpliría en Europa, esencialmente en el siglo XVIII. 2) En un sentido mundial se define como determinación fundamental del mundo moderno el hecho de ser (sus Estados, ejércitos, economía, filosofía, etc.) "centro" de la Historia Mundial. Por lo tanto, Europa se autodetermina como la que ha alcanzado la madurez intelectual para emanciparse, de ahí que llega a considerarse el pensamiento europeo como superior al pensamiento que emerge en otros lugares del mundo. Por considerarse centro de la Historia del Mundo excluye a los que están en las periferias (básicamente los países del Sur).

En este sentido vamos a indicar algunas características puntuales sobre el proyecto de Modernidad:

- Una nueva forma de organización económica y social, la cual se lleva a cabo bajo las crecientes relaciones capitalistas de producción.
- El devenir de la historia está vinculado al continuo progreso de las ciencias y la técnica, la división racional del trabajo industrial.
- En este sentido, “el modernismo se convierte en sinónimo de la civilización misma, y la razón se universaliza en términos cognitivos e instrumentales como base de un modelo de progreso industrial, cultural y social” (Giroux, 2003, p. 259).
- Por último, y “por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera” (Dussel, 2000, p. 29).

En este sentido podemos ubicar espacial y temporalmente a la Modernidad: es europea y se desarrolla aproximadamente desde el siglo XVIII. Básicamente se puede sintetizar en dos aspectos fuertes el proyecto de Modernidad: Revolución Industrial e Ilustración. Es decir: es el desarrollo técnico y es la razón la que estructura a la sociedad.

Desde el desarrollo técnico se considera a los países europeos como los desarrollados, los países de avanzada. Y desde la razón ilustrada igualmente se considera a Europa como la cuna del conocimiento. Es así como desde el proyecto de Modernidad se genera una matriz colonial con un pensamiento único como válido. Por lo tanto, se excluye a los países que no estén de acorde a la lógica del proyecto de Modernidad, estos son los países mal llamados tercer mundistas.

Las sociedades modernas, las que son supuestamente "más desarrolladas", están regidas por políticas capitalistas, su modelo de desarrollo es el capitalismo. De esta forma estas sociedad priorizan la producción económica, el capital económico sobre el desarrollo humano, buscan acumular capital sin importar la dignidad, el desarrollo integral, el bienestar de los individuos.

En este contexto de Modernidad es necesario pensar y generar un modelo de escuela que responda a dicho proyecto. Estas escuelas que se pondrán al servicio del sistema básicamente son las escuelas que hoy conocemos, estas escuelas son las que vamos a analizar en el siguiente apartado.

2.1.3.2 Las escuelas de la Modernidad: reproductoras del sistema capitalista

"El sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación y explotación en estas sociedades"

M. Apple.

La escuela de la Modernidad, como el mismo proyecto de Modernidad, dan un giro en el devenir de la historia. Con las escuelas que nacen en la Modernidad el conocimiento deja de ser algo exclusivo de la Iglesia Católica como en la Edad Media, nace la imprenta y con ello el conocimiento "se extendió a los círculos sociales más acaudalados, prominentes e intelectuales de la época con los miles de libros que se imprimían cada año. Con el paso del tiempo, la proliferación del conocimiento transformó las sociedades

enteras de todo el mundo" (Salazar, 2011).

En este contexto, la escuela que hoy conocemos nace como una institución propia de la Modernidad para la consolidación de su proyecto de desarrollo científico e industrial. Con la Revolución Industrial surge la demanda de mano de obra cualificada a gran escala para desarrollar los trabajos industriales en serie. Es así como se constituye la masificación de la escuela bajo el principio de "educación libre y gratuita para todos". La masificación de la escuela más allá de responder a un principio de igualdad social, responder a un proyecto de industrialización que requiere de mano de obra para sostener la producción económica.

"La escuela nace para formar a la mano de obra. Su mismo modo de funcionamiento lo atestigua: momentos de trabajo y ocio claramente pautados; acceso al conocimiento graduado; organización rígida del horario escolar" (Giménez, 2013, p. 10). En este sentido, unas de las funciones que se asocia a la escuela moderna es el disciplinamiento de las mentes y los cuerpos. "La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos de utilidad económica) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos de obediencia política)" (Foucault, 2008, p. 160).

Como se evidencia, hay dos funciones explícitas en la escuela moderna: la generación de mano de obra que consolida el proyecto de Modernidad y el disciplinamiento de los sujetos. Por ahora vamos a abordar la primera función, la cuestión del disciplinamiento de los sujetos analizaremos más adelante en el apartado que corresponde a la institucionalización de los sujetos jóvenes. Por ahora nos centraremos en la escuela como un mecanismo de reproducción sistémica.

Como habíamos indicado ya, el proyecto de Modernidad desde su forma de entender el desarrollo y el progreso tiene como prioridad la producción y acumulación de capital económico, y los que no entran en esta lógica son excluidos. Por lo tanto, el proyecto de Modernidad no es un proyecto que realmente busca el "desarrollo global", algunos autores lo conceptualizan como un proyecto antihumano que genera excluidos y acrecienta la brecha entre ricos (países mal llamados desarrollados) y países pobres (mal llamados subdesarrollados). En este sentido la escuela se pone al servicio del sistema capitalista propio del proyecto de la Modernidad; la escuela, quiera o no, se convierte en un mecanismo de reproducción sistémica.

> ¿Qué queremos decir cuando hablamos de que las escuelas "funcionan" para reproducir una sociedad desigual? A diferencia del funcionalismo sociológico, donde se asume el orden y la desviación, desde la perspectiva de que el orden es problemático, los análisis marxistas y neomarxistas indican algo más en este sentido (o al menos lo intentan). Más que una coherencia funcional donde todo se desarrolle con relativa fluidez para mantener un orden social básicamente imperturbable, estos análisis apuntan a la "*controvertida* reproducción de las relaciones fundamentales en una sociedad que permite a la misma reproducirse una y otra vez, pero en forma de orden social dominante y subordinado (esto es antagónico no funcional)" (Apple, 1997, p. 29).

Siguiendo el pensamiento de Apple, la reproducción sistémica es una reproducción de las desigualdades e inequidades que se dan en un marco de relaciones inequitativas dominante-subordinado. En el contexto de la modernidad, la dominación viene de los países *desarrollados* que imponen una forma de pensar, sentir y saber. Es así como se organizan los saberes en la escuela, son saberes que legitiman y sostienen el sistema, son saberes colonizantes.

En este sentido se legitima como válido únicamente el pensamiento occidental, todo "pensamiento extra-occidental" llega a tener validez en la medida de que logre adaptarse a los criterios occidentales, o sea, en la medida que renuncie a su culturalidad y cosmovisión propia (Estermann, 1998). Es así como el conocimiento está muy ligado al poder y si el único conocimiento reconocido de forma oficial como válido es el conocimiento europeo-occidental, ya se puede deducir en dónde está el centro del poder político, económico y cultural.

En una sociedad moderna y organizada enteramente a favor de un modo de producción industrializado que prioriza el capital económico sobre la dignidad del ser humano, se organiza un modelo de escuela dividido en edades, separados por grados escolares y que determina qué aprender y qué no aprender. Así, la educación empezaba a entenderse como un proceso mecánico y administrativo, un lugar para crear trabajadores.

A modo de síntesis

La película-documental *La Educación Prohibida* (2012) muy bien nos sintetiza el origen de la escuela. La escuela como hoy la conocemos no existió desde siempre, fue inventada en algún momento de la historia. La educación en la Antigüedad distaba mucho

de lo que hoy entendemos por educación. Por ejemplo, en la Atenas Clásica no había escuelas, las primeras academias de Platón eran espacios de reflexión y diálogo. Por otro lado, en Esparta la educación era una verdadera instrucción militar, se les preparaba para la guerra. En la Edad Media, en el mundo cristiano occidental la educación estaba en manos de la Iglesia Católica, evidentemente tenía un proyecto de cristiandad. Fue en el siglo XVIII con el Despotismo Ilustrado que se creó el concepto de escuela pública, gratuita y obligatoria.

Los déspotas ilustrados buscaban un pueblo dócil y obediente, se formaba obedientes súbitos más que ciudadanos. Muchos países exportaron este modelo de escuela moderna con el discurso de "educación para todos", que no hacía otra cosa que perpetuar los modelos elitistas y la división de clases. Es así como la escuela moderna nace en un mundo positivista regido por una economía industrial, la escuela era la respuesta ideal a la necesidad de trabajadores.

El mismo modelo de trabajo en serie propio de la industria se reproduce en la escuela. La educación de un niño era comparable a la manufactura de un producto, por lo tanto, se requería de pasos determinados en un orden específico: separar a los niños por edades, separar en grados escolares, determinar qué deben aprender. Esta es la escuela de la Modernidad y hoy sigue vigente (Vautista, 2012; La Educación Prohibida).

2.2 Educación y escolarización

Para entender cómo los procesos de institucionalización generan conflictos socioculturales en contextos educativos, es necesario plantearnos qué entendemos por educación y escolarización. Para direccionar estos planteamientos nos fundamentaremos en el pensamiento de Carlos Calvo, quien hace la diferenciación entre educación y escolarización, ya que lo común es confundir la escuela con la educación asumiendo que son sinónimos.

> Hoy en día es un lugar común que la educación está en crisis. Personalmente prefiero afirmar que es la escuela quien se encuentra gravemente enferma y no la educación. La aseveración descansa en la siguiente diferencia entre ambas. La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas (Calvo, 2008, p. 17).

Desde el pensamiento de Calvo se plantea que la educación es el proceso de creación de relaciones posibles. Dicho de otra forma, la educación tiene que ver con los procesos no-escolarizados donde las relaciones de alteridad son posibles de forma espontánea y los saberes se construyen con sujetos creadores, activos y no pasivos. En este sentido, el concepto que Calvo tiene sobre educación, es lo que comúnmente conocemos como educación informal: un proceso permanente a lo largo de la vida con aprendizajes no estructurados ni prediseñados.

Mientras tanto, la escolarización es entendida como repetición de relaciones preestablecidas, de contenidos prediseñados, de aprendizajes formalizados. Es decir, la escolarización es la *institucionalización de la educación*, de los saberes, es la delimitación de lo que se debe enseñar y cómo se lo debe hacer. Desde esta perspectiva, "la escuela ha renegado de su objetivo educativo de comprender […] el cómo cada persona está sabiendo, o está ignorando" (Calvo, 2008). Es así como para la escuela ha dejado de ser importante conocer el modo de cómo cada persona está siendo, no considera las particularidades de los sujetos, la diversidad cultural, se refugia en el carácter normativo, por lo tanto, se generan procesos descontextualizados que dicen poco o nada a los sujetos destinatarios de la propuesta educativa que hace la escuela.

El hecho de que la escolarización sea la repetición de relaciones preestablecidas, significa que el educando y el educador reniegan de su condición de sujetos, para ser simples *objetos* modelables según criterios y procedimientos institucionalizados.

Para Calvo, la escuela aparece como mecanismo de fortalecimiento de la escolarización, es decir de la institucionalización de los saberes. Considerando el pensamiento de Calvo, habíamos conceptualizado a la educación como el proceso de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas, por lo tanto, a la desescolarización la entendemos como el proceso de recuperación de la capacidad de crear relaciones posibles (Calvo y Elizalde, 2010).

Vale aclarar que la desescolarización de la escuela no implica su eliminación, sino su transformación. Transformar la escuela no es proponer algún tipo de mejoramiento de la escolarización de los proceso educativos desde la misma escuela, sino consiste en *disoñar*[7]

[7] En la nota aclaratoria, Carlos Calvo indica que "disoñar es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna de Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han **diseñado** a partir del diálogo colectivo buscando

una escuela que recupere su condición educadora y que no sea mera simuladora de la educación" (Calvo, 2008, p. 12). Desescolarizar la escuela implica romper con los esquemas mentales tradicionales que se han encargado de disciplinar a los sujetos, de modificar la conducta con criterios preestablecidos. En definitiva, desescolarizar la escuela significa:

- Entender la educación como el proceso de creación de relaciones posibles.
- Reconocer el carácter de sistema abierto de los procesos educativos.
- Reconocer que la pregunta es central y no las respuestas preestablecidas.
- Convertir a la escuela en el lugar y tiempo para equivocarse, antes que un espacio y tiempo para aprender certezas estériles (Calvo, 2008).

Teniendo clara esta diferenciación conceptual entre educación y escolarización, si no optamos por el proceso de desescolarización de la escuela, de recuperación de su condición educadora, esta seguirá generando conflictos socioculturales y excluyendo a quienes son diferentes, seguirá siendo el lugar donde los estudiantes no se sientan a gusto porque "acechan los imperativos de una vigilancia disciplinaria" (Giroux, 2003) y, sobre todo, la escuela seguirá siendo uno de los peores lugares y tiempos para educarse.

Desde una perspectiva cultural se entiende por escolarización a la forma de legitimar y reproducir la cultural hegemónica que invisibiliza las diversidades culturales emergentes en contextos diferentes a los de la cultura convencional-hegemónica. En este sentido, la educación y, por lo tanto, la escuela se ha convertido en:

> […] la forma en que está organizada la cultura, una institución (la escuela) que muestra quién está autorizado a hablar sobre formas determinadas de cultura, cuál se considera digna de valoración y qué formas culturales se juzgan inválidas y no merecedoras de la estima pública (Giroux, 2003, p. 333).

Por lo tanto, la escolarización de la educación no tiene que ver únicamente con la normalización e institucionalización del conocimiento, sino que también tiene un impacto cultural. Considerando el pensamiento de Giroux, la escuela es un mecanismo de

---

hacer realidad sus **sueños** de una sociedad justa y solidaria. Es un neologismo que hace referencia al **diseño** de sus propios **sueños.**

reproducción cultural, es la que determina qué es y qué no es cultura. De esta forma, la escuela deja de ser el lugar que pluraliza los espacios para el intercambio, la comprensión y la formación identitaria entre la diversidad de grupos culturales que confluyen en el espacio escolar.

Ante este conflicto que emerge de la relación de escuela-cultura, Giroux plantea pensar la escuela en clave de *multiculturalismo,* lo cual "significa algo más que el mero reconocimiento de las diferencias y el análisis de los estereotipos; en términos más cruciales significa, comprender, enfrentar y transformar las diversas historias, y narraciones culturales" (Giroux, 2003).

2.3 La institucionalización de las personas jóvenes

Básicamente dos son las instituciones que buscan regular la vida de las personas jóvenes: la familia y la escuela. En este caso nos referiremos a la institucionalización de los jóvenes en el espacio escolar. Si bien es cierto, el espacio escolar es el lugar en el cual se evidencia de forma más explícita los procesos de institucionalización de las subjetividades y, en este caso, subjetividades jóvenes. En este apartado abordaremos tres puntos que consideramos fundamentales: 1) Las instituciones como contenedoras de subjetividades, 2) La institucionalización analizada desde el *habitus* de Bourdieu y 3) ¿Cómo opera el adultocentrismo en los procesos de institucionalización? Desde este abordaje se espera tener una visión clara de lo que implica la institucionalización de los sujetos jóvenes en el espacio escolar.

2.3.1 Las instituciones como contenedoras de subjetividades

Como bien sabemos toda institución es contenedora de subjetividades, es decir, está conformada por sujetos. La institución como contenedora de sujetos está dinamizada por un proceso de relaciones sociales intersubjetivas y reguladas por ciertas normas o leyes. Para ahondar en este enfoque quisiera comenzar con una cita del filósofo alemán Franz Hinkelammert:

> Aunque no lo parezca, es cierto que nadie ha visto todavía una empresa, una escuela, un estado, ni un sistema de propiedad. Lo que se ve son los elementos de tales instituciones; es

> decir, el edificio en el cual funciona la escuela, la empresa, o los hombres que llevan a cabo una actividad específica da tales instituciones. El concepto de estas instituciones se refiere a un objeto invisible. Pero aún siendo invisible, el hombre "ve" tales objetos. Los ve como fetiches. Y no solamente los ve sino que tiene también una vivencia de ellos. Los percibe como existentes (Hinkelammert, 1978, pp. 15-16).

Siguiendo el pensamiento de Hinkelammert la cita realizada nos refleja el fracaso en la *contención* de las subjetividades a lo interno de los procesos de institucionalización, ya que se ha considerado a la institución como una cosa y más no como un proceso contingente de relaciones sociales. Al cosificar a las instituciones se corre el riesgo de proyectarlas como leyes absolutas de regulación de la vida, lo cual invisibiliza a quienes les dieron origen y sentido: los sujetos. Desde este enfoque, pareciera que son las instituciones las que hablan, legislan o negocian, mientras que los sujetos observan y obedecen. El riesgo más grande es naturalizar este proceso de institucionalización, llegar a pensar que así ha sido siempre y no se debe cambiar.

Esta serie de relaciones sociales que se tornan institución, nos evidencian que "la institución es creada por el consenso intersubjetivo de los seres humanos para *contener* las subjetividades (es una expresión de regulación)" (Zúñiga, 2010, p. 33). La institución en este sentido es límite de la subjetividad (ley) y se manifiesta como regulación de los hábitos, las prácticas y las formas de socializar (celebraciones, fiestas, rituales) del colectivo humano, todo esto con miras a estabilizar las conductas, lo cual se hace más explícito en las dinámicas escolares.

Es así como las instituciones se convierten en un orden antihumano, ya que no solo legisla sino que contiene subjetividad. Las instituciones al mostrarse como *ley absoluta* generan un proceso de aplastamiento de la subjetividad; el sujeto se manifiesta negado. Es decir, para afirmarse la institución como *cosa mecanizada* niega la subjetividad de quienes la conforma. El problema planteado hasta ahora muestra un proceso de institucionalización que se torna antihumano. Es una institucionalización que niega la subjetividad y privilegia la ley o a sujetos que se subordinen a ella.

2.3.2 La institucionalización analizada desde el "habitus" de Bourdieu

El *habitus* es un concepto utilizado por P. Bourdieu en su obra *La Distinción. Criterio y bases esenciales del gusto.* Dedica un capítulo entero para abordar de forma específica este concepto: *Capítulo 3: El habitus y el espacio de los estilos de vida*. La obra mencionada es "un estudio sobre la sociedad francesa de los años setenta en el cual se relaciona la división en clases con los distintos estilos de vida, con el *gusto* social" (Sánchez, 2008).

El concepto *habitus* emerge en el debate entre el estructuralismo y el subjetivismo. El primero sostiene la idea de la estructura social sin sujeto y la segunda sostiene la idea de un sujeto sin estructura; en este sentido Bourdieu plantea la noción del sujeto estructurado y estructurante, es decir, un sujeto que es atravesado por las estructuras socioculturales en las que se desarrolla y a la vez reproduce o recrea esas estructuras sociales generando así nuevas estructuras.

> Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el *habitus* es también estructura esturada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales […] Esto es lo mismo que decir que inevitablemente se encuentra inscrita en las disposiciones del *habitus* toda la estructura del sistema de condiciones tal como se realiza en la experiencia de una condición que ocupa una posición determinada en esta estructura: las más fundamentales oposiciones de la estructura de las condiciones (alto/bajo, rico/pobre, etc.) tienden a imponerse como los principios fundamentales de estructuración de las prácticas y la percepción de las prácticas (Bourdieu, 2002, pp. 170-171).

Es así como se entiende al *habitus* no como un sistema de formas y categorías universales, sino como "un sistema de *esquemas incorporados* que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual, y funcionan *en la práctica y para la práctica*" (Guerra, 2010, p. 391).

En este sentido, el proceso de institucionalización a más de ser una negación de la subjetividad, asegura la reproducción de las estructuras sociales. En nuestro caso, en el que tenemos como objeto de estudio a la institucionalización de las personas jóvenes en el espacio escolar, la reproducción social se da por medio de la escuela como institución

social. Vale aclarar la distinción de las instituciones que hace Hinkelammert (1978): instituciones parciales (empresas, escuelas, ejército), e instituciones totales (sistemas de propiedad o Estado); así, nuestro objeto de estudio son las instituciones parciales, de manera más específica la escuela.

Siguiendo el pensamiento de Bourdieu nos encontramos con la tensión entre sujeto y estructura social. Para Bourdieu el sujeto es estructurado y estructurante, es decir, es configurado por las estructuras sociales del contexto en el que se desarrolla y, a la vez, se convierte en reproductor de las mismas. Dicha reproducción es reconfigurada por la vivencia del sujeto, es decir, no se reproduce de forma "intacta" sino que es una estructura que se transforma.

Es así como en esta tensión entre sujeto y estructura social, el *habitus* se configura por el proceso de internalización de la exterioridad (de la estructura) la misma que luego se manifiesta en las prácticas sociales cotidianas (Guerra, 2010), es decir, en la exteriorización, la cual es una forma no solo de reproducir sino de recrear las estructuras. En el contexto educativo, son las estructuras institucionales las que atraviesan a los sujetos (sujeto estructurado), las mismas que son transformadas y reproducidas por el mismo sujeto (sujeto estructurante).

Por lo tanto, desde el pensamiento de Bourdieu el sujeto institucionalizado es un sujeto atravesado por las estructuras sociales, las mismas que serán exteriorizadas en sus prácticas cotidianas expresando su forma de pensar y sentir la realidad, la misma que está condicionada por los esquemas que han estructurado su subjetividad. Es así como los estudiantes en la escuela incorporan un orden social en sus cuerpos, construyen y reproducen un *habitus.*

2.3.3 ¿Cómo opera el adultocentrismo en los proceso de institucionalización?

Desde la institucionalización escolar, que de hecho es de carácter adultocéntrico, se configuran formas de percibir y representar a los sujetos jóvenes. Es así como desde la escuela que generan discursos adultocéntricos tal como: "jóvenes futuro de la patria", jóvenes preparándose para el mañana, los jóvenes tienen que ir a la escuela a estudiar para que sean alguien en la vida", en fin. Todos estos discursos de corte adultocéntrico no hacen otra cosa que negar la subjetividad de los jóvenes por su condición de tales, y reproducen las lógicas de dominación y exclusión social.

En las lógicas institucionales de la escuela se concibe a las personas jóvenes como sujetos en proceso de formación que carecen de algo. Se les forma para que sean "hombres y mujeres de bien, ciudadanos responsables", dicho de otra forma, se les forma para que *sean alguien en la vida*. En efecto, este deber formativo convierte a los docentes en impulsores de cambios en las mentes y los cuerpos de los estudiantes para que logren el ideal adulto de "llegar a ser alguien en la vida", para que alcancen la "madurez y responsabilidad" necesarias para que formen parte activa de la dinámica social.

> La escuela, además de ser analizada como el espacio para la formación-dominación del "alma moderna" puede ser analizada como una institución concebida adultocéntricamente. Se ha mencionado que en la escuela son recurrentes los enunciados que enfatizan la división entre "el mundo real de los adultos" y "el mundo de fantasía de los jóvenes", así como la descalificación claramente establecida a partir de la negación total de la existencia de significado en la condición de juventud: estudiar para "ser alguien" en la vida (Vásquez, 2013, p. 227).

Es así como se evidencia la autoridad vertical de los docentes, también se hace evidente la negación de las subjetividad de los jóvenes dentro de la relación pedagógica. Desde la lógica adultocéntrica se ubican a las personas jóvenes (estudiantes) en condición de inferioridad y se idealiza a las personas adultas (docentes). En consecuencia, se constituyen dicotomías: sabio-ignorante, maduro-inmaduro, responsable-irresponsable, capaz de decidir-incapaz de decidir. Por ahora el joven "no es nadie" hasta que se convierta en adulto.

Luchar contra el adultocentrismo no es luchar contra los adultos. La lógica adultocéntrica genera relaciones asimétricas de poder entre adultos y jóvenes, por lo tanto, la lucha es en contra de este sistema de relaciones asimétricas que pone en condiciones de superioridad a unos y a otros en condiciones de subordinación. En el contexto educativo, Vásquez (2013, p. 227) indica que: "Si se quiere cambiar el sistema educativo hay que cambiar la relación en el aula porque esta relación de poder se transforma cotidianamente en una relación de dominio y reproducción de colonialidad".

2.4 La desescolarización de la escuela

Antes de abordar el asunto de la desescolarización de la escuela, quiero situar la problemática por medio de la literatura. Para lo cual, el siguiente poema de Paulo Freire resulta de utilidad:

La escuela es...
el lugar donde se hacen amigos,
no se trata sólo de edificios,
aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos.
Escuela es, sobre todo,
gente,
gente que trabaja,
que estudia,
que se alegra,
se conoce,
se estima.
El coordinador es gente,
el profesor es gente,
el alumno es gente,
los padres son gente,
cada funcionario es gente.
Y la escuela será cada vez mejor,
en la medida en que cada uno se comporte
como compañero, amigo, hermano.
Nada de isla donde la gente esté rodeada
de cercados por todos los lados.
Nada de convivir las personas
y que después descubras
que no existe amistad con nadie.
Nada de ser como el bloque que forma las paredes,
indiferente, frío, solo.
Importante en la escuela no es sólo estudiar,

no es sólo trabajar,
es también crear lazos de amistad,
es crear un ambiente de camaradería,
es convivir,
es unirse.
Ahora bien, es lógico...
que en una escuela así, sea fácil estudiar,
trabajar, crecer,
hacer amigos,
educarse,
ser feliz.
Paulo Freire

En este poema, Paulo Freire pone en evidencia la paradoja entre la escuela vivida y la escuela soñada. Hace una crítica a la escuela entendida como *aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos*. Plantea a la escuela como contenedora de subjetividades; *la escuela es sobre todo gente,* es el lugar en donde se generan y refuerzan las relaciones de alteridad. De esta forma expresa la necesidad de resignificar, desescolarizar la escuela, dicho de otra forma, plantea la urgencia de entender la escuela desde otra lógica en donde la *gente* (sujeto) es quien dinamiza y da vitalidad a la escuela.

Muy bien indica Freire que la escuela *no se trata sólo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos*. Sin embargo, muchas veces es así como se ha entendido a la escuela, se la ha limitado a las aulas, a los programas de estudio, al cumplimiento de un horario; es decir, la escuela ha quedado atrapada en la institucionalización, en la escolarización de los saberes. De esta forma se excluyen saberes culturales, identidades, formar diferentes de entender el mundo, queda excluido todo aquello que no encaje en el proceso de institucionalización.

En este marco de escolarización, se plantea la necesidad y la urgencia de desescolarizar la escuela, de recuperar su condición educadora. El proceso de desescolarización debe hacernos entender que *la escuela es sobre todo gente*, *gente que se encuentra.* Dicho de otra forma, la escuela es contenedora de subjetividades, por lo tanto, es el espacio en donde se dan relaciones intersubjetivas.

En este sentido, como habíamos indicado ya, Carlos Calvo (2008, p. 49-20) indica que *"la des-escolarización de la escuela significa: entender la educación como el proceso de creación de relaciones posibles, reconocer que los procesos educativos se dan en un tiempo y espacio históricos, reconocer el carácter de sistema abierto de los procesos educativos"*.

Vale aclarar que la des-escolarización de la escuela no significa su eliminación, sino la recuperación de su carácter educativo. Es decir, los procesos se vuelven más educacionales que escolares. El tiempo, el espacio, la intencionalidad del acto educativo pasan de ser unidireccionales a multidireccionales. Se supera la pedagogía de la respuesta preestablecida para posicionar la pedagogía de la pregunta reflexiva.

Es así como la des-escolarización de la escuela implica superar esquemas tradicionales que en un aula con contenidos obligatorios, los horarios preestablecidos, planificación curricular, reglas y normas que regulan la vida de los estudiantes en la escuela, han encarcelado el quehacer educativo desligándose de los tiempos y espacios culturales y subjetivos de maestros y estudiantes (Calvo, 2008).

Entendido así el proceso de des-escolarización de la escuela, "*educar se transformar en un acto de creación de cultura, en un proceso de producción, recreación y creación, y no meramente en transmisión pasiva de conocimiento y saberes culturales"* (Bolton, 2013, p. 59). Es así como una escuela des-escolarizada reconoce y acepta que lo distinto no es necesariamente lo opuesto, sino lo diverso. La escuela des-escolarizada pasa de esquemas y proceso definidos por una reforma educativa a sistemas abiertos que posibilitan otras formas de aprender y de relacionarse.

CAPÍTULO 3

LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO: CONTEXTO SOCIOCULTURAL E INSTITUCIONAL

En el ámbito antropológico la noción de relacionar el trabajo etnográfico con el *trabajo de campo* fue concebida por primera vez por el antropólogo polaco Bronisław Malinowski. Con la noción de *trabajo de campo* Malinowski da un giro metodológico en la antropología social. "El trabajo de campo que proponía Malinowski requería […] que uno viviera todo el tiempo en la aldea, aprendiera la lengua de sus habitantes y se transformara de modo activo en un participante-observador serio" (Clifford, 1999, p. 32). Para su época el planteamiento de Malinowski fue un aporte significativo.

3.1 Del *trabajo de campo* a la *construcción del campo*

En el debate antropológico contemporáneo, se considera que el planteamiento de Malinowski tiene algunas limitaciones conceptuales. Una de las críticas que se hace a Malinowski es la forma de relacionar la *cultura* con el *campo*. Desde el planteamiento de Malinowski se considera que la cultura es algo que está ubicada en un campo, por lo tanto, para investigar y saber más sobre determinada cultura hay que ir a ese campo a realizar el llamado "trabajo de campo". Es decir, se concibe a la cultura como algo que está atrapado en un espacio físico determinado, en una aldea, en un barrio, en una comunidad. Es así como Malinowski relaciona a la cultura con un espacio físico territorial llamado *campo*, dando a entender que la cultura es algo que está localizado en un campo territorial.

> Puede ser útil considerar al "campo" como un ideal metodológico y como un lugar concreto de actividad profesional. El campo del antropólogo se define como un espacio de residencia desplazada y trabajo productivo, como una práctica de observación participativa […]. El campo, como práctica espacial, es así una residencia que posee estilo, calidad y duración específicos (Clifford, 1999, p. 35).

Clifford, haciendo relación al *trabajo de campo* de Malinowski, enfatiza la noción de *campo* como el lugar físico que es intervenido por el investigador. El campo es una residencia temporal, es el lugar de trabajo, de actividad profesional, es el "laboratorio" de los antropólogos u otros investigadores. Es decir, el campo es el lugar que está construido para que el investigador llegue e investigue sobre la cultura que ahí habita. En este sentido, el *trabajo de campo* consiste en viajar hasta el lugar en donde se ha localizado a una determinada cultura que es de interés investigativo. Así, la cultura se reduce a aquello que está atrapado, estático y limitado por un espacio territorial físico y, por lo tanto, se entiende que los sujetos están culturalmente "localizados".

Según avanza el debate en el área antropológica, se hace un giro conceptual relacionado al *trabajo de campo*. Se prefiere hablar de la *construcción del campo*, más que de *trabajo de campo*; de culturas viajeras, más que de culturas estáticas, atrapadas en un espacio físico territorial (Clifford, 1999).

En este sentido, la *construcción del campo* implica reconocer que el *campo* de estudio no está dado, sino que es construido activamente en la relación entre el investigador y los informantes. Es así como se entiende que "*el campo no es un espacio geográfico, un recinto que se autodefine desde sus límites naturales (mar, selva, calle, muros), sino una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores"* (Guber, 2004, p. 47).

Por lo tanto, en este trabajo investigativo no se da por entendido que existe un campo construido a-histórico en el cual hay que intervenir, sino que se construye durante el proceso investigativo según los hallazgo que se realicen, son las subjetividades y su reflexividad las que constituyen el campo.

3.2 Construyendo el campo: el barrio, la escuela y las subjetividades

Como bien lo sabemos los sujetos de investigación no son sujetos a-históricos, descontextualizados, sino son subjetividades construidas dentro de un contexto sociocultural, son sujetos con una historia que contar. Es así como podemos afirmar que son los sujetos quienes constituyen el campo de investigación. En este caso, nos limitamos a investigar a los sujetos que asisten a una institución educativa situada en un determinado contexto sociocultural. Por lo tanto, en este apartado haremos una aproximación histórica a

la construcción del barrio El Tejar, la consolidación de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle" en este barrio y la forma cómo las subjetividades se relacionan en estos espacios.

Para construir el campo de investigación consideraremos la información bibliográfica, las narraciones de la gente del barrio y la de los estudiantes, lo cual nos permitirá visibilizar no solo la historia contada en los textos sino también el sentir y el pensar de los sujetos que lo habitan.

3.2.1 El Tejar: más allá de la historia contada

Este apartado responde a la necesidad de contextualizar el espacio sociocultural en el que se encuentra ubicada la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle". Es así como nos remontaremos a fuentes bibliográficas-históricas para visibilizar el proceso de constitución del barrio El Tejar[8] y, con la intencionalidad de ir más allá de la historia contada sobre el barrio, se dialogará con las personas que lo habitan actualmente. De esta forma se busca tener una visión más global sobre lo que significa el barrio El Tejar.

Desde la perspectiva histórica se piensa que El Tejar fue un asentamiento inca, ya que por su ubicación estratégica pudo haber sido un lugar para la disposición de sitios de vigilancia, defensa, descanso y aposentos (López, 2004). Es decir, antes de la época colonial el barrio El Tejar ya era habitado por colectivos incas.

La conformación del espacio urbano de Quito se desarrolla con la colonia española desde el siglo XVI hasta el siglo XIX. "La fundación de ciudades fue para la empresa española el modo más eficaz para un mejor control y administración de las tierras conquistadas" (López, 2004, p. 15). La forma española de "organizar" la nueva dinámica de habitar el espacio fue segregativa, ya que el espacio cercano a la Plaza Grande fue asignado para *los vecinos*[9]*,* quedando así la periferia libre para la gente "común" (López, 2004). (Anexo 1).

Vale aclarar que la primera división territorial de Quito debe entenderse desde lo eclesiástico, ya que el plano general se completa con el establecimiento de las parroquias, es así que "para mediados del siglo XVII, Quito contaba ya con parroquias de El Sagrario,

[8] El Tejar adquirió su nombre debido a que en este lugar colonial se instaló una fábrica de tejas y ladrillos que abastecía a las primeras construcciones arquitectónicas (convento, iglesia, murallas) de la Orden de La Merced (López, 2004, p. 20).

[9] El vecino es el "habitante de una ciudad o villa que era blanco, varón, mayor de edad y jefe de familia" (Glosario de Términos, Phelan, 1995).

San Sebastián, San Blas, Santa Bárbara, San Roque, San Marcos y Santa Prisca" (López, 2004, p. 17). De esta forma se puede afirmar que los nacientes barrios de Quito se determinaron por la jurisdicción eclesiástica que les otorgaba su pertenencia a las parroquias.

> Los barrios se fueron diversificando a tono con la vida; algunos populosos, otros predominantemente artesanales, éstos donde se alojaba la terratenencia, aquellos donde vivían los comerciantes; pero todos con fisonomía, vitalidad, aliento, festividades, colorido, espíritu de cuerpo, ánimo y ritmos particulares, y el Tejar de los mercedarios no escapó de este miramiento (López, 2004, p. 17).

En el siglo XIX, con la creación de la República, la organización social de la ciudad sufrió cambios radicales. El proceso de Independencia de la colonia española se da mediante guerras que "ocasionaron en la declarada Capital del Ecuador una crisis económica, especialmente visible en el descenso de la producción agrícola debido a la escasez de cultivos" (López, 2004, p. 31).

Estos cambios en los ámbitos político, económico y social determinaron un nuevo patrón de asentamientos en la ciudad y, por tanto, un cambio en la fisonomía urbana. "El sector El Tejar —y otros sectores de las laderas del Pichincha— evidencian el proceso de los nuevos asentamientos" (López, 2004, p. 31).

Como es evidente El Tejar del siglo XIX no es el mismo que ahora conocemos, se han dado varios cambios en su entorno, sobre todo en la significación del espacio público. "Hacia 1945 El Tejar comprendía todo el espacio situado entre las actuales quebradas de "El Tejar" y "El Cebollar". En aquella época, el Convento, la Iglesia, el Cementerio y la Escuela Cebollar constituían la parte dominante del sector […]" (López, 2004, p. 45).

Para entender qué significa en la actualidad El Tejar, qué mejor que recurrir al sentir y pensar de la gente que lo habita. A continuación evidenciamos la información obtenida por medio de entrevistas semiestructuradas a la gente del barrio.

Aquí es Centro Histórico, he escuchado que estas calles no les van a remodelar porque es histórico, es antiguo. Se quiso remodelar la casa pero el Municipio no dejó porque la arquitectura es antigua.

Antes las ventas eran en las calles, eran muy congestionadas por los comerciantes. Ahora hicieron el Centro Comercial y les reubicaron a los comerciantes.

La delincuencia se ha incrementado, en este callejón (calle José López[10]) hay bastante delincuencia que ni los niños pueden pasar porque les quitan las mochilas.

Ha cambiado, ya no es el mismo barrio que era antes. Con el colegio[11] y el Centro Comercial ha cambiado bastante. Ahora hay más gente, es más habitado.

Antes era un parque[12], después llenaron de ventas, y últimamente está el Centro Comercial. Ahora se ve bien, está bueno, ha cambiado, hay comercio.

Para mí el barrio El Tejar significa —como dicen las autoridades— es el Centro Histórico.

Yo recuerdo que no había los túneles. Aquí donde es el Centro Comercial era un parque bastante bonito, era tipo Alameda, la gente llegaba a comer con la familia. Conforme pasaron los años empezó a invadirse de comerciantes y tumbaron todo el parque, y el monumento del Hermano Miguel pasó a San Blas.

Es un buen sector para el comercio. También hay mucha delincuencia.

Tenemos el Centro Comercial, hay mucho movimiento de gente, es positivo para la economía, pero también hay afluencia de mucha delincuencia.

Más que barrio es un sector comercial, para mí significa mi fuente de trabajo.

Para mí el barrio es comercio, es como mi vida, es mi lugar de trabajo.

No hay seguridad en el barrio, tanta delincuencia, es un barrio inseguro.

Es un barrio de gente que ha pasado muchas necesidades, un barrio pobre que ha salido adelante con cualquier cosita, con cualquier negocio.

El Municipio intervino utilizando al Centro como un lugar atractivo, ahí se tomó en cuenta un poco estos barrios para tratar de eliminar la delincuencia pero no se ha logrado.

Considerando el sentir y pensar de la gente, lo cual muchas veces no es considerado en los libros oficiales de historia, se pude decir que El Tejar es un barrio que ha cambiado mucho. Pasó de ser el lugar donde se fabricaban tejas y ladrillos a ser un espacio donde confluye el comercio, las ventas formales e informales. A la vez es un barrio con mucha delincuencia, inseguridad. Además, como lo indican algunas personas en las

[10] La calle José López es la que lleva hacia la puerta principal de El Cebollar; está entre dos instituciones educativas: El Cebollar y el Colegio Rafael Larrea.
[11] En el sector hay instituciones educativas: Unidad Educativa El Cebollar y el Colegio Rafael Larrea.
[12] El parque se llamaba Hermano Miguel, actualmente está el Centro Comercial que lleva el mismo nombre.

entrevistas; El Tejar es un barrio reconocido como parte del Centro Histórico, es patrimonio cultural.

A pesar de ser un lugar reconocido oficialmente como Centro Histórico y, por lo tanto patrimonio cultural, es un barrio poco visitado por turistas. En el colectivo social de la gente está que el barrio es patrimonio cultural, de forma inmediata lo definen así. Sin embargo, no sucede así con la delincuencia, saben que hay delincuencia e inseguridad pero no lo tratan a profundidad, consideran que es algo que hay en todos lados, es decir, han naturalizado la delincuencia y la inseguridad.

Al momento de preguntar a la gente cómo define al barrio aparecen palabras como: Centro Histórico, comercio, organizado, pero no aparece de forma espontánea la delincuencia. Solo preguntando de forma directa sobre la delincuencia e inseguridad, la gente lo define como un barrio inseguro en donde hay mucha delincuencia. Es así como se corre el riesgo de naturalizar el tema de la delincuencia en el barrio El Tejar, la mayoría de la gente entrevistada considera que la delincuencia es "algo de todos los días, y se da en todas partes".

Básicamente la gente lo define al barrio El Tejar como un lugar de comercio, ya sea formal o informal, por lo tanto para ellos el barrio significa su lugar de trabajo, en donde se gana el sustento diario. Es en este contexto en el que se encuentra ubicada la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle". Es así como se entiende que la mayoría de la población que asiste a este centro educativo es hijo/a de comerciantes. A continuación haremos una aproximación histórica de la consolidación de este centro educativo.

3.2.2 El Cebollar: "centenario plantel lasallano"

La "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle" se constituye en el contexto sociocultural del barrio El Tejar. Desde una perspectiva "legal-formal" se puede afirmar que esta institución educativa es parte de la Red de Centros La Salle-Ecuador, la cual está regentada por los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Hermanos de La Salle). Por lo tanto, es un centro educativo confesional-católico en donde se prioriza la formación cristiana.

Desde una perspectiva histórica se puede afirmar que los Hermanos de La Salle llegan a Ecuador en el año 1863 en el mandato del presidente de la República Gabriel García Moreno, quien buscaba "maestros hábiles y abnegados que eduquen a la niñez y

juventud según los principios cristianos" (Muñoz, 1998, p. 4), lo cual es coherente con la intencionalidad de las escuelas de los Hermanos de La Salle:

> El fin de este Instituto es procurar educación humana y cristiana a los jóvenes, especialmente a los pobres, según el ministerio que la Iglesia le confía.
> San Juan Bautista de La Salle renovó la escuela para hacerla accesible a los pobres y para ofrecerla a todos como signo del Reino y medio de salvación (Regla de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2002, p. 23).

Es así como en este contexto de cristiandad "Los Hermanos Cristianos instalaron su labor educativa el 20 de agosto de 1863 cuando 225 alumnos acuden por primera vez a la entonces llamada Escuela del Beaterio" (López, 2004, p. 33), en la actualidad funciona el Colegio Simón Bolívar. Vale indicar que la Escuela del Beaterio tiene estrecha relación con el surgimiento de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Para el año 1865 la Escuela del Beaterio se convirtió en el primer centro pedagógico del país, a donde acudían profesores y directores de escuelas primarias de toda la ciudad (López, 2004). Tanto así que el Congreso Nacional "anhela establecer sólidamente la Reforma de la Enseñanza Primaria, basándose —es deseo de García Moreno— en el programa de estudios que se ha implementado en *El Beaterio*" (Muñoz, 1998, p. 33).

En 1896, luego de la Revolución Alfarista, la Escuela El Beaterio tuvo que cerrarse. Ante esta situación, el Arzobispo de Quito de aquel entonces reagrupó a los Hermanos de La Salle en la Quinta de El Cebollar[13], ubicada en el popular barrio de El Tejar (López, 2004). El espacio de la nueva escuela es incómodo y pobre, por lo tanto, urge arrendar los galpones que servían para fabricar tejas y ladrillos. Este nuevo establecimiento acoge a más de 1.200 estudiantes y de esta manera se inicia la Escuela Sagrada Familia, conocida también como El Cebollar (Muñoz, 1998).

El actual edificio fue inaugurado en 1925, el mismo que se encuentra en medio de los barrios El Tejar, Toctiuco, La Colmena, La Ermita, San Roque, 24 de Mayo y la Libertad. Actualmente, los estudiantes que asisten a este centro educativo son hijos/as de pequeños comerciantes ambulantes, artesanos y obreros (López, 2004). (Anexo 2).

---

[13] El nombre de *El Cebollar* se deriva del primer sembrío de cebolla realizado por el conquistador español Juan de Ampudia, en el siglo XVI, sobre los terrenos en donde se encuentra la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle" (Entrevista realizada al Hermano Eduardo Muñoz, 2015).

3.2.3 Los estudiantes: subjetividades estructuradas y estructurantes

En este contexto sociocultural e institucional es en donde se configuran las subjetividades de los estudiantes; formas de pensar y sentir el contexto de acción. Los estudiantes son jóvenes que están atravesados por las estructuras socioculturas e institucionales que han configurado los lugares que habitan como es el barrio y la escuela. De esta forma se constituye lo que Bourdieu llama el *habitus*.

Para Bourdieu el *habitus* es un "sistema de *esquemas incorporados* que, constituidos en el curso de la historia colectiva, son adquiridos en el curso de la historia individual y funcionan *en la práctica y para la práctica*" (Guerra, 2010, p. 391). En este sentido los sujetos son estructurados por el curso de la historia colectiva y estructurantes por el accionar de la historia individual. Dicho de otra forma, el sujeto estructurado y estructurante es un sujeto que está atravesado por las estructuras socioculturales en las que se desarrolla y, a la vez, reproduce o recrea esas estructuras sociales, genera nuevas estructuras.

En este sentido, los sujetos de la presente investigación están estructurados, atravesados por la historia colectiva del barrio y de la institución, y a la vez al asumir dicha historia la recrean y resignifican el espacio que habitan (Bourdieu, 2002), por lo tanto, también son sujetos estructurantes.

No se puede entender la estructura social sin el sujeto, ni se puede entender al sujeto sin la estructura social. Es en esta relación dialéctica en la que se constituyen las subjetividades que son contenedoras de memoria histórica, ya que de cierta forma han incorporado un orden social en sus cuerpos. Dicho de otra forma, los estudiantes son sujetos-cuerpos que materializan la historia, que tienen algo que contar.

3.3 Proceso metodológico de acercamiento al campo

El primer acercamiento a este contexto sociocultural y educativo se dio en el año 2012 como docente en prácticas pre-profesionales de asignaturas relacionadas a las Ciencias Sociales. Desde 2013 el acercamiento ha sido como docente oficial de la institución en el Área de Ciencias Sociales. Como se evidencia el acercamiento al campo de investigación ha sido por medio de la práctica docente.

Es así como se puede decir que el acercamiento al campo se da en dos momentos: primero el acercamiento a la institución, luego el acercamiento a los sujetos, aunque el uno implica al otro, es decir, el hecho de llegar a formar parte de la institución ya facilita el acercamiento hacia los sujetos.

Estando ya en el *campo de investigación* la relación docente-estudiante se dio de forma horizontal, lo cual facilitó generar relaciones interpersonales de confianza y apertura, lo que no significa que haya sido una relación neutral. En este contexto de relaciones horizontales, no neutrales, se definieron los roles; a más de ser el profesor, se tuvo que asumir el rol de *investigador* y los estudiantes asumieron el rol de *informantes*. Dicho de otra forma, en el proceso metodológico de acercamiento al campo lo primero que se hizo fue generar relaciones interpersonales de confianza y apertura para que, estando ya en el campo, haya más facilidad al acceso de información.

Finalmente se intervino con los instrumentos elaborados para el desarrollo del trabajo metodológico dentro del campo, es decir, recolección de información por medio de encuestas, entrevistas, talleres y observación. Es así como se construyó el campo de investigación: entrando en escena, fue ahí cuando se percibió los límites y los posibles alcances, se redefinió algunos instrumentos, se encontró información no esperada pero que sin embargo es valiosa.

CAPÍTULO 4

TRABAJO METODOLÓGICO DE CAMPO: JÓVENES EN EL ESPACIO ESCOLAR

Después de presentar en el Capítulo 3 el contexto sociocultural e institucional del campo de investigación, en este capítulo se abordará el proceso metodológico y los resultados del *trabajo de campo* en el espacio escolar. Básicamente se presentará la identificación de las culturas juveniles existentes en la institución y las formas en las que son excluidas las subjetividades.

En la presente investigación, por tratarse de conflictos socioculturales, se considera pertinente realizar un trabajo etnográfico mediante dos técnicas: 1) la encuesta, con la intencionalidad de identificar las culturas juveniles y los elementos que confluyen en el espacio escolar; 2) la entrevista no-directiva para registrar las narraciones juveniles de los estudiantes desde su experiencia personal en la escuela (Anexo 3).

En este sentido, consideramos que los sujetos a ser entrevistados están atravesados por complejidades objetivas y sociohistóricas que han configurado su práctica material y simbólica. Desde estas complejidades, el sujeto es concebido como individualidad sociohistórica, más no como sustancia autónoma o exterior a la determinación social (Guber, 2004), es decir, la persona a ser entrevistada es la protagonista de las relaciones sociales en un colectivo, no descuidamos su reflexibilidad[14]. Así, consideramos que la práctica humana y la reflexibilidad de los sujetos presentan la peculiaridad o singularidad de los propósitos a nivel macro (institucionales) y micro (subjetivos).

4.1 Identificación de culturas juveniles presentes en el espacio escolar

En primera instancia, desde el ejercicio de la práctica docente en la institución y desde la observación se pudo visualizar una serie de manifestaciones simbólicas culturales que dan testimonio de la existencia de diversas culturas juveniles presentes dentro de la dinámica escolar. Entre las diversas manifestaciones simbólicas se puede mencionar las

[14] Término empleado por Rosana Guber, *en El Salvaje Metropolitano*, para referirse al proceso de reflexión personal que realiza cada sujeto.

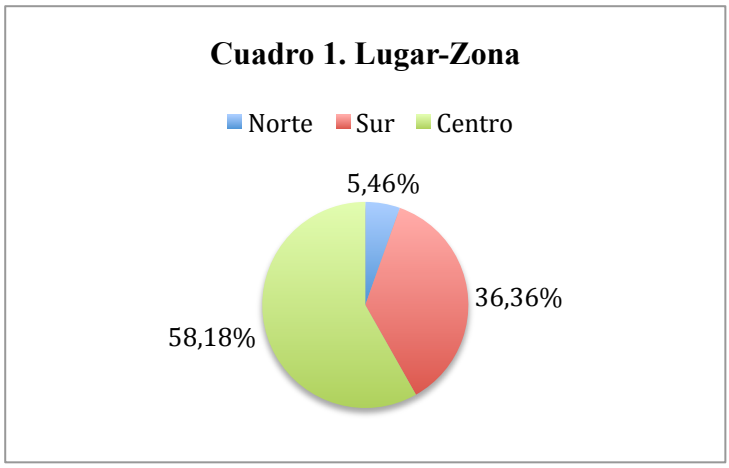
siguientes: uso de *piercing*, cuerpos tatuados, diversidad en la forma de vestir (zapatos y gorras), espacios escolares grafitiados, entre otras (Anexo 4). Sin embargo, para identificar de forma más objetiva la presencia de dichas culturas juveniles se procedió a aplicar una encuesta de base semiestructurada (Anexo 5). Las encuestas se aplicaron a los estudiantes de Bachillerato (80 estudiantes), ya que es en este nivel educativo en el que se identificó la presencia de culturas juveniles. A continuación presentamos los resultados.

4.1.1 Contextualización de las subjetividades: barrio, edad, la familia, conflictos

Para contextualizar a los sujetos que participaron en la investigación abordaremos el tema del barrio, la edad, trabajo, la familia, y los conflictos-desacuerdos dentro de ella. Si bien es cierto, la investigación se realizó en un espacio escolar; sin embargo, consideramos importante indicar en qué barrios habitan los jóvenes que asisten a la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle", cuál es su contexto familiar y el rango de edad. En cuanto al último aspecto vale hacer una aclaración: como habíamos indicado ya, la edad no es un factor determinante de lo que significa ser joven, en esta investigación presentamos el dato de la edad simplemente para tener una idea de con qué tipo de jóvenes se trabajó.

Barrio: el lugar donde habitan los jóvenes

En cuanto al barrio, la mayoría de estudiantes provienen de barrios de la Zona Centro de Quito. Entre los barrios más representativos están El Tejar, San Roque y Toctiuco. Otro porcentaje significativo corresponde a la Zona Sur de Quito, pero de esta zona no se define de forma representativa los barrios, más bien provienen de lugares muy diversos. Vale indicar que en la información levantada se registró el nombre del barrio, en la tabulación por cuestiones de practicidad hemos categorizado por zonas tal cual podemos evidenciar en el Cuadro 1: Norte, Centro y Sur.

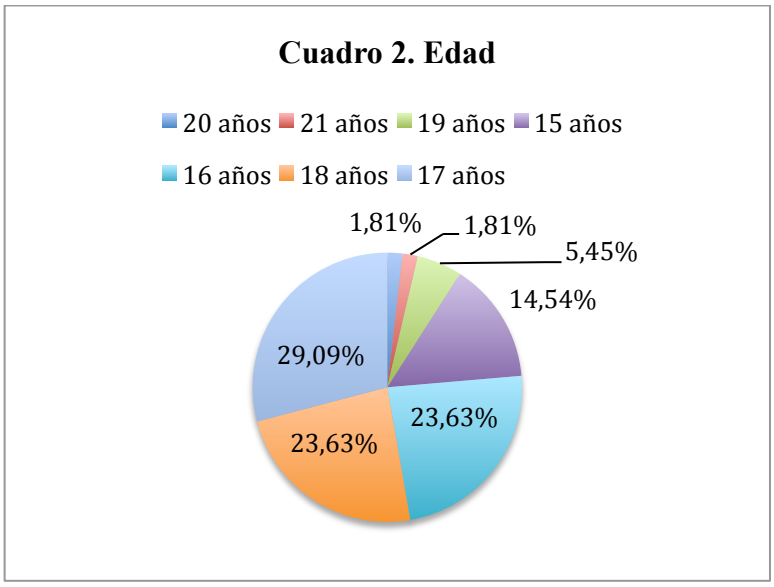


Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

La edad: factor no determinante para ser joven

Como habíamos indicado ya, la edad no es un factor que determina lo que significa ser joven, "ser joven no es cuestión de edad […] queda solo el juicio de cada uno sobre sí mismo" (Cerbino, 2001, p. 19), y el entorno sociocultural en el que se desarrolla. Sin embargo, en esta investigación registramos la edad de los sujetos de la investigación para tener una idea de con qué tipo de jóvenes se trabajó, más no para determinar si entran o no en rango de lo que es ser joven.

Es así como las edades representativas de los jóvenes que participaron de la investigación son de 16, 17 y 18 años con el 23,63 %, 23,63 % y el 29,09 % respectivamente (Cuadro 2). La moda y la media corresponden a la edad de 17 años.



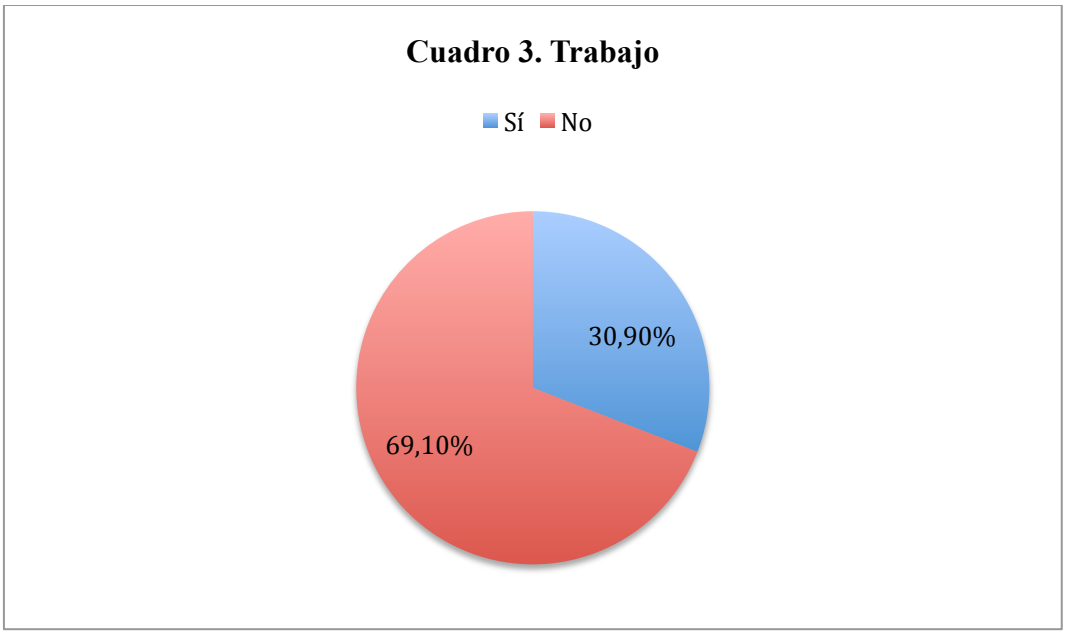
Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Trabajo: no por eso se deja de ser joven

Un factor importante en el desarrollo personal de los sujetos de investigación es su condición de trabajadores. Es así como evidenciamos que el 30,90 % trabaja, mientras que el 69,10 % no lo hace (Cuadro 3). Básicamente la población representativa que indica que trabaja, lo hace en cuestiones de comercio (ventas de ropa, bazar) como apoyo a sus padres (sobre todo a la mamá).

Desde la visión occidental capitalista se considera que el joven se está preparando para la "inserción social", lo cual se asocia con la inserción laboral (Duarte, 2000). "Con ello se establece que es joven quien no ha entrado, todavía en un estado de independencia económica […] (Cerbino, 2001, p. 19)". Es decir, al momento de iniciar su vida laboral se pasa de ser joven a ser adulto.

Sin embargo, vale indicar que la condición labora tampoco determina lo que significa ser joven. "Muchos jóvenes, sobre todo de condición socioeconómica media y bajo tienen la necesidad (a veces la obligación) de trabajar para ayudar o mantener su familia de origen" (Cerbino, 2001, p. 19). La afirmación de Cerbino es muy acertada para contextualizar a los jóvenes que son parte de la presente investigación, ya que son sujetos que trabajan pero no por eso han dejado de ser jóvenes.

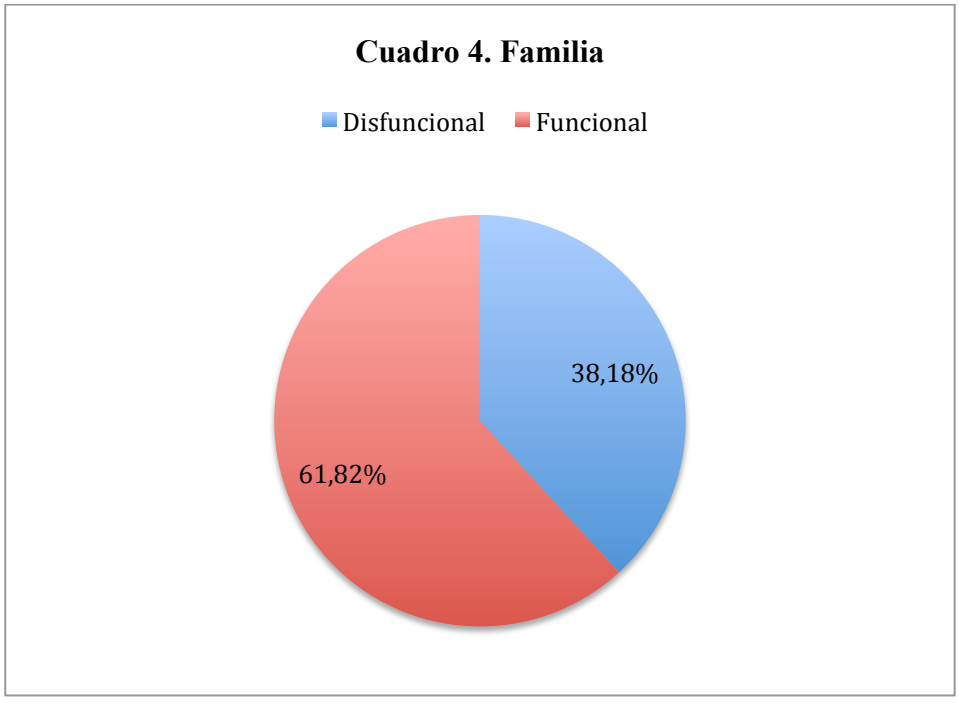


Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

La familia: otras formas de constituirse

Con relación a la familia, desde una perspectiva convencional se categoriza en familias funcionales, y disfuncionales. En cuanto a la primera, también se le conoce como familia tradicional y es la que está constituida por papá, mamá e hijos. Mientras tanto, las familias disfuncionales son las que rompen con el modelo tradicional de familia y se constituyen de diversas formas, es decir, son nuevas formas de constituirse como familia.

En el contexto escolar de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle" se constituye el 61,82 % por familias llamadas funcionales y el 38,18 % por familias llamadas disfuncionales (Cuadro 4). La representación de familias disfuncionales básicamente está constituida por mamá e hijos/as, o tíos/as sobrinos/as. La pregunta que se planteó para obtener este dato fue: ¿con quién vives?, por lo tanto hubo gran diversidad en sus respuestas las mismas que las categorizamos en familias funcionales y familias disfuncionales. Incluso hay un porcentaje mínimo que ha generado un nuevo núcleo familiar, es decir, tiene su pareja y su hijo/a.

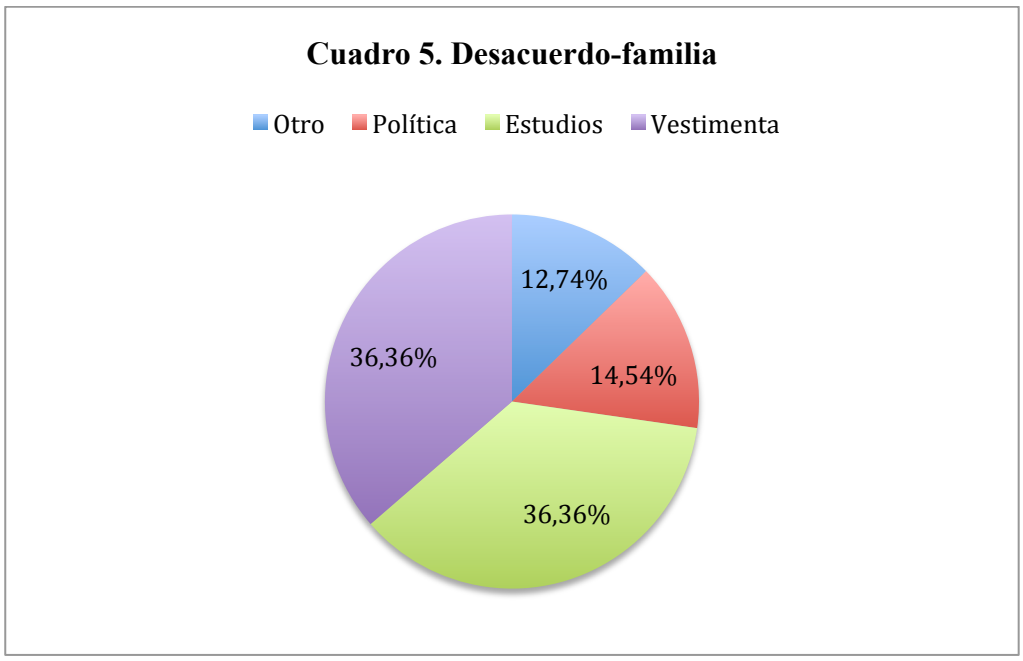


Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Desacuerdos: estudios y vestimenta

En este contexto familiar en el que se desarrollan los estudiantes se generan algunos desacuerdos con las personas con quienes viven. Entre los desacuerdos más representativos se evidencian los estudios y la vestimenta (Cuadro 5). El 36,6 % tiene desacuerdo con su familia por los estudios y afirma que muchas veces se siente obligado ir al colegio. El mismo porcentaje corresponde al desacuerdo por la forma de vestir (estilo Hip Hop, Rap, Reggaetonero), es ahí cuando surgen las afirmaciones: *"no me entienden, no me dejan ser yo mismo"*.

También hay un porcentaje menor (14,54 %) que tiene desacuerdos con su familia por ideologías políticas. Y el 12,74 % por otras razones como creencias religiosas, permisos para salir (sobre todo las mujeres), normas establecidas en el casa.



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Este es el contexto personal y familiar de los sujetos de investigación. Son jóvenes que mayoritariamente habitan en barrios del Sur y Centro de Quito, la edad promedio es de 17 años, algunos trabajan en cuestiones de comercio como apoyo a su familia, hay una parte que pertenece a familias constituidas de forma disfuncional, también son jóvenes que tienen desacuerdos con su familia ya sea por los estudios (se sienten obligados asistir al colegio), por la forma de vestir y en porcentajes menores por otras razones como son religión, permisos para salir, reglas en la casa.

4.1.2 Consumos culturales: formas de entender y significar el mundo

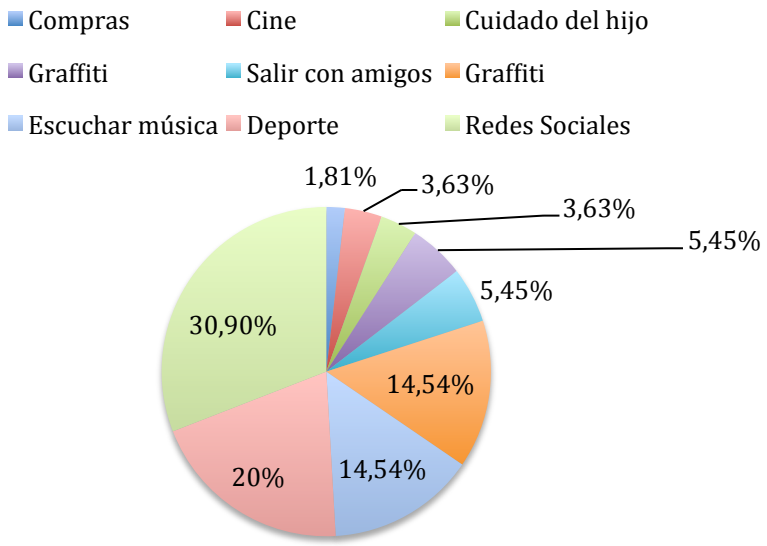
Una de las formas de identificar a las culturas juveniles es por medio de los consumos culturales, es decir, por "apropiación simbólica e imaginaria de los consumos materiales" (Cerbino, 2001, p. 28). Es así como los consumos culturales permiten comprender, a través de los usos de los "objetos mercancías" (ropa, música, tecnología, etc.), cómo se configuran los estilos de vida, las formas de entender y significar el mundo.

En este sentido, para identificar cuáles son los consumos culturales de los jóvenes plantemos la pregunta: ¿qué haces en tus tiempos libres? (Cuadro 6); es así como evidenciamos que el 30,90 % dedica su tiempo al uso de las redes sociales como es el Facebook. Básicamente usan esta red social *"para conversar con los amigos"*, de esta forma se configuran nuevas formas de socializar y relacionarse.

Mientras tanto, el 20 % de la población encuestada afirma que el tiempo libre lo dedica al deporte. Para estos jóvenes el deporte más allá de ser una actividad saludable, es un espacio para encontrarse con sus pares, para compartir una misma práctica social.

El 14,54 % dedica su tiempo libre a escuchar música; éste es uno de los consumos culturas más significativos que profundizaremos más adelante, para lo cual hemos seleccionado un apartado para abordar únicamente el tema de la música. Además, de los consumos culturales, está la producción cultural como es el grafiti (14,54 %) que desde una visión moralista y adultocéntrica puede ser entendido como vandalismo, como un problema social de los jóvenes, pero para este grupo de jóvenes tiene otros significados como arte, expresión de sentimientos, transmisión de mensajes, expresar la inconformidad con ciertos patrones culturales establecidos.

Cuadro 6. Tiempos libres-consumos culturales



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Otra pegunta que facilitó identificar los consumos culturales fue: ¿en qué gastas más tu dinero? (Cuadro 7); es así como se evidenció que el 45,45 % gasta su dinero en el consumo de ***ropa***, que por lo general comprenden gorras, chompas-capuchas y zapatos con "estilo propio" (Hip Hop). En este contexto hay que considerar que la ropa forma parte de la estética de los jóvenes, por lo tanto, es un signo con gran capacidad simbólica ya que lo identifica como perteneciente a tal o cual grupo. Las distintas formas de vestir no se entienden únicamente desde la dinámica del consumo, sino que pasan a ser una manifestación de carácter social, "raramente se trata de uniformes estandarizados, sino más bien de un repertorio amplio que es utilizado por cada individuo y por cada grupo de manera creativa" (Feixa, 1998, p. 16).

Otra representación significativa en gastos corresponde a las ***fiestas*** (12,78 %). En primera instancia se podría entender a la fiesta como un espacio para divertirse; sin embargo, para estos jóvenes la fiesta es el "mundo" en el que se sienten "ellos mismos", en donde cobran sentido sus manifestaciones simbólicas, en donde se rompen las relaciones adultocéntricas. Por tratarse de una actividad entre pares, la fiesta es un espacio propicio para la construcción de los niveles de participación y de integración de los jóvenes debido a la ausencia de roles. Es un lugar que permite al joven valorar su sensibilidad y expresar

sin temor el compromiso de hacer algo de la manera más adecuada en relación a una determinada conducta o patrón de comportamiento (Vásquez, 2005).

También hay otros tipos de consumos como son comida (7,27 %) ropa para bebé (7,27 %) en el caso de las personas que ya son madres o padres.

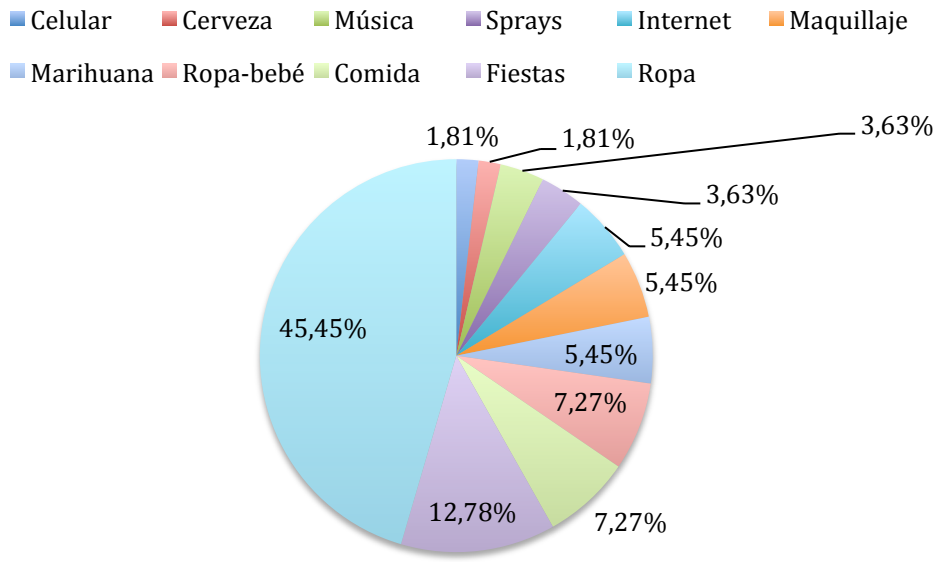
Otro porcentaje mínimo de consumos que se los puede considerar culturales están marihuana, maquillaje e Internet. En cuanto a la marihuana, vale mencionar un hecho acontecido durante el período de la investigación, Año Lectivo en curso 2014-2015: se han registrado 5 casos de consumo dentro de la institución, para lo cual se procedió con acciones disciplinarias como, por ejemplo, suspenderles de clases por 15 días. Ante esta situación hubo diferentes puntos de vista al respecto: uno afirmaba que en su casa "nadie se asusta" por consumir, es más tienen una planta; otros decían *"de nada sirve que nos suspendan 15 días de clases, afuera vamos a seguir fumando"*. Por lo tanto, la estigmatización, el disciplinamiento de los sujetos no es una respuesta ante determinado consumo.

Con relación al maquillaje, al igual que la ropa, forma parte de la estética de las culturas juveniles.

En cuanto al uso de la tecnología, vale aclarar que este forma parte no solo de las culturas juveniles, sino que es propio de la sociedad tecnócrata; sin embargo, los jóvenes lo utilizan con fines específicos como para escuchar música (celulares), o para hacer uso de la redes sociales (Facebook) y de esa forma relacionarse con sus pares.

Además hay un porcentaje menor al 4 % que indica que sus gastos son en sprays para hacer grafitis, en música, cerveza y en celulares (recargas).

Cuadro 7. Gastos-consumos culturales

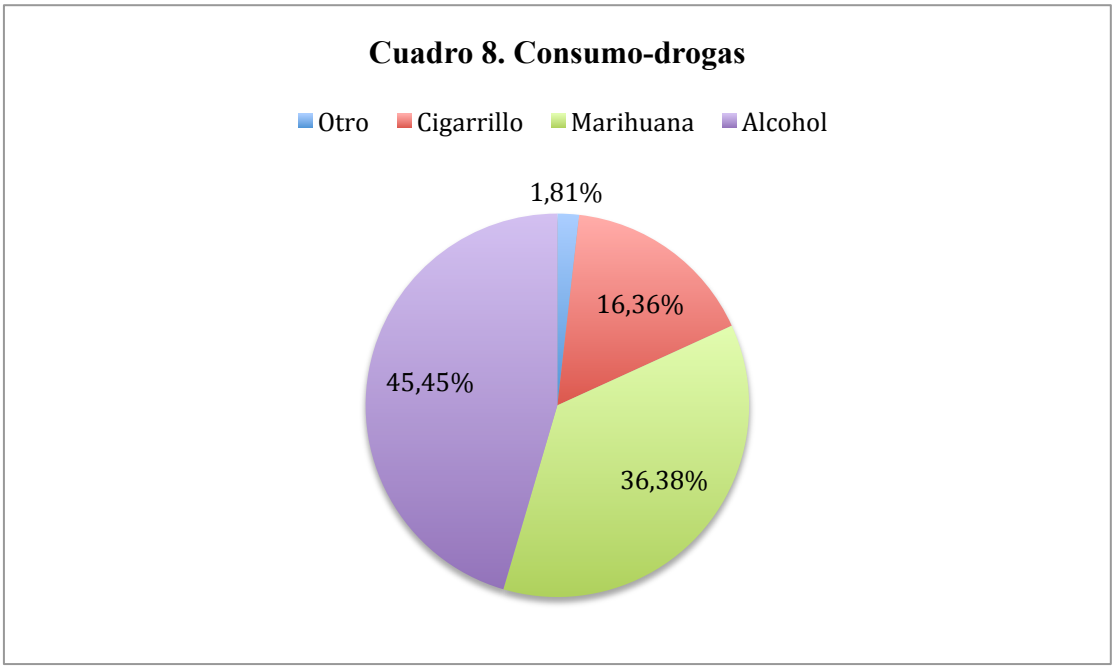


Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Sin el afán de estigmatizar, en la encuesta también se cuestionó sobre el consumo de drogas (Cuadro 8). En este sentido el 45,45 % indica que consume alcohol, por lo general, lo hace los fines de semana o en las *caídas*[15]. Mientras tanto, el 36,38 % indica que consume marihuana y como habíamos indicado que en algunas ocasiones el consumo lo han hecho dentro de la institución lo cual es considerado *ilegal* porque "altera la convivencia humana", por lo tanto, las sanciones son punitivas. El 16,36 % indica que consume cigarrillo, este dato no solo nos da el resultado de la encuesta sino desde el ejercicio de la docencia se ha podido identificar estos casos por el olor a nicotina con el que llegan algunos estudiantes: muchos consumen cigarrillo antes de ingresar a clases, lo hacen fuera de la institución ya que al interior es prohibido. Finalmente el 1,81 % consume otras sustancias como LSD[16].

[15] La expresión *caídas* es utilizada por los jóvenes para referirse a las fiestas que por lo general se *organizan* en la casa de alguno de sus pares. Es muy común escuchar, sobre todo los días viernes, *hoy hay caída*, *¿vas a la caída?, ¿en dónde es hoy la caída?*.

[16] El LSD (dietilamida de ácido lisérgico) "es una de las sustancias químicas más potentes que alteran el estado de ánimo. Fue descubierta en 1938 y se fabrica a partir del ácido lisérgico, que se encuentra en el cornezuelo, un hongo que crece en el centeno y otros granos" (National Institutes Health, 2010). https://www.drugabuse.gov/sites/default/files/lsd-sp10.pdf



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

4.1.3 Música: uno de los elementos centrales de las culturas juveniles

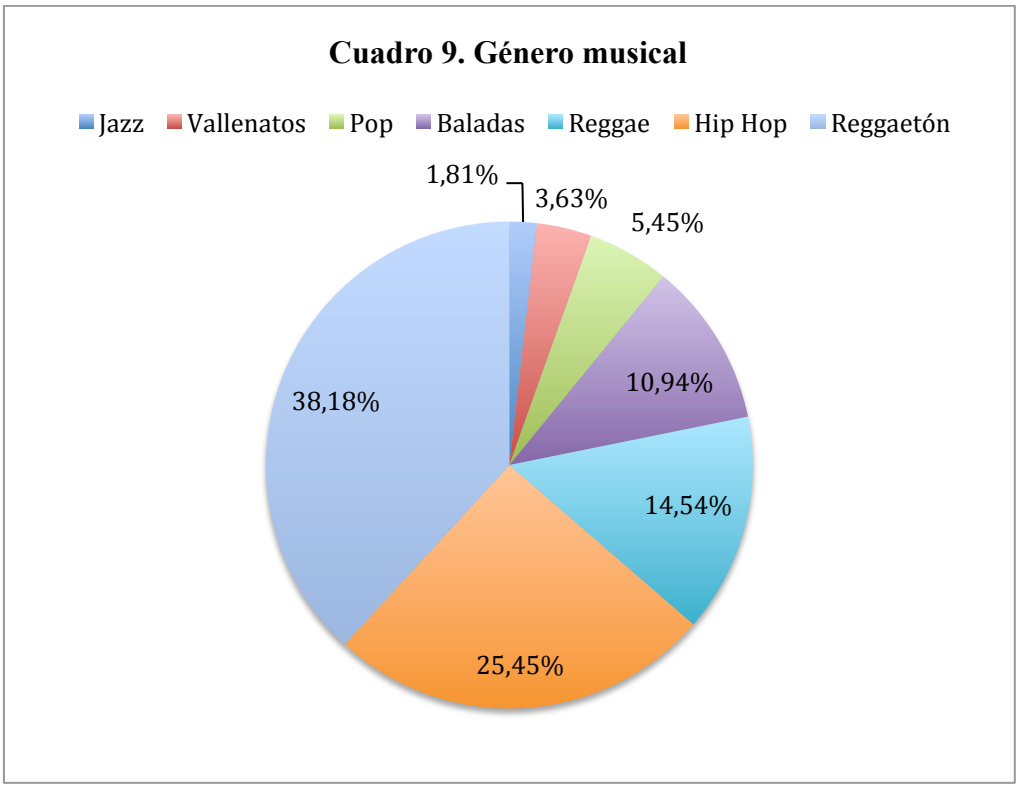
La música es uno de los elementos centrales en la mayoría de culturas juveniles, "es utilizada por los jóvenes como un medio de autodefinición, un emblema para marcar la identidad del grupo" (Feixa, 1998, p. 15). Además, la música es un elemento de expresión y comunicación que propicia afinidades entre los jóvenes. Al ser un elemento de expresión nos facilita una idea sobre la forma de pensar y de ser de los jóvenes (Vásquez, 2005).

Por lo tanto, en la presente investigación pusimos énfasis en identificar qué género de música consumen los jóvenes, a qué le prestan más atención (letra, ritmo, videoclip), los espacios y los aparatos en los que escuchan música.

Es así como nos encontramos que la forma predominante de escuchar-consumir es el reggaetón, hip hop y reggae, con el 38,18 %, 25,45 % y el 14,54 % respectivamente (Cuadro 9).

También hay un porcentaje menor al 11% que escucha baladas (10,94 %), pop (5,45 %), vallenatos (3,63 %) y jazz (1,81 %). Como habíamos indicado ya, en el marco conceptual (Capítulo 1) no se puede hablar de cultura juvenil en singular, sino más bien de culturas juveniles en plural, ya que "no existe una cultura juvenil claramente identificada y enfrascada en un patrón de características de comportamiento; sino que […] existen tantas

culturas como universos simbólicos se crean en el mundo juvenil" (Vásquez, 2005, p. 6). Es así como la diversidad de géneros musicales que escuchan nos evidencian la diversidad de culturas juveniles existentes en el espacio escolar.



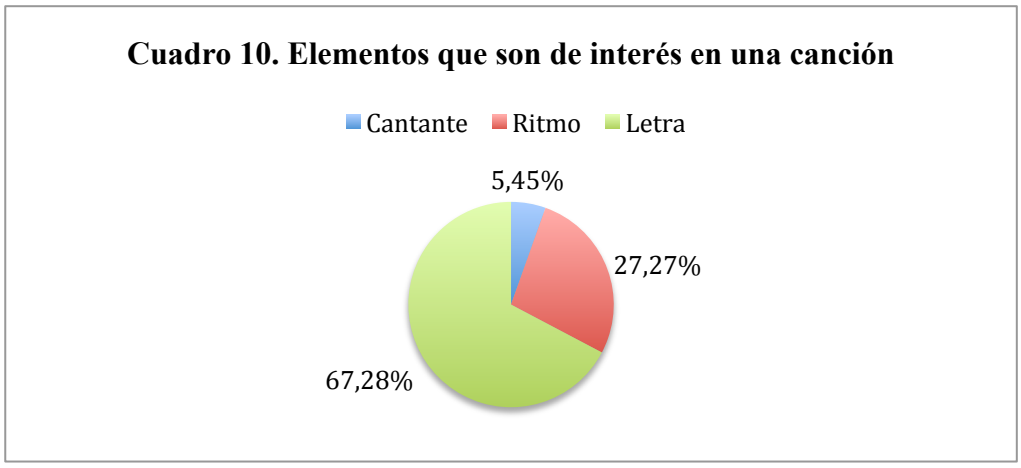
Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Con relación a los elementos que los jóvenes le prestan más atención en una canción, se puede afirmar lo siguiente: el 62,28 % en una canción le presta más interés a la letra, el 27,27 % que también es un porcentaje significativo le presta atención al ritmo y el 5,45 % al cantante (Cuadro 10).

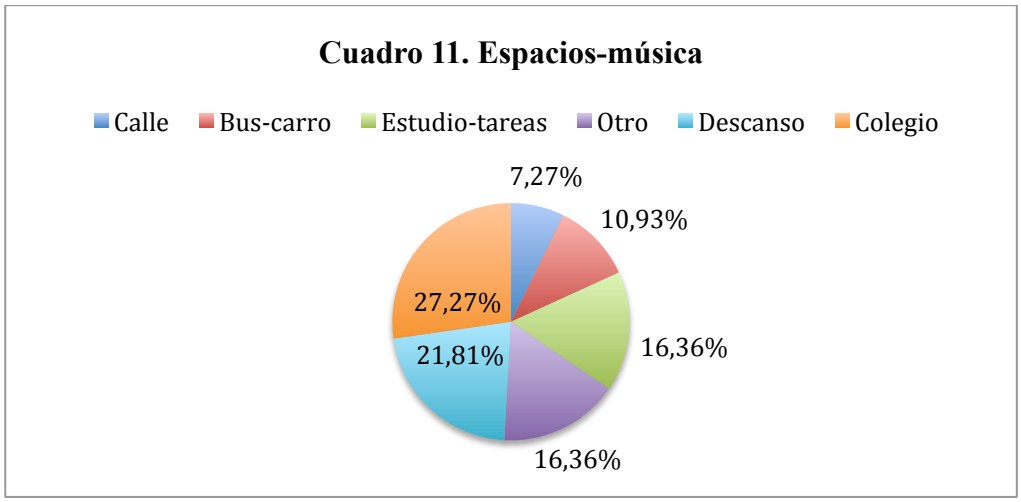
En cuanto a los espacios, el 27,27 % afirma que escucha más música cuando está en el colegio, el 21,81 % cuando descansa (en la casa), el 16,36 % en otros espacios[17] y cuando estudia-hace tareas, mientras tanto un porcentaje menor al 11 % lo hace cuando está en el bus o en la calle (Cuadro 11).

Al referirse a los aparatos en los que los jóvenes escuchan música, se evidencia que el 78,18 % lo hace en el celular, el 16,38 % lo hace en la computadora y un porcentaje menor al 5% escucha en el DVD y radio-equipo de sonido (Cuadro 12).

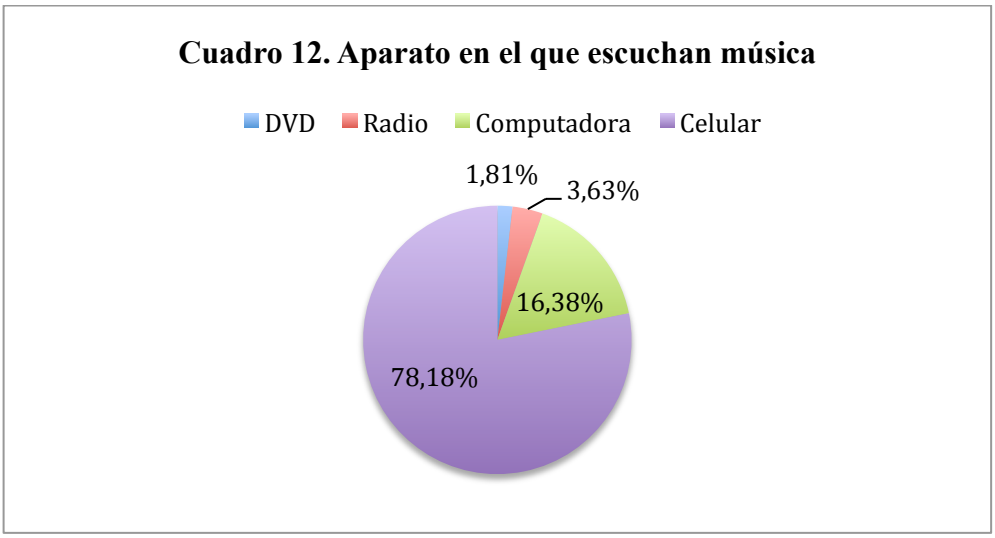
[17] Otros espacios como el trabajo, cuando realiza los quehaceres domésticos, cuando patina, o depende también del estado de ánimo. Esta afirmación cualitativa se registró en una base de datos no cuantificable.



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Como es evidente, la mayoría de jóvenes escucha música cuando está en el colegio y lo hacen utilizando el celular. Desde la mirada adultocéntrica y la institucionalización el joven que escucha música en el colegio, para lo cual hace uso del celular, es alguien que está transgrediendo doblemente la ley: escuchar música y utilizar el celular, lo cual es prohibido en el colegio. Es así como se categoriza al joven como indisciplinado, irresponsable con sus estudios, no respeta al profesor que da la clase, no acata las normas de la institución.

Sin embargo, cuando se dialoga con los estudiantes se encuentran otros motivos por los cuales escuchan música en la institución. Esta es una forma de expresar su inconformidad con el sistema educativo vigente. Desde una perspectiva un tanto abierta podría considerarse este acto, como un *acto de resistencia* (Calderon, 2014, p. 17).

4.1.4 La significación del espacio escolar: *"el colegio parece una cárcel"*

Si bien es cierto la investigación parte del supuesto de que el proceso de institucionalización genera conflictos socioculturales en los jóvenes que constituyen o se identifican con determinadas culturas juveniles. Con la intención de objetivizar dicho supuesto, en primera instancia se procedió a determinar cuál es la idea que los jóvenes tienen sobre el colegio, para lo cual se planteó algunas preguntas en la encuesta general aplicada (primer rastreo), se entrevistó a sujetos claves y se realizó un taller de corta duración.

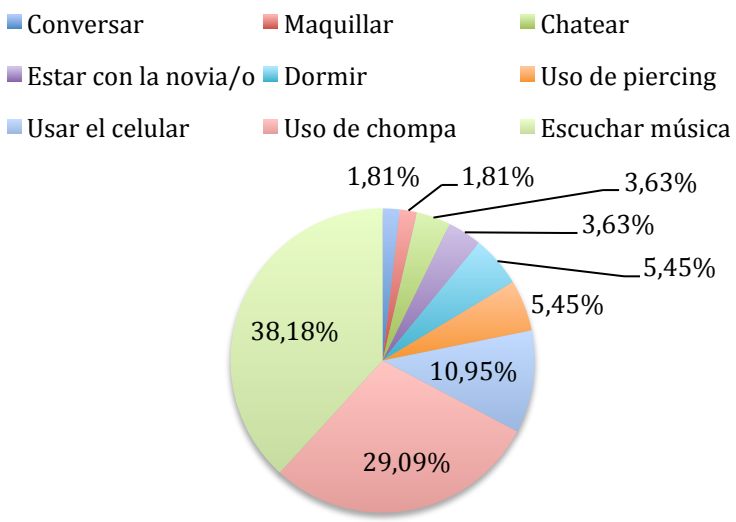
La primera afirmación que se puede hacer es que los jóvenes perciben al colegio como un lugar de prohibiciones, más que de posibilidades para la construcción de sus subjetividades. Es así como el 38,18 % indica que en el colegio les prohíben escuchar música, el 29,09 % dice que les prohíben usar chompas-capuchas y un porcentaje menor al 5 % indica que les prohíben usar *piercing*, maquillarse, estar con la novia, chatear y conversar (Cuadro 13).

Sobre las prohibiciones los porcentajes mayores recaen sobre "escuchar música" y el "uso de chompas-capuchas". Son dos elementos que en el marco de las culturas juveniles se les consideran elementos culturales, ya que la música "es utilizada por los jóvenes como un medio de autodefinición, un emblema para marcar la identidad del grupo" (Feixa, 1998, p. 15) y la ropa (chompas-capuchas-gorras) forma parte de la estética

y, al igual que la música, marca la identidad y el sentido de pertenencia a un determinado grupo.

Es este sentido, desde una mirada amplia y con la intencionalidad de desescolarizar la escuela, estas prohibiciones pueden ser leídas como formas de negar la identidad de los jóvenes, de negar su condición de sujeto, por lo tanto; si desea "sobrevivir" al sistema escolar tiene que acoplarse al proceso de institucionalización.

Cuadro 13. Prohibiciones



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

En el taller corto sobre juventudes desarrollado con los sujetos de investigación se procedió con la técnica del dibujo-relato, en la cual los jóvenes dibujaron y relataron cómo perciben ellos al colegio. Es así como se evidenció que la mayoría de dibujos y relatos muestran una visión carcelaria del colegio (Anexo 6). O dicho de otra forma, en términos foucoltianos, una visión *panóptica* del colegio. "El panóptico […] es originalmente un diseño arquitectónico del filósofo Jeremmy Bentham realizado con el fin último de mejorar la sociedad mediante la aplicación de un sistema de vigilancia carcelaria que provoque […] un estado de obediencia […]" (Vásquez J. , 2013, pp. 101-102).

Desde esta visión carcelaria-panóptica de la escuela se construye toda una serie de significación de la escuela; es el lugar donde se disciplina, donde no eres libre, en donde la figura del "inspector"[18] dice mucho sobre la vigilancia y el control de las subjetividades.

[18] Tradicionalmente se le conoce como "Inspector" desde el año 2012 con la vigencia del Reglamento a la LOEI se conoce como "Coordinador de Desarrollo Humano", sin embargo las

4.2 La construcción de las subjetividades en el espacio escolar: jóvenes en formación, futuro de la patria

Son varios los espacios en donde las juventudes llevan a cabo su vida, como por ejemplo la calle, el barrio, los parques, los centros comerciales, la escuela, la familia, en fin. Dependiendo del contexto, de los tiempos e incluso de la forma de regular la vida, los jóvenes van configurando sus subjetividades (Calderon, 2014).

En esta investigación consideramos a la escuela-institución, sabiendo que no es el único lugar posible, como el lugar para analizar la construcción subjetiva de los jóvenes, ya que en ella se desarrolla gran parte de su vida. Todo acto y espacio educativo "implica relaciones, experiencias, vivencias, conocimientos, sentidos y valoraciones. Todos estos elementos son los necesarios en los procesos de configuración de identidades personales y colectivas" (Bolton, 2013, p. 13). Vale indicar que estos pueden ser conscientes o no, decididos o reproducidos, pero no por eso dejan de ser configuradores de las subjetividades.

En este trabajo investigativo, para analizar la configuración de las subjetividades jóvenes en el espacio escolar lo hacemos desde el enfoque adultocéntrico. Es decir, buscamos identificar cómo opera el adultocentrismo en la relación sujeto joven-escuela. Analizamos las relaciones intersubjetivas, las vivencias en el espacio escolar, el disciplinamiento desde el enfoque adultocéntrico, es decir; desde las relaciones asimétricas en donde al joven se lo posiciona como inferior y al adulto se lo idealiza.

Jóvenes en formación: preparándose para insertarse en la sociedad

Desde el enfoque adultocéntrico, la primera afirmación que podemos hacer es que la misma trama institucional indica que los jóvenes estudiantes son sujetos en formación, se están preparando para insertarse en el sociedad. En este sentido, es muy pertinente preguntarse en formación de qué y para qué. No hay que ir muy lejos para buscar respuestas a estas interrogantes. Por ser un colegio confesional, obviamente se le forma para que sea "un buen cristiano, un hombre y una mujer de bien".

---

funciones siguen siendo las mismas: figura de autoridad disciplinaria quien garantiza el control tanto de estudiantes como de docentes. Puede revisarse sus funciones en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, Art. 46. (Calderon, 2014).

La idea que subyace a la intencionalidad de la formación de los jóvenes es la de acoplarse en el sistema establecido. Es así como se entiende la inserción social como inserción laboral (estar al servicio del mercado), ser hombre y mujer de bien como obediente al sistema (no puedes ser diferente). Desde esta lógica quién no sigue con la normativa de la institución es el "mal estudiante", el que "no quiere ser un hombre/mujer de bien".

En esta lógica de entender a los jóvenes como sujetos en formación, los roles se definen de forma explícita; el joven es el estudiante que está en formación y el adulto (ya está formado) es quien asume el rol de formador. Esta es una forma clara de evidenciar las relaciones adultocéntricas en la escuela: adultos formando a los jóvenes. El adulto asume el rol de responsable, del que es fuente de conocimiento, de la persona madura que formará al joven que es inmaduro, irresponsable, que no está preparado para "enfrentarse a la vida".

De esta forma el sistema educativo se convierte en una "instancia de modelación de la personalidad, desde allí se ve a las personas jóvenes como la adultez del mañana, en formación" (Zúgiña, 2010, p. 58).

Jóvenes el futuro de la patria: estudia para que seas alguien en la vida

Casi siempre en los discursos de inauguración o finalización del Año Lectivo se enfatiza que los jóvenes son *"el futuro de la patria"*. Esta es otra forma de operar el adultocentrismo negando la subjetividad en su presente, se cosidera que por ahora el joven no puede aportar nada a la *patria,* es el futuro; lo hará cuando sea adulto.

Al conversar (entrevistar) con los jóvenes estudiantes sobre la razón por la que asisten al colegio, en sus reflexiones refuerzan la idea de que son sujetos a futuro, la mayoría indica que sus padres le obligan ir al colegio "ya que con el estudio va a ser alguien en la vida". Dicho de otra forma, por ahora no son nada, su subjetividad está negada. De esta manera, el discurso adultocéntrico opera no solo en la institución educativa, sino también se refuerza en la institución familiar.

A la final somos eso, solo estudiantes

Como ya lo indicaba (Duarte, 2012), el problema del adultocentrismo no es un problema de adultos sino es una cuestión de estructuras mentales y sociales, es un problema de relaciones asimétricas que subordina al sujeto por el hecho de ser joven.

Es este sentido, en el espacio escolar se identificó a jóvenes con mentalidades adultocéntricas, es decir; jóvenes que han interiorizado el discurso adultocéntrico y lo han naturalizado.

Es así como muchos jóvenes realmente se consideran el futuro de la patria, que en el colegio les forman en valores para que a futuro sean buenas personas. De esta manera se legitima la condición formadora de los adultos, se refuerza la idea del adulto formado, responsable y la del joven en proceso de formación e irresponsable.

> Piensan (los docentes) que somos estudiantes; muchos con buenas características o con malas, pero al final de todo somos eso, estudiantes para ellos (para los docentes). En base a ellos es nuestro proceso de formación. (Entrevista, estudiante de Bachillerato).

Los sujetos, al asumirse como estudiantes en formación, de manera inmediata legitiman el rol formador del docente. Vale aclarar que no se cuestiona la capacidad formadora del docente, sino se cuestiona que se ha naturalizado al adulto-docente como formador llegando a considerar que es el único que puede formar a los jóvenes y, de esta forma, se cierran las posibilidades de que los jóvenes se formen entre sí desde sus vivencias, sus experiencias. Se cuestiona la naturalización, el "así ha sido siempre", de las relaciones asimétricas.

4.3 Exclusión sociocultural de los jóvenes en el espacio escolar: entre la escuela soñada y la escuela vivida

Considerando que por lo general se incluye formalmente a los jóvenes al sistema educativo, pero que se les excluye de forma social y cultural, se vio necesario identificar cuáles son las formas de exclusión sociocultural hacia los jóvenes dentro del espacio escolar. Para lo cual se consideran algunos datos obtenidos por medio de las encuestas

semiestructuradas y entrevistas no directivas que nos permitieron registran las narraciones juveniles.

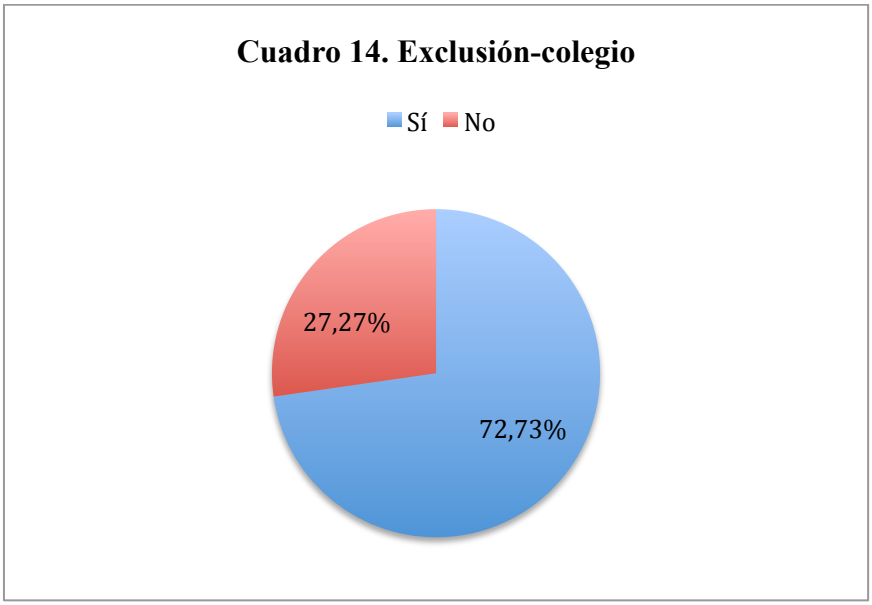
4.3.1 Inclusión formal y exclusión sociocultural de los jóvenes

Desde el marco legal, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) del Ecuador puesta en vigencia desde el año 2011 indica que: "Se establece la obligatoriedad de la educación desde el nivel de educación inicial hasta el nivel de bachillerato o su equivalente" Art. 2 ff. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, p. 12.). Los sujetos y las familias amparadas en esta ley se incluyen de forma legal al sistema educativo, ya que es un derecho, y corresponde al Estado garantizar el cumplimiento de dicho derecho. La LOEI también indica que "se garantiza el derecho de las personas a una educación que les permita construir y desarrollar su propia identidad cultural" Art. 2 aa. (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011, p. 12.).

A pesar de este marco legal, esbozado de forma muy general, que garantiza la inclusión educativa y el desarrollo de su propia identidad cultural, en el espacio escolar los estudiantes sienten que son excluidos justamente por sus manifestaciones culturales. Vale aclarar que en la LOEI no se delimita qué se entiende por *cultural, intercultural,* da la impresión de que estos términos son reducidos a un enfoque étnico-indígena.

En todo caso, en el espacio escolar en donde se realizó la investigación el 72,73% indican que son excluidos en el colegio, mientras que el 27,27% indica que no lo es (Cuadro 14).

Cuadro 14. Exclusión-colegio

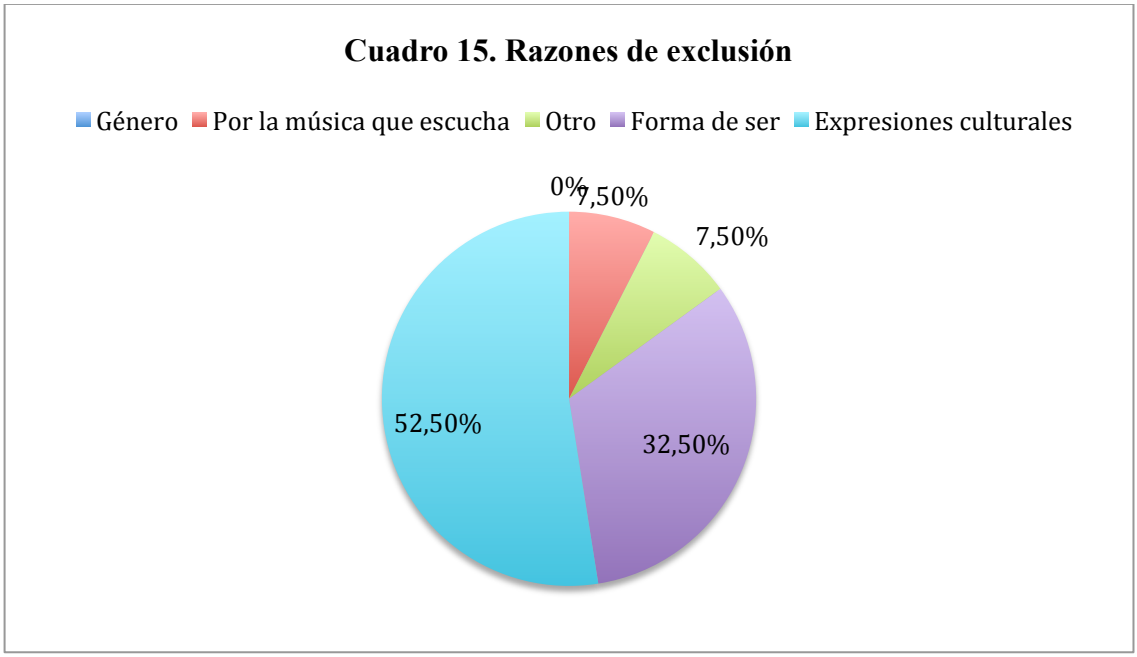


Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Al cuestionar sobre las causas por las que se sienten excluidos, el 52,50% indicó que son excluidos por las expresiones culturales, es decir, por el uso de gorras, chompas-capucha, el uso de un determinado tipo de zapato, *piercing*, en fin. El 32,50 % expresa que son excluidos por *la forma de ser* (su estilo, su forma de vestir, de pensar, su comportamiento); muchas veces su *forma de ser* es entendida como mal comportamiento o problema de disciplina. Hay un porcentaje menor al 8 % que dice ser excluido por la música que escuchan y por otras razones como por cuestiones étnicas (Cuadro 15).

Vale indicar un resultado no esperado. Al inicio de la investigación, en el marco de la exclusión sociocultural se planteó investigar sobre la exclusión por género (hombre-mujer), sin embargo en la encuesta aplicada nadie (0 %) indica que es excluido por asuntos de género; ya sea por ser hombre o por ser mujer.

Cuadro 15. Razones de exclusión



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

4.3.2 La exclusión de los jóvenes por el *género*

La exclusión sociocultural por cuestiones de género, indistintamente si se es joven o no, responde a la estructura social patriarcal que ha puesto al género masculino en condición de superioridad con relación al género femenino. De esta forma se genera una condición de dominación sobre lo femenino, de ahí que se asignan roles de acuerdo a las *capacidades naturales* atribuidas al género: "eso implica una manera particular de

configurarse como hombre y mujer, donde comúnmente los hombres tienen el poder y el dominio sobre los otros y otras, y las mujeres son el objeto de esa dominación" (Duarte y Zambrano, 2001, p. 24).

Desde este enfoque se planteó analizar cómo se genera la exclusión por género en el espacio escolar. Sin embargo, según los datos de la encuesta aplicada ninguno/a (0 %) indica que se siente excluido dentro del espacio escolar por ser hombre o por ser mujer (Cuadro 15). A pesar de los datos obtenidos de la encuesta, se recurrió al método de la observación para identificar las formas de excluir a las personas por su género.

En primera instancia, es muy explícita la diferenciación de género que se hace en el espacio escolar. En la formación diaria[19] de las mañanas, antes de iniciar clases, la ubicación de los estudiantes por género es muy evidente; las mujeres adelante y los hombres atrás, quizá ésta es la forma más evidente de la distinción de género dentro de la institución.

La diferenciación, más que exclusión, se hace desde la institución. Sin embargo, desde la observación se puede afirmar que los jóvenes más bien transgreden con dicha diferenciación; es muy común observar a hombres con mujeres jugar fútbol juntos, o a mujeres utilizar los baños asignados para los hombres, ya que consideran que arquitectónicamente son mejores.

Dicho de otra forma, no se evidenció la presencia de exclusión por género dentro de la dinámica escolar. Sin embargo, se considera que puede ser una variante para una futura investigación.

4.3.3 La exclusión de los jóvenes por sus *manifestaciones simbólicas*

En el espacio escolar se ha visualizado con facilidad las manifestaciones simbólicas de los jóvenes, por ejemplo, el uso de *piercing*, los tatuajes, peinados con *propio estilo*, uso de gorras y chompas, grafitis en paredes y pupitres, entre otros.

Sin embargo, por parte de la institución estos elementos no son considerados como *elementos culturales* de los jóvenes, por lo tanto, se prohíbe su uso, ya que dichas *manifestaciones simbólicas juveniles* no encasillan en los estilos y patrones de conducta establecidos por el sistema operante.

[19] Al decir formación de la mañana se refiere a la fila de estudiantes que se hace en el patio para recibir cantar el Himno Nacional, hacer oración y recibir indicaciones por parte del Inspector.

> Prohíben cosas que a uno le identifican, por ejemplo el *piercing*, el uso de chompas, de los zapatos. Para muchos (usar estos elementos) es una forma de mostrar al mundo como es él, como se siente. (Entrevista, estudiante de Bachillerato).
>
> Cuando vine con otros zapatos me hicieron sacar, pasé así (sin zapatos) hasta el recreo. Toca seguir las normas sino marchas. (Entrevista, estudiante de Bachillerato).

A partir de la información obtenida por medio de las entrevistas y un taller corto sobre juventudes, podemos evidenciar en la siguiente matriz las formas de exclusión y estigmatización de los jóvenes por sus manifestaciones simbólicas.

MATRIZ: EXCLUSIÓN POR MANIFESTACIONES SIMBÓLICAS		
Escenarios	**Elementos simbólicos**	**Estigmatización-exclusión ¿Qué dice la gente (docentes, autoridades) sobre los elementos simbólicos?**
Cuerpo	*Piercing* *Tatuajes* *Expansiones* *Tattos* *Peinados: parados los pelos*	*No respetan su cuerpo.* *Personas callejeras, patanes.* *Es malo porque daña el cuerpo.* *Se ve mal, feo.*
Espacio escolar	*Fumar* *Dibujar* *Grafitiar* *Ropa: gorra, zapatos, chompas*	*Mamarrachos no usan bien el uniforme, hacen quedar mal al colegio.* *No tienen valores.* *No respetan las normas del colegio.*
Espacio público	*Grafiti* *Bailes; Hip Hop* *Música: reggaetón, hip hop* *Cantar en la calle*	*Son desocupados, solo pasan en la calle.* *Vándalos.* *Son pandilleros, delincuentes, ladrones.*

Es así como al no ser consideradas como culturales estas manifestaciones simbólicas juveniles, los jóvenes son estigmatizados y excluidos.

4.4 Conflictos socioculturales en la escuela

El proceso de institucionalización dinamizado por medio de las normas, de los discursos disciplinarios, de la formar de regular la vida de los sujetos dentro de la escuela, genera conflictos socioculturales entre la escuela y los jóvenes. Son dos *mundos* que se encuentran y pocas veces se entienden; por un lado, las instituciones (escuela) con discursos y formas de actuar adultocéntricas y por otro lado, los jóvenes (estudiantes) con sus "propias" formar de pensar y sentir el mundo; es ahí donde se provocan los conflictos socioculturales, en la negación del *otro* como *sujeto.* En este trabajo se entiende por conflicto sociocultural a todo aquello que produce el encuentro y negación entre culturas, en este caso la cultura hegemónica representada en los procesos de institucionalización y las culturas juveniles visibilizadas por sus manifestaciones simbólicas.

4.4.1 Rechazo a la estética juvenil

El espacio escolar se ha convertido en el lugar en donde habitan diversas culturas juveniles, como habíamos indicado ya, estas tienen sus expresiones culturales como es el uso de un determinado estilo de ropa (gorra y chompas), peinados, *piercing*, escuchan un determinado tipo de música, todo esto comprende la estética de los jóvenes que no debe ser entendido únicamente desde la dinámica de consumo sino como una forma de manifestación cultural (Feixa, 1998).

Por otro lado, el espacio escolar está dinamizado por una serie de normas que regulan la vida de los estudiantes, hay discursos que buscan disciplinar a los sujetos. Estas normas y discursos disciplinarios son leídos por los jóvenes como mecanismos que *"no les dejan ser ellos mismos",* es ahí cuando se produce el conflicto sociocultural, cuando la institución "se muestra como ley absoluta y ante ello el sujeto se manifiesta negado" (Zúgiña, 2010, p. 35).

Con un uniforme homogenizante, con la prohibición de usar celulares para escuchar música, requisar chompas que no sean del uniforme, pedirles que se saquen los zapatos que no forman parte del uniforme, quitarles los piercing, las gorras, pedirles que se

peinen de determinada manera, es así como se niega la estética de los sujetos jóvenes, que desde una mirada más crítica es la negación de la subjetividad misma, ya que las expresiones estéticas en el mundo juvenil son formas de afirmarse como sujetos.

4.4.2 Malestar en la escuela: un lugar sin sentido

> *"Me gusta estar más tiempo en el patio. Me gusta estar más en un espacio abierto recreacionándome al aire libre que estar en un aula cerrada de cuatro paredes".*
> (Entrevista, estudiante de Bachillerato).

Otro conflicto sociocultural es que en la escuela se ha generado un malestar tanto para docentes como para los estudiantes; docentes que "no saben qué hacer con los jóvenes" y jóvenes que "no se sienten entendidos". Tal malestar ha llegado al punto de que la escuela se convierta en un lugar sin sentido. En este caso analizaremos el malestar que se ha generado en los estudiantes por causa del peso institucional sobre el sujeto.

Tomando en cuenta que la escuela es el lugar donde más tiempo pasan los jóvenes, esta debería ser un lugar privilegiado de construcción de sentido, en donde se consideren sus manifestaciones culturales, sus saberes, y su forma de pensar y entender el mundo. La escuela debería ser el lugar en donde el mundo cultural de los jóvenes cobre sentido y significado en su vida.

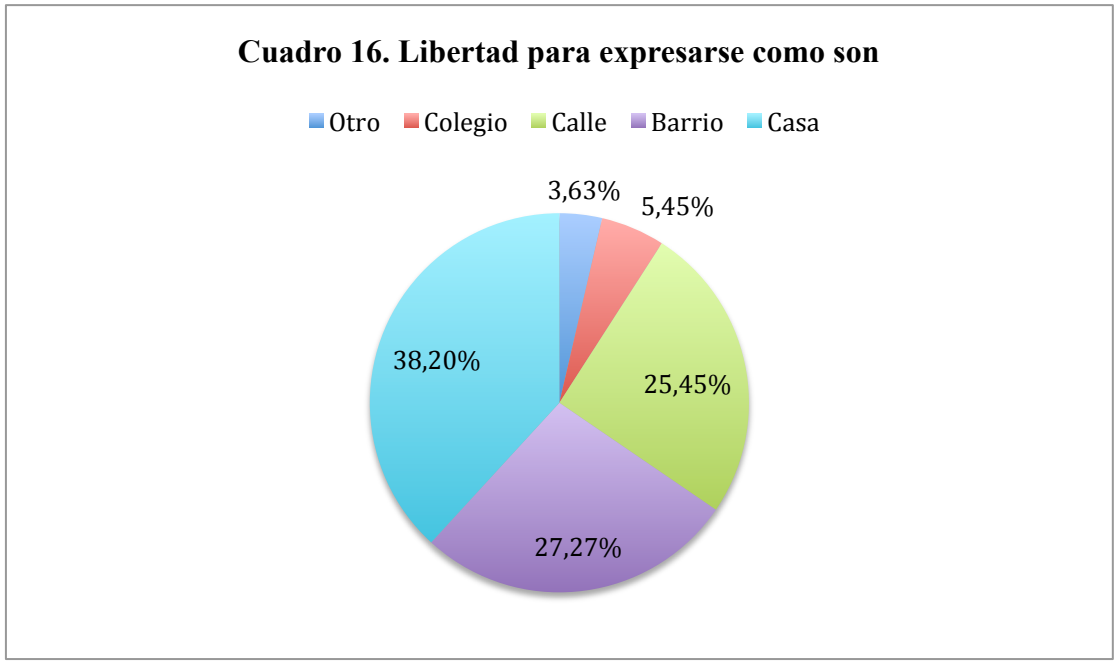
> Hablar de cultura es realmente hablar de muchos aspectos que configuran las identidades y subjetividades juveniles, ésta se forma desde diferentes matrices que rebasan y van mucho más allá de lo meramente institucional o legítimamente educativo. De hecho la cultura tiene mucho que ver con la configuración de sentido en las juventudes. En este sentido la escuela debe ser la primera formadora de los significados de la vida y de la configuración del mundo personal (Calderon, 2014, p. 12).

Por consiguiente, cuando en el espacio escolar se manejan relaciones verticales de poder, donde se hace evidente el adultocentrismo validando saberes y valores hegemónicos, y por consiguiente negando los saberes y los nuevos valores que emergen en el contexto juvenil, "donde el cuerpo es utilizado y controlado, donde además se etiquetan a las juventudes por sus nuevos modos de ser" (Calderon, 2014, p. 12), el universo de sentido de los jóvenes es negado; por lo tanto, se pierde el sentido de estar en la escuela.

> No me siento libre (en el espacio escolar) porque no puedo expresarme. Aquí no hay un espacio donde se pueda hacer un grafiti como a muchos nos gusta. Vuelta, en la calle tú puedes hacer (grafitis) en donde más quieras. (Entrevista, estudiante de Bachillerato).

Es así como el lugar en donde cobra sentido las prácticas y manifestaciones juveniles es en la calle, más que en el mismo colegio. A partir de la encuesta aplicada se evidenció que el 38,20 % de jóvenes se siente más libre de expresarse como son en la casa, seguido de un 27,27 % que se siente libre de expresarse en el barrio, el 25,45 % en la calle y tan solo el 5,45 % se siente libre en el colegio (Cuadro 16).

Cuadro 16. Libertad para expresarse como son



Fuente: Entrevista aplicada a estudiantes de Bachillerato de la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle".

Vale aclarar que la libertad de expresarse en el mundo juvenil no se reduce únicamente a decir su voz, sino que implica mostrarse como son con su forma de pensar, de sentir el mundo, implica afirmar su identidad y su subjetividad. Por lo tanto, es en la casa, en el barrio y en la calle donde cobra más sentido su universo simbólico de expresión y de *ser joven.* Es así como la escuela se ha convertido en un espacio vacío de sentido para los jóvenes.

4.4.3 Separación entre vida y escuela

No es de extrañar escuchar a los docentes, a las autoridades, a los mismos padres de familia, e incluso a los mismos estudiantes quienes han interiorizado los discursos institucionales, que: “la escuela educa para la vida, en la escuela tienen que aprender a resolver los problemas de la vida, en la escuela se preparan para enfrentarse a la vida”. Sin embargo estas afirmaciones resultan ser paradójicas, ya que se dice educar para la vida, pero por otro lado se niega la vida misma, como dirían los mismos estudiantes *“aquí no nos dejan vivir en paz, molestan por todo”*. En este sentido, escuchando a los jóvenes se hace evidente que existe una separación entre la vida y la escuela, al parecer la vida está afuera de la escuela, por lo tanto, “hay que preparar al estudiante para que se enfrente a la vida”.

> 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 , p. 9).

Desde el pensamiento de Valenzuela (2009) haciendo una lectura del contexto educativo en el que se realizó la presente investigación, podemos afirmar que el peso intitucional (normas) hace una separación entre “lo que es importante en la escuela” y lo que los jóvenes viven fuera de ella, ya sea en la calle, el barrio, la famlia, y otros espacios que podrían llamarse *vitales*. Esta separación escuela-vida es la que generan tensiones, conflictos al interior del espacio escolar (Calderon, 2014).

Al momento de aplicar las encuestas, las entrevistas, realizar los talleres se les informó a los estudiantes la intencionalidad de aquello; trabajo investigativo de disertación (tesis). Ante aquello los estudiantes respondieron: *“ah, su tesis es sobre la vida”*. El hecho de preguntarles sobre la música que escuchan, los consumos culturales, lo que hacen en sus tiempos libres, las razones por las que se reúnen con sus amigos, las prohibiciones en el colegio, en fin, para ellos es preguntarles sobre la vida misma, justamente porque para ellos la vida es eso: música, grafiti, piercing, gorras, capuchas, es aquello que está

prohibido en el colegio.

Estos son algunos de los conflictos socioculturales que se ha logrado identificar en el presente trabajo investigativo. Si bien es cierto nos hemos limitado al ámbito cultural de los jóvenes considerando las manifestaciones simbólicas, bien puede este trabajo dar paso a futuras investigaciones que indagen sobre otro tipo de conflictos como pueden ser los pedagógicos dentro del aula, sin duda los hay.

CONCLUSIONES
HACIA UN NUEVO TERRITORIO SOCIOEDUCATIVO…

Después de haber hecho un recorrido por el espacio escolar e identificado las diversas manifestaciones simbólicas juveniles que dan testimonio de la presencia de culturas juveniles dentro del espacio escolar, podemos concluir este trabajo evidenciando los alcances y limitaciones, resaltando el enfoque teórico que ha iluminado el recorrido por el espacio escolar, y planteando nuevos horizontes a ser recorridos para investigaciones futuras.

Alcances y limitaciones

En la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle" se visualizó una serie de manifestaciones simbólicas que daba testimonio de la presencia de diversas culturas juveniles en la Institución. Al no ser tomadas en cuenta estas manifestaciones simbólicas juveniles, entran en conflicto con la dinámica escolar (institucionalización). Es así como se planteó el objetivo de analizar desde el enfoque adultocéntrico los conflictos socioculturales.

Aplicando una encuesta semiestructura, entrevistas no-directivas y algunos talleres sobre juventudes, se logró evidenciar de forma objetiva la presencia de dichas culturas juveniles. Básicamente son jóvenes de 17 años, de la Zona Centro de Quito, que *consumen música* hip hop y reggaeton, sus tiempos libres dedican a las redes sociales (Facebook), escuchar música, hacer grafiti. Nuestro primer alcance fue precisamente este: identificar de forma objetiva la presencia de culturas juveniles en el espacio escolar. Es así como podemos concluir afirmando que no podemos hablar de una sola cultura juvenil, sino en plural de culturas juveniles.

Además el trabajo metodológico y los instrumentos aplicados permitieron identificar los elementos simbólicos de las culturas juveniles presentes en la "Unidad Educativa El Cebollar-La Salle". Básicamente se identificó a jóvenes que usan *piercing*, tatuajes, gorras-puchas (estética), grafitis (en pupitres, en paredes, en los baños) y el consumo de un determinado tipo de música como es el reggaetón y el hip hop.

Otro alcance significativo fue el determinar los mecanismos de institucionalización que utiliza el adultocentrismo para operar dentro del espacio escolar.

Es así como desde las prohibiciones del uso de *piercing*, de escuchar música, la determinación de un uniforme; por lo tanto, la negación de usar gorras, chompas, zapatos que no estén en conformidad con el uniforme es una forma de negar la subjetividad de los jóvenes. Es así como opera el adultocentrismo, negando la subjetividad del *otro,* priorizando la norma sobre el ser humano. Además hay un discurso escolar que indica que "los jóvenes son el futuro de la patria", "que hay que estudiar para ser alguien en la vida", "que son jóvenes sin valores y están en formación"; estas son otras formas de negar las subjetividades de los jóvenes y ubicarlos en un estado de transición, de espera.

Dentro de las limitaciones podemos indicar que los alcances de esta investigación se centraron en los conflictos socioculturales, más no en los pedagógicos, lo cual podría ser un tema de una futura investigación. También se analizó los conflictos socioculturales en la relación jóvenes-escuela, más no en la relación jóvenes-jóvenes. Además, nos limitamos a investigar cómo la institucionalización genera conflictos en los jóvenes estudiantes, sin considerar que también puede generar en los docentes; tampoco se indagó sobre el malestar que puede generar en los docentes la presencia de las culturas juveniles. Todas estas limitaciones pueden dar paso a futuras investigación, a realizar nuevos recorridos por el espacio escolar; desde otros enfoques.

Vale indicar que como planteamiento se pretendió investigar las formas de exclusión sociocultural por género. Sin embargo, de acuerdo a los resultados de las encuestas aplicadas ninguno/a (0%) indica que se siente excluido dentro del espacio escolar por ser hombre o por ser mujer. Desde la observación se puede decir que la institución hace una diferenciación explícita de género dentro del espacio escolar, por ejemplo: hay baños para hombres y otros para mujeres, en la formación diaria de la mañana las mujeres hacen una fila y los hombres otra. Se puede afirmar que hay distinción de género, o cual no implica que necesariamente haya exclusión. Se considera que puede ser una variante para una futura investigación.

Enfoques teóricos que orientaron el recorrido por el espacio escolar

Los enfoques teóricos que orientaron la investigación se ubicaron en el marco de las culturas juveniles y la educación. Es así como en la investigación se delimita con

claridad qué se entiende por cultura, juventud, adultocentrismo y por escolarización-institucionalización de la escuela. Son estos los conceptos que nos permitieron leer y analizar la información obtenida en la construcción del campo de investigación dentro del espacio escolar.

En este trabajo se evidenció que las culturas juveniles son tan diversas como los universos de sentido existentes. Por universos de sentido se comprende a la música que escuchan, el lenguaje simbólico (grafiti, gestos), la estética (ropa), entre otros elementos. Por lo tanto, se concluye que en el marco de las culturas juveniles todos los elementos que hemos venido mencionando son *elementos culturales* que cobran sentido en las prácticas juveniles.

El adultocentrismo fue el *ojo* con el que leímos los procesos de institucionalización de los jóvenes. Básicamente, Klaudio Duarte indica que el adultocentrismo no es otra cosa que las relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos, donde el joven es ubicado en condición de inferioridad frente al adulto, mientras que la figura del adulto es idealizada. La escuela fue el espacio propicio para analizar cómo opera el adultocentrismo y es así como concluimos que a los jóvenes, por el mismo hecho de ingresar a una institución, se les considera que están en proceso de formación y son formados desde la mirada del adulto: con sus "valores", "con sus estéticas", "sus normas"; de ahí que se puede afirmar que los jóvenes no tienen valores, se justifica la negación de la estética de los jóvenes prohibiéndoles manifestar sus elementos simbólicos.

Es este encuentro entre jóvenes e institución lo que generan conflictos socioculturales dentro de la dinámica escolar, ya que son dos mundos que se encuentran en un espacio (escolar) pero que no dialogan, "no se entienden". Para los jóvenes en la institución "no les deja vivir en paz" por toda la normatividad y para la institución al joven "hay que formarle", y se forma desde la mirada del adulto, negando sus estética, separando la vida de la escuela, haciendo de la escuela un lugar sin sentido para los jóvenes.

Aperturas: hacia nuevos horizontes a ser recorridos en el espacio escolar

Como se había indicado ya en los *alcances y limitaciones,* esta investigación puede ser una apertura hacia nuevos recorridos investigativos dentro del espacio escolar. Es así como concluimos con las siguientes interrogantes:

- ¿Los conflictos socioculturales generados en la relación jóvenes-escuela cómo afectan en el ámbito pedagógico dentro del aula en el proceso de interaprendizaje?
- ¿Cómo diseñar la escuela para que esta sea un espacio en donde los jóvenes pueden desarrollarse como sujetos con sus prácticas, saberes y manifestaciones simbólicas-culturales?
- ¿Cómo afecta a los docentes la presencia de culturas juveniles dentro del espacio escolar, sobre todo en el trabajo de aula?

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1997). *Educación y poder.* Barcelona, España: Paidós.

Bolton, P. (2013). Educación y transformación social. *Para Juanito. Revista de Educación Popular , 1*, 9-15.

Bolton, P. (2013). *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables.* Buenos Aires, Argentina: La Cru.

Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* México, México: Taurus.

Calderón, M. (2014). Juventudes en Resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 1-19.

Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación.* Santiago, Chile: Nueva Mirada.

Centro de Información de las Naciones Unidas, (2015). *La juventud y las Naciones Unidas*. Recuperado el 08 de septiembre del 2015 de: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/

Cerbino, M. (2001). *Culturas Juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género.* Quito, Ecuador: Abya Yala.

Cerbino, M. (2001). *Culturas Juveniles. Cuerpo, música, sociabilidad y género.* Quito: Abya Yala.

Cerbino, M. (2001). *Culturas Juveniles.* Quito: Abya Yala.

Clifford, J. (1999). *Itinerarios transculturales.* Barcelona, España: Gedisa.

De León, G. (1 de Diciembre de 2013). La educación en Roma. Madrid.

Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adultocéntricas.* San José: DEI.

Dussel, E. (01 de julio de 2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Entwistle, G., Ríos, R., y Lozada, I. (2012). *Música, identidades, y juventudes. Aproximaciones teóricas para su investigación en ciencias sociales.* Bolivia: Universidad Católica Boliviana "San Pablo"

Erikson, E. (1968). *Identidad, juventud y crisis.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Estermann, J. (1998). *Filosofía Andina. Estudio intercultural de la sabiduria autóctona andina.* Quito: Abya Yala.

Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus.* Barcelona: Ariel.

Filloux, J.-C. (1994). *Durkheim y la educación.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Argentina: Siglo Veintiuno.

Frith, S. (1987). *Hacía un estética de la música popular.* Cambridge: Cambridge University Press. Págs. 133-172.

Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, pág.10-16.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza.* Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad.* Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI .

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. 383-409.

Guerrero, P. (2010). *Corazonar. Una antropología comprometida con la vida.* Quito, Ecuador: Abya Yala.

Hinkelammert, F. (1978). *Las armas ideológicas de la muerte.* Salamanca, España: Sígueme.

López, G. (2004). *El Tejar. Memoria histórica y cultural.* Quito: TRAMA.

Margulis, M., y Laverde, M. C. (2002). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Muñoz, E. (1998). *El Instituto de La Salle en el Ecuador 1863-1998.* Quito: Gráficas Iberia.

Pérez, J., Valdez, M., y Suárez, M. (2008). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos.* México: Purrúa.

Redondo, E., y Laspalas, J. (2001). *Introducción a la historia de la educación.* Barcelona, España: Ariel.

Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Bogotá, Colombia: Norma.

Salazar, H. (11 de Agosto de 2011). *Y después de todo, ¿por qué se inventó la escuela?*. Producer y Reevo. Retrieved 31 de Diciembre de 2014 from Reevo: http://reevo.org/externo/y-despues-de-todo-por-que-se-invento-la-escuela/

Sánchez, R. (2008). Habitus y clase social en Bourdieu: una aplicación empírica en el campo de los deportes de combate. *Papers* , 103-125.

Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue. Socioantropología de los jóvenes en la modernidad.* México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte.

Vásquez, J. (2005). *Propuesta de un Plan de Pastoral Juvenil. Itinerario casa, barca y camino.* Quito: PUCE.

Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, 217-234.

Vásquez, J. (2013). *Resignificar la educación. Comunicación, cultura y pedagogía(s).* Bogotá, Colombia: Unisalle.

Vautista, J. (2012). *Documental: La Educación Prohibida.* Recuperado el 31 de diciembre del 2014 de: http://www.educacionprohibida.com/pelicula/creditos/

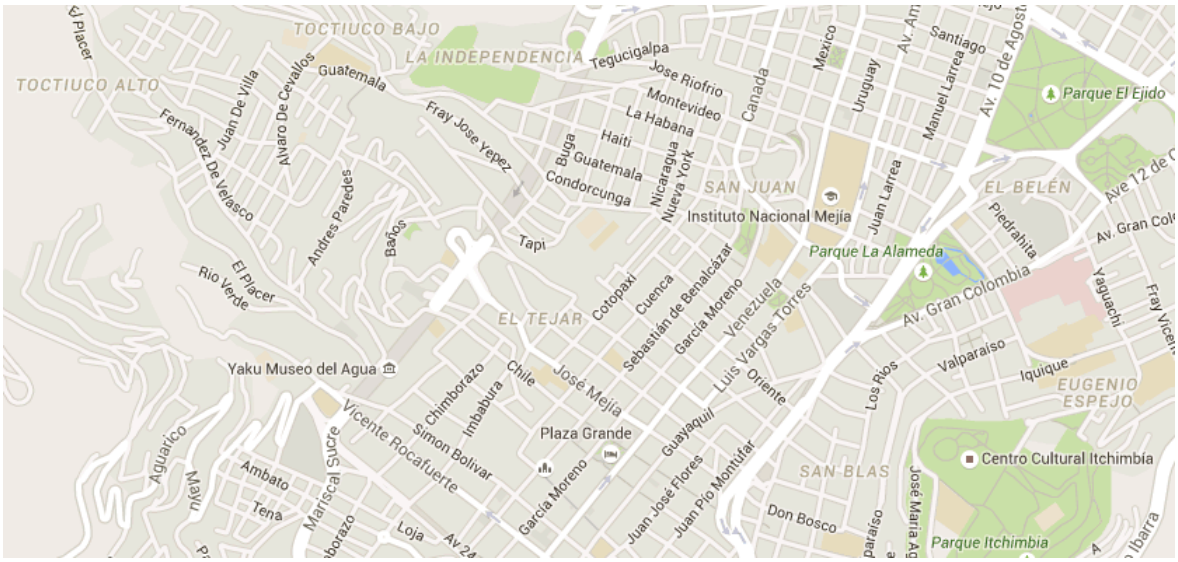
Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Quito, Ecuador : Abya Yala.

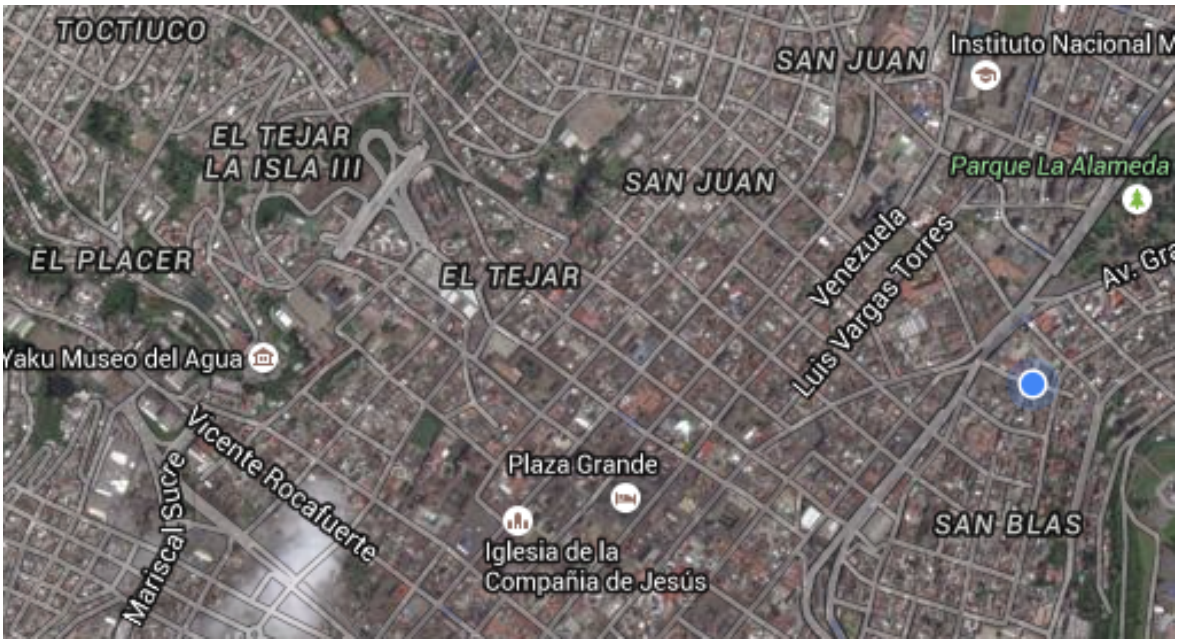
Zúgiña, M. (2010). *Pensar a las personas jóvenes más allá de modelos o mostruos.* San José, Costa Rica: DEI.

ANEXOS

ANEXO 1

Ubicación geográfica del barrio El Tejar





Anexo 2

“Unidad Educativa El Cebollar-La Salle” en el barrio El Tejar



A la periferia de la U.E. El Cebollar-La Salle se identifican algunos centros comerciales; Distribuidora IDEMAX, Centro Comercial Ipiales, Mega Comercial Hermano Miguel y Centro Comercial Divino Niño.







Calle José López (Ingreso a la Institución)



Calle Chile (zona comercial)



Calle José López. Al frente San Juan



Calle Chile. Al fondo Toctiuco

ANEXO 3

Guía de preguntas para entrevistas no-directivas

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN: CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN

"UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE"
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

OBJETIVO: registrar las narraciones juveniles sobre la relación que tienen con la escuela, la forma de percibir es espacio escolar y cómo se sientes ellos en este espacio.

INDICACIONES:

- Leer con atención los ítems antes de contestas. Si algún ítem no está claro, pedir al encuestador su debida aclaración.
- Responder con claridad y honestidad todos los ítems. La información será utilizada con prudencia y confidencialidad.
- La información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos en el desarrollo de la Disertación previa a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación en la PUCE

PREGUNTA GENERADORA	REGISTRO DE INFORMACIÓN
¿Cómo es tu relación con la institución?	
¿Tu voz es escuchada en la institución?	
¿Qué piensan las autoridades-docentes sobre los estudiantes?	
¿Por qué te han llamado más la atención?	
¿Cuáles son las formas de disciplinamiento?	
¿En qué lugar del colegio te gusta estar, en el que te sientas bien?	
¿Qué normas de la institución no te hacen sentir libre como afuera?	
¿Cómo te gustaría que sean las instituciones?	
¿Cómo defines al colegio?	

ANEXO 4

Manifestaciones simbólicas visualizadas en el espacio escolar



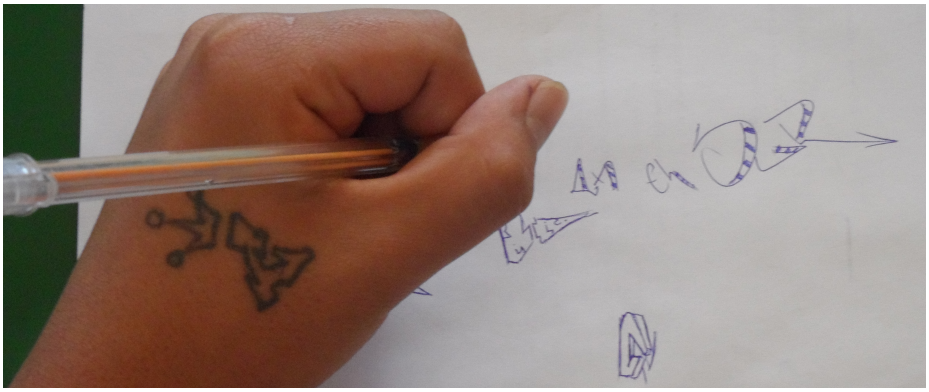


Grafitis en el espacio escolar



Música





Tatuajes





Formas de vestir



En el aula







El patio; espacio de encuentro y socialización

ANEXO 5

Encuesta aplicada a estudiantes de Bachillerato

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
INVESTIGACIÓN: CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN

"UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE"
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

OBJETIVO: Identificar las diversas culturas juveniles considerando sus elementos simbólicos que se manifiestan en la dinámica escolar para su posterior análisis enfocado desde la institucionalización.

INDICACIONES:

- Leer con atención los ítems antes de contestas. Si algún ítem no está claro, pedir al encuestador su debida aclaración.
- Responder con claridad y honestidad todos los ítems. La información será utilizada con prudencia y confidencialidad.
- La información recopilada será utilizada únicamente con fines académicos en el desarrollo de la Disertación previa a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación en la PUCE.

CUESTIONARIO DE ENCUESTA

Edad:……años Sexo: M……. o F……. Año: ……Bachillerato
Barrio donde vives:……

1.- ¿Con quién vives? Escoge 1 opción marcando con una X

Padre, madre, y hermanos:_____ Padre:_____ Madre:_____
Hermanos:_____ Abuelos:_____ Pareja:_____
Amigos:_____ Solo:_____ Otro (especifica):_____

2.- ¿Trabajas? Sí_____ No_____
¿En qué?_____ **¿Cuántas horas al día?**_____

3.- Indica tres cosas que hagas en tus tiempos libres y con qué frecuencia.

	FRECUENCIA	
ACTIVIDAD	**SIEMPRE**	**A VECES**

4.- Indica tres cosas en las que gastes tu dinero y con qué frecuencia.

	FRECUENCIA	
GASTO EN:	**SIEMPRE**	**A VECES**

5.- ¿Cuál es tu cantante o grupo favorito?

_____ **Género musical:**_____

6.- A qué le prestas más atención en una canción (escoge una opción):

Letra:_____ Ritmo:_____ Cantante:_____ Videoclip:_____

7.- ¿En qué escuchas más la música? (escoge una opción)

Radio:_____ Celular:_____ Computadora:_____ DVD:_____

8.- ¿Cuáles son los momentos en los que más escuchas música? (una opción)

Cuando descanso:_____ Cuando estoy en clases:_____ Fiestas:_____

En el bus-carro:_____ En la calle:_____ Cuando hago tareas:_____

Mientras estudio:_____ En el colegio:_____ Otro (especifica):_____

9.- ¿Cuál es tu programa de TV favorito?:_____

10.- ¿Lees alguna revista?: Sí:_____ No:_____ ¿Cuál?:_____

11.- La principal razón por la que te reúnes con tus amigos es: (una opción)

Ir al cine:_____ Hacer deberes:_____ Conversar:_____

Ir a fiestas:_____ Hacer deporte:_____ Escuchar música:_____

Otro (especifica):_____

12.- ¿Cuál es el mayor desacuerdo que tienes con tus padres/familia? (escoge uno)

Estudios:_____ Vestimenta:_____ Políticos:_____ Otro (especifica):_____

13.- ¿Consumes algo de esto? (escoge la que consumas con más frecuencia)

Alcohol:_____ Cigarrillo:_____ Marihuana:_____ Otro (especifica):_____

14.- ¿Con cuál de estas cultura te sientes identificado/a? (escoge una)

Reggae:_____ Hip Hop:_____ Reggaetón:_____ Rock:_____ Emo:_____

Otro (especifica):_____

15.- Te has sentido discriminado en el colegio

Sí____ No_____

Por parte de (una opción):

Compañeros:_____ Profesores:_____ Personal de servicio:_____

16.- ¿Te has sentido discriminado en el colegio por alguna de las siguientes razones? Escoge una:

Expresiones culturales (*piercing*, gorras, chompas)_____

Por la música que escucho_____

Por ser mujer:_____ Por ser hombre:_____ Por mi forma de ser:_____

Otro:_____

17.- Tu mayor desacuerdo con los profesores ha sido por (una opción):

Uso del uniforme:_____

Cumplimiento de tareas:_____

Uso de celular:_____

Otro:_____

18.- ¿Cuál es el lugar del colegio en el que más te gusta estar? (una opción)

Patio:_____

Aula:_____

Bar:_____

Auditorio:_____

Capilla:_____

Otro:_____

19.- ¿En qué lugar sientes que eres más libre de expresarte cómo eres? (una opción)

Colegio:_____

Casa:_____

Barrio:_____

Calle:_____

Otro:_____

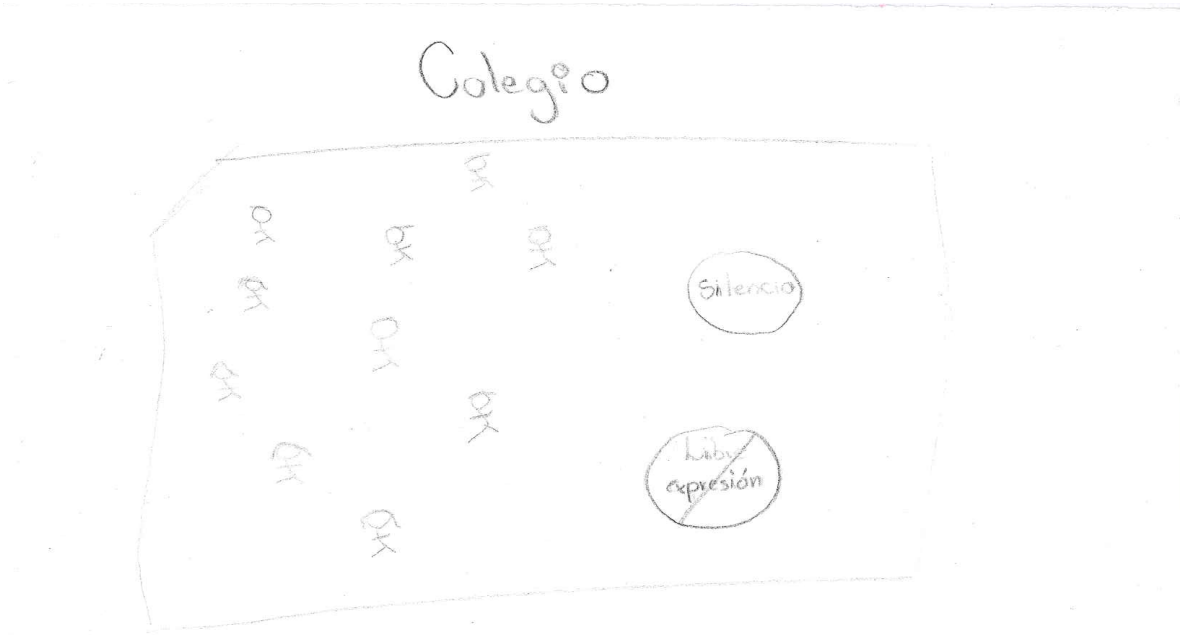
20.- De las cosas que más te gustan hacer en tus tiempos libres, ¿sientes que te han prohibido alguna aquí en el colegio? Escribe una:

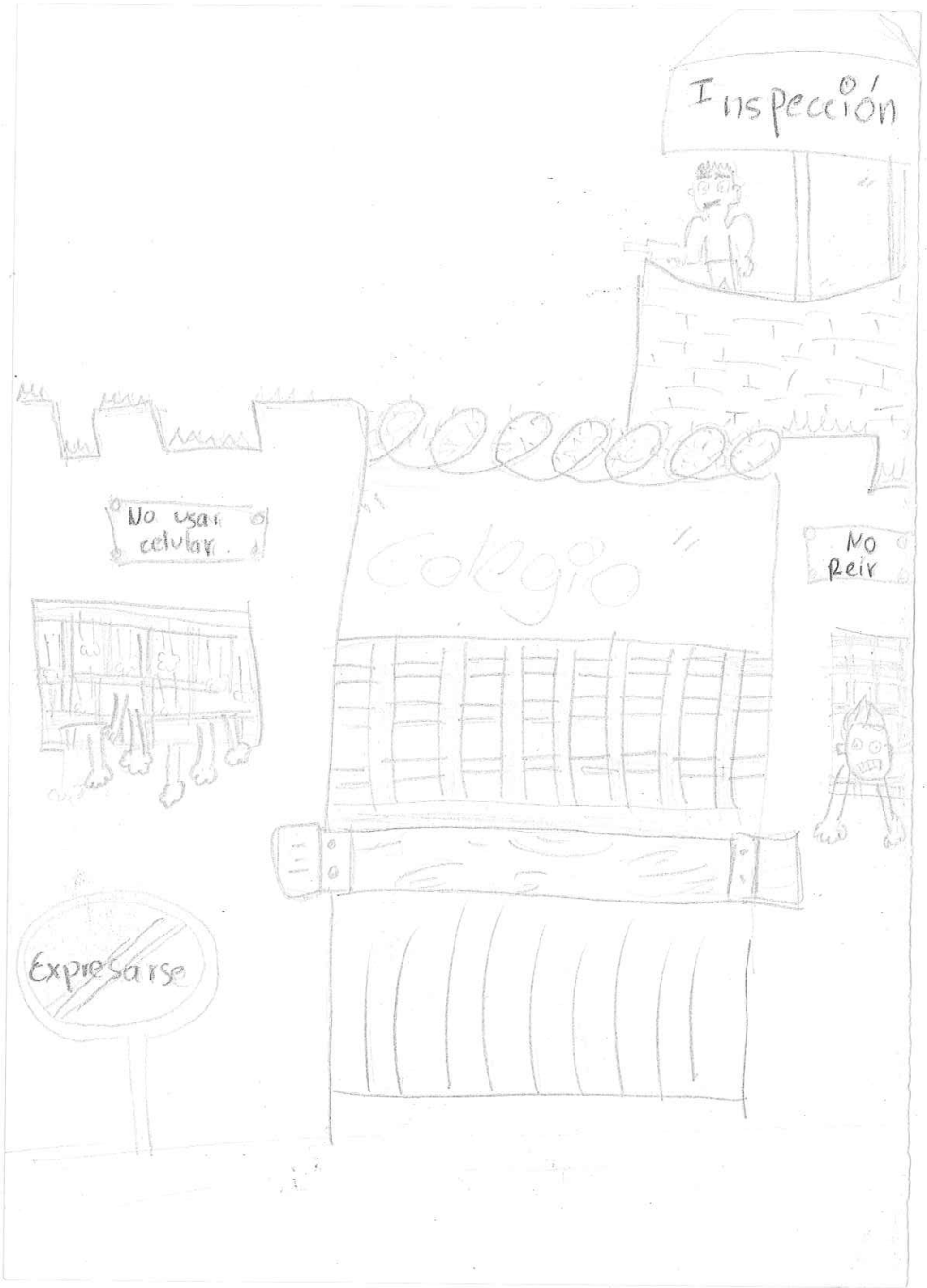
_____

Anexo 6

Representación de la escuela realizada por los jóvenes






Inspección
No usar celular
Colegio
No Reir
Expresarse