



**Pontificia Universidad  
Católica del Ecuador**

**FACULTAD DE DERECHO Y SOCIEDAD**

**TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN GESTIÓN SOCIAL Y DESARROLLO**

**El rol de los movimientos juveniles en el desarrollo de capacidades de jóvenes entre 18 y 23 años. Caso Movimiento de Liderazgo Juvenil “Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría” (CEFA)**

**Autora: Alison Carolina Santos Carrera**

**Directora: Msc. María Judith Chávez**

**Quito-Ecuador**

**2025**

## **Resumen**

El presente trabajo de titulación investiga cuál es el rol de los movimientos juveniles en el desarrollo de capacidades de los y las jóvenes del Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA. Por medio del enfoque cualitativo, se indagó en las experiencias vividas por jóvenes y asesores, identificando las principales capacidades desarrolladas, tales como la razón práctica, la afiliación, la imaginación, la expresión emocional y el juego.

Mediante entrevistas semiestructuradas y observación participante, se encontró que el proceso formativo del CEFA constituye una experiencia significativa, con impacto en el proyecto de vida, el pensamiento reflexivo sobre su realidad y la construcción de vínculos con los miembros de su comunidad. Este proceso fue analizado desde el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen, lo que permitió visibilizar la expansión de libertades, el acceso a oportunidades reales y una mirada desde un desarrollo integral. El trabajo concluye con recomendaciones orientadas a fortalecer el proceso formativo en el desarrollo de capacidades.

Palabras clave: Movimientos juveniles, desarrollo de capacidades, juventud, CEFA, formación integral, desarrollo humano.

## **Abstract**

This thesis investigates the role of youth movements in the development of young people's capabilities, using the Leadership Youth Movement CEFA as a case study. Through a qualitative approach, the lived experiences of both youth participants and mentors were explored to identify the main capabilities developed, such as practical reasoning, affiliation, imagination, emotional expression, and play.

Using semi-structured interviews and participant observation, the study found that CEFA's formative process constitutes a meaningful experience, with a significant impact on young people's life projects, reflective thinking about their realities, and the construction of bonds with members of their communities. This process was analyzed through Amartya Sen's human development approach, which revealed an expansion of freedoms, access to real opportunities, and a vision of integral development. The thesis concludes with recommendations aimed at strengthening the formative process in the development of youth capabilities.

Keywords: Youth movements, capability development, youth, CEFA, integral education, human development.

## **Dedicatoria**

Dedico esta disertación a Dios, quien ha guiado mi caminar desde la adolescencia hasta este momento de mi vida. Su presencia ha sido una guía constante, me ha sostenido en cada paso y me ha ayudado a descubrir mi vocación.

También la dedico con profundo amor a mis padres y a mis hermanos, quienes, con su apoyo incondicional y sacrificios, me han impulsado a seguir adelante para cumplir mis metas personales y profesionales.

A mi novio, Lucas, gracias por ser un apoyo incondicional, por estar presente en los momentos más desafiantes y por acompañarme con amor en este proceso. Tu presencia ha sido clave para culminar esta etapa de mi vida.

Finalmente, dedico esta disertación a Fe y Alegría, y especialmente al Movimiento Juvenil CEFA, que fue en su momento, un refugio donde encontré una familia, un entorno seguro, que me ayudó a mi crecimiento personal. Gracias al acompañamiento recibido en CEFA, y a las personas que formaron parte de esa etapa, pude transitar una adolescencia significativa y formadora.

## **Agradecimiento**

En primer lugar, agradezco a Dios por guiarme en este camino y acompañarme en cada paso. Ha sido una de las fuerzas que me ha sostenido a lo largo de este proceso, dándome luz y fortaleza para seguir.

Agradezco profundamente a mis padres y hermanos, quienes me han brindado su apoyo incondicional y se han sacrificado para que yo pueda alcanzar mis metas académicas, personales y profesionales. Gracias a su amor, he encontrado la motivación para ser una mejor versión de mí misma.

A mi novio, Lucas, gracias por ser un apoyo fundamental en esta etapa. Gracias a tu amor, tu compañía y las palabras de aliento he podido culminar este proceso. Agradecida por que llegaste a mi vida, tu presencia me ayudó a creer que sí es posible lograr las metas que una se propone.

A Juleysi, gracias por estar, por escucharme, por tus palabras de aliento cuando más las necesité y por brindarme tu apoyo sincero.

Agradezco de manera especial a mi tutora, María Judith Chávez, por su paciencia, dedicación, la transmisión de sus conocimientos y por ser una guía en este proceso. Su orientación fue esencial, y su manera de enseñar reflejó una vocación que dejó una huella significativa en mi formación.

Finalmente, agradezco a Fe y Alegría, y al Movimiento Juvenil CEFA, por haber sido parte esencial de mi camino. Gracias por brindarme un espacio donde me sentí parte, donde pude formar amistades, construir mi carácter y plantearme metas. También agradezco la oportunidad que me dieron de poder estudiar una carrera. Siempre llevaré con gratitud el impacto que esta experiencia

ha tenido en mi vida

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen .....	2
Abstract.....	3
Dedicatoria.....	4
Agradecimiento .....	5
Introducción .....	11
Tema .....	12
Planteamiento del Problema .....	12
Justificación .....	17
Objetivos .....	18
Objetivo General .....	18
Objetivos Específicos .....	19
Pregunta de investigación .....	19
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO .....	20
1.1    Introducción: Desarrollo .....	20
1.1    Conceptos fundamentales .....	20
1.2    Enfoques.....	22
1.2.1    Enfoque de la Dependencia .....	22
1.2.2    Enfoque ambientalista y sostenible .....	23
1.2.3    Enfoque de necesidades básicas .....	24
1.2.4    Enfoque a escala humana.....	25
1.2.5    Enfoque de capacidades.....	26
1.2.6    Enfoque de desarrollo humano .....	27
3.4.9.1    Desarrollo Humano.....	27
3.4.9.2    Enfoque de desarrollo humano desde el pensamiento de Amartya Sen y Nussbaum 29	
1.3    Capacidades, Enfoque de Capacidades y Capacidades Centrales .....	30
1.3.1    Definiciones de Capacidades.....	30
1.3.2    Enfoque de Capacidades .....	33
1.3.3    Capacidades Centrales .....	34
1.4    Participación, Participación Social, Actores Sociales y Organizaciones Sociales y Organizaciones y Movimientos Juveniles .....	37
3.5.1    Definición.....	37

3.5.2	Tipos de participación.....	38
3.5.3	Participación Social, Actores So y Organizaciones Sociales.....	39
3.5.4	Actores Sociales.....	40
3.5.5	Organizaciones sociales .....	42
3.5.6	Organizaciones y Movimientos Juveniles.....	44
CAPITULO II: MARCO METODOLÓGICO .....		46
4.1	Introducción.....	46
4.2	Recolección y análisis de datos .....	46
4.3	Análisis de la información .....	48
4.4	Caracterización de la población.....	48
CAPITULO III: IDENTIFICACIÓN DE CAPACIDADES DESARROLLADAS .....		50
3.1	Contextualización.....	50
3.2	Metodología .....	50
3.3	Ámbitos del plan de formación.....	51
3.3.1	Objetivos de los ámbitos de formación .....	52
3.4.2	Etapas Formativas .....	53
3.4	Identificación de las capacidades desarrolladas desde la perspectiva de los jóvenes ...	53
3.4.1	Capacidad de afiliación .....	55
3.4.2	Capacidad para reconocer e interpretar las emociones y perspectivas de otras personas en contextos de interacción.....	58
3.4.3	Razón práctica.....	58
3.4.4	Reflexión crítica sobre las decisiones importantes de la vida.....	59
3.4.5	Coherencia entre sus valores y acciones .....	60
3.4.6	Emociones .....	61
3.4.7	Reconocimiento de los vínculos afectivos hacia otros y otras .....	61
3.4.8	Capacidad para identificar o interpretar las emociones propias .....	62
3.4.9	Juego.....	63
3.4.10	Sentidos, imaginación y pensamiento.....	66
4.5	Identificación de capacidades desde la mirada de los asesores .....	68
3.5.1	El Diálogo .....	69
3.5.2	Praxis .....	71
3.5.3	Conciencia.....	74
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES.....		79

4.1	Introducción.....	79
4.2	Conclusiones .....	88
	BIBLIOGRAFÍA .....	90
	ANEXOS .....	95
6.1	Técnicas de análisis: observación participante y entrevistas.....	95

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** Objetivos de los ámbitos de formación ..... 53

**Figura 2** Escudo de la Comunidad “Wayra” ..... 67

## ÍNDICE DE TABLAS

**Tabla 1** *Capacidades centrales según Martha Nussbaum* ..... 35

**Tabla 2** *Características de los actores sociales* ..... 41

**Tabla 3** *Características de las organizaciones sociales*..... 43

**Tabla 4** *Definición de los ámbitos de formación de Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría (CEFA)* ..... 52

**Tabla 5** *Análisis de capacidades desde el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen y recomendaciones para fortalecerlas.* ..... 80

## **Introducción**

El presente trabajo de titulación investiga el rol de los movimientos juveniles en el desarrollo de capacidades de los y las jóvenes. Tomando como caso de estudio al Movimiento de Liderazgo Juvenil Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría (CEFA). Se parte de la identificación de algunas capacidades desarrolladas por los participantes. Posteriormente, se analiza las capacidades identificadas desde el enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen. Finalmente se propone generar recomendaciones orientadas al fortalecimiento del proceso formativo del movimiento.

En este sentido, el trabajo inicia con el planteamiento del problema de la investigación. La justificación se compone de los motivos sociales, académicos y educativos que dieron origen a esta indagación, así como su relevancia en el contexto actual. Luego, se plantean la pregunta de investigación y los objetivos que orientan todo el estudio, tanto el general como los específicos.

Luego se desarrolla el primer capítulo que correspondiente al marco teórico, en el cual se presenta se las principales categorías conceptuales del estudio. En el segundo capítulo, se presenta el enfoque metodológico, se detallando las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de información. El tercer capítulo presenta el análisis de los hallazgos de las capacidades identificadas en los y las jóvenes y asesores.

El cuarto capítulo aborda los resultados obtenidos de las capacidades identificadas y se hará un análisis de los resultados desde el enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen, así como recomendaciones para el fortalecimiento de las capacidades en el movimiento. Finalmente, se presentan las conclusiones generales de la investigación.

## **Tema**

Rol de los movimientos juveniles en el desarrollo de capacidades de jóvenes entre 18 a 23 años. Caso Movimiento de Liderazgo Juvenil “Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría” (CEFA)

## **Planteamiento del Problema**

Según Naciones Unidas (2022), la población juvenil, definida como el grupo de edades entre 15 y 24 años, constituye el 16% de la población mundial. Este sector enfrenta desafíos significativos relacionados con la educación, la capacitación, el empleo y el acceso a servicios de salud, especialmente en los países en vías de desarrollo, donde las oportunidades suelen ser más limitadas. Estas condiciones adversas generan incertidumbre respecto a su futuro y los colocan en situaciones de exclusión social y política. (NNUU, 2010)

Además, el desempleo juvenil y la falta de participación en procesos de toma de decisiones agravan su situación, lo que ha llevado a muchos jóvenes a buscar nuevos espacios que les permitan desarrollarse plenamente y contribuir activamente a la sociedad. Como señala Checkoway (2011), la participación juvenil es fundamental para el desarrollo individual y colectivo, ya que permite a los jóvenes influir en las decisiones que afectan sus vidas y fortalecer su sentido de ciudadanía.

En América Latina y el Caribe, la juventud constituye aproximadamente 160 millones de personas, lo que representa el 25% de la población total de la región (CEPAL, 2022). En algunos países, este grupo continuará siendo un segmento demográfico significativo. Sin embargo, los jóvenes enfrentan múltiples desafíos que limitan su desarrollo.

Según el Observatorio de Juventudes para América Latina y el Caribe, aproximadamente dos de cada diez jóvenes de entre 15 y 24 años no forman parte del sistema educativo ni del mercado

laboral (Juvelac, 2019). Además, su acceso a servicios preventivos y curativos en el ámbito de la salud es limitado (Sansahuesta et al., 2022), y enfrentan una tasa de desempleo que triplica la de los adultos, alcanzando casi el 20% (OIT, 2022).

La falta de acceso a educación de calidad, salud adecuada y empleo digno configura un panorama preocupante para este sector. En 2016, solo el 59,5% de las personas entre 20 y 24 años logró completar la educación secundaria en América Latina y el Caribe (Luna, 2021), lo que reduce significativamente sus oportunidades de desarrollo. Estas carencias estructurales, sumadas a desigualdades en la formación personal, laboral y comunitaria, restringen su capacidad para participar plenamente en la sociedad y alcanzar su potencial.

En Ecuador, la Ley de la Juventud (2001) considera como jóvenes a las personas comprendidas entre 18 y 29 años. La juventud de Ecuador representa aproximadamente el 20% de la población del país, y enfrenta múltiples desafíos estructurales que limitan su desarrollo pleno. A pesar de constituir parte significativa de la población, la ganancia de sus derechos y el acceso a oportunidades educativas, laborales y sociales siguen siendo limitadas (UNFPA, 2020, pp. 14-20)

Mideros (2023) menciona que, en Ecuador, el 24,1% de los jóvenes entre 18 y 29 años ni trabaja ni estudia, y solo el 21,8% ha alcanzado algún nivel de educación superior. Además, el desempleo juvenil es del 7,8%, cuatro puntos superiores al promedio nacional. Las oportunidades para este grupo poblacional están severamente limitadas debido a la falta de acceso efectivo a la educación y al empleo. Estos problemas se agravan con factores como la pobreza, la emigración, la violencia y la inseguridad, restringiendo el desarrollo personal y del país en general (Mideros, 2023).

Ante este panorama, los jóvenes se ven obligados a buscar opciones para adquirir habilidades para la vida que les permitan superar estas barreras. En estas circunstancias, algunos jóvenes han

encontrado en los movimientos juveniles, una opción y espacio frente a las problemáticas que afectan a esta población y a las desigualdades estructurales.

En los últimos diez años, los movimientos juveniles en América Latina han demostrado una creciente capacidad de movilización y transformación social. Han emergido en diversos países con demandas relacionadas con la educación, los derechos humanos, el cambio climático y la equidad de género. En Chile, el movimiento estudiantil que en 2011 protagonizó masivas movilizaciones por una educación pública gratuita y de calidad, mientras que, en México, el movimiento #YoSoy132 marcó un punto de inflexión en la participación juvenil en la política. Asimismo, en Brasil, las manifestaciones de 2013 contra el aumento del transporte público evidenciaron la fuerza de la juventud en la protesta social. En otros países, como Colombia y Argentina, las juventudes han impulsado cambios en las agendas políticas nacionales, incidiendo en temas como la justicia social y la transparencia gubernamental (Rodríguez, 2013)

En Ecuador, según Romero (2006) los movimientos juveniles no solo han estado ligados a causas políticas, sino también a la defensa de derechos educativos, sociales, económicos, culturales, de expresión juvenil, derechos humanos y ciudadanía, entre otros. Desde una perspectiva histórica, es posible identificar varios hitos clave que permiten comprender sus luchas. (Romero, 2006)

En 1969, los jóvenes protagonizaron manifestaciones por el libre ingreso a las universidades, logrando la eliminación de los exámenes de ingreso que excluían a sectores vulnerables. Esto marcó un precedente significativo en la lucha por la igualdad en la educación superior. Durante la década de los 70, las juventudes se consolidaron como actores clave en la resistencia contra la dictadura militar, liderando la lucha por el retorno a la democracia y mayores libertades sociales (Romero, 2006, pp. 134-135).

En 1982, bajo el gobierno de Osvaldo Hurtado, los jóvenes se movilizaron en intensas protestas contra el alza de pasajes, una medida económica que impactó directamente a estudiantes y trabajadores jóvenes. Esto demostró que la juventud también aborda tanto causas políticas como demandas económicas. A finales de los años 90, las juventudes formaron redes urbanas y movimientos culturales en respuesta al debilitamiento de los lazos comunitarios y la globalización. Estos espacios permitieron expresar sus identidades y demandas, demostrando su capacidad para adaptarse y ser agentes de cambio social (Romero, 2006, pp. 135-136).

A finales de los años 90, las juventudes respondieron al debilitamiento de los lazos comunitarios tradicionales y al impacto de la globalización mediante la formación de redes urbanas y movimientos culturales. Estos espacios se convirtieron en plataformas para la expresión de sus identidades y demandas, demostrando su capacidad para adaptarse a contextos cambiantes y reafirmar su rol como agentes de transformación social (Romero, 2006, pp. 135-136). Así, los jóvenes han superado barreras institucionales y sociales, adoptando dinámicas más horizontales y autónomas que redefinen su papel en los procesos sociales y políticos del país.

Frente a diversas causas de lucha que ha atravesado la juventud, como desigualdad social, el acceso a una educación de calidad, la salud o la falta de espacios de participación, han surgido algunos movimientos juveniles que abordan áreas como la educación, lo ambiental, lo cultural, lo político o la religión entre otros. Con el fin ejemplificar se tomarán dos casos, el Movimiento Juvenil Salesiano y el otro el Movimiento Juvenil de Escultismo. Se los toma como ejemplo, aunque desde miradas distintas, ambos brindan espacios donde los y las jóvenes pueden participar, vincularse con otros jóvenes, ser parte de una comunidad, en el cual los jóvenes puedan desarrollar sus habilidades, fortalezas, etc.

Los movimientos religiosos y de iglesia son agrupaciones dentro de la iglesia católica, en su mayoría formadas por laicos que promueven la fe, misión y el liderazgo comunitario. (Diócesis de Austin, s.f.) Entre estos, se encuentra el Movimiento Juvenil Salesiano que trabaja en área como la educativa, pastoral/religiosa y área social. Según Cárdenas (2022) el MJS trabaja desde 1985 ofreciendo espacios de formación integral para la juventud, combinando actividades educativas y recreativas con valores como el liderazgo y la solidaridad. Su objetivo es fortalecer la participación comunitaria de los jóvenes. En 2022, tenía presencia en siete ciudades del país y contaba con aproximadamente 5.000 destinatarios, entre niños, jóvenes y sus familias, con quienes se desarrollaba un proceso de prevención, restitución y exigibilidad de sus derechos (Cárdenas, 2022, p. 100). Desde esta perspectiva se observa que, desde la propuesta de base religiosa, se dan espacios de formación integral y participación de los jóvenes.

En conjunto con este ejemplo, el Movimiento Scout del Ecuador permite ampliar las formas en que los jóvenes participen y forman parte de estos espacios. El escultismo es un movimiento juvenil educativo que fomenta el desarrollo integral de niños y jóvenes a través de la vida al aire libre, el aprendizaje por la experiencia y el servicio a la comunidad. (Organización Mundial del Movimiento Scout, s.f.). Este activo desde 1920, este se dedica a la educación no formal, en el cual se forma a los jóvenes a través de actividades prácticas que promueven el liderazgo, el servicio comunitario y el cuidado ambiental. Basado en principios, valores y la ley Scout, el movimiento busca contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, fomentando su autonomía, responsabilidad y empoderamiento en la comunidad. (Scouts Ecuador, 2021).

Ambos movimientos juveniles mencionados, comparten procesos formativos para jóvenes

que incluyen valores, trabajo comunitario y participación. Otras características similares son el fomento del liderazgo, la autonomía y el compromiso social, junto con actividades prácticas y recreativas desde un enfoque educativo no formal. Estos movimientos ofrecen espacios para los jóvenes, en los que pueden participar y encontrar orientación para enfrentar sus desafíos sociales y contribuir a su desarrollo personal y profesional. A partir de esta revisión, resulta pertinente investigar el caso del Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA

### **Justificación**

Dentro del contexto social, los jóvenes enfrentan problemas de gran importancia, como el acceso limitado a la educación, el adulto centrismo, el desempleo como lo evidencia las estadísticas, por otro lado, también afrontan la exclusión social, económica, cultural y política. Estas problemáticas representan desafíos estructurales de gran impacto en el desarrollo humano de este actor. Para dar respuesta a estas problemáticas se han creado organizaciones juveniles que se han apropiado de estas realidades, por ende, acompañan a la juventud en sus actorias para afrontar los desafíos existentes en etapa de su vida.

Junto a estas organizaciones juveniles también existen los movimientos juveniles que ofrecen espacios de formación para los jóvenes, como una manera de fomentar su participación en procesos sociales, políticos, educativos y comunitarios. En esta línea, se direcciona esta investigación al Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA, con el objetivo de analizar y evidenciar si los procesos formativos del movimiento favorecen al desarrollo y fortalecimiento de capacidades de los jóvenes que han participado en el Movimiento Juvenil.

Para abordar este objetivo, esta investigación se enmarca en el paradigma del desarrollo humano, bajo la teoría de capacidades de Amartya Sen. El enfoque de Sen propone que el desarrollo

debe medirse no solo en términos de ingresos o crecimiento económico, sino en las libertades reales de las personas para elegir y ejercer capacidades que les permitan llevar una vida plena y digna (Sen, 1999). Para Sen, el bienestar humano se centra en las oportunidades que los individuos tienen para alcanzar distintos funcionamientos valiosos, definidos por sus propios valores y aspiraciones.

En esta misma línea, también se aplica la teoría de capacidades de Martha Nussbaum, según su obra *Crear Capacidades* (2011) identifica diversas capacidades esenciales para una vida humana digna. Entre ellas, las más relevantes para esta investigación son: Afiliación, Razón práctica, Emociones, Juego y Sentidos, Imaginación y Pensamiento (Nussbaum, 2011)

Asimismo, es importante señalar la línea de investigación de la Carrera de Gestión Social y Desarrollo, en la cual se enmarca este trabajo, centrada en los actores sociales y la participación. Dentro de esta línea, se aborda específicamente en la sublínea de actores generacionales. Esta se enfoca en la participación y dinámicas de los jóvenes como un grupo generacional específico. Esto permitirá investigar la influencia de los movimientos juveniles en el desarrollo de capacidades en este actor.

Finalmente, desde la perspectiva personal, mencionar, que la autora del estudio fue parte de los procesos formativos del Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA. Al haber participado en este espacio, le resulta relevante investigar si los jóvenes que han participado en este movimiento han desarrollado capacidades que les han permitido potenciar sus habilidades. Asimismo, busca identificar su paso por el CEFA ha generado cambios significativos en sus vidas.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Investigar el rol del Movimiento juvenil CEFA, en el desarrollo de las capacidades de los

jóvenes de 18 a 23.

### **Objetivos Específicos**

- Identificar las principales capacidades desarrolladas por los participantes de CEFA.
- Analizar el desarrollo de capacidades de los jóvenes desde el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen.
- Proponer recomendaciones para fortalecer el desarrollo de las capacidades desde el trabajo del movimiento juvenil CEFA.

### **Pregunta de investigación**

¿Cuáles capacidades han desarrollado los jóvenes de 18 a 25 años al participar en el movimiento juvenil CEFA?

# **CAPITULO I:**

## **MARCO TEÓRICO**

### **1.1 Introducción: Desarrollo**

En este primer tema se abordará la relación entre los conceptos de desarrollo, desarrollo humano y capacidades, y cómo el enfoque de desarrollo ha evolucionado más allá del crecimiento económico hacia una visión centrada en las personas. El Desarrollo Humano representa una de esas transformaciones al enfocarse en el bienestar y las oportunidades (PNUD, 1990). Dentro de este marco, el desarrollo de capacidades, propuesto por Amartya Sen, permite entender el desarrollo como la expansión de libertades y oportunidades que las personas tienen o pueden elegir para vivir la vida que valoran (Sen, 1999).

#### **1.1 Conceptos fundamentales**

El concepto de desarrollo tiene raíces occidentales del progreso, que surge desde la Grecia clásica hasta la Ilustración. El eje central de esta idea parte del uso de la razón, solo a través de esta es posible identificar las leyes que rigen el orden social y transformarlo para un beneficio colectivo. Antes de consolidarse como concepto (Valcárcel, 2006). Antes de que el desarrollo tenga la noción de hoy, sus predecesores tenían términos como civilización, evolución, riqueza y crecimiento, los cual revela las distintas formas que se interpretaba los avances de las sociedades.

En esta línea, es importante señalar que el desarrollo es un concepto dinámico y complejo, cuya definición ha evolucionado a lo largo del tiempo. Dubois (2002) nos dice que esta definición no es única y que puede variar según los contextos sociales, históricos y culturales en los que se analiza.

Durante los siglos XVIII y XIX, economistas clásicos como Adam Smith (1776) y John Mill

(1848) lo relacionaban al desarrollo con la generación de riqueza, considerando la acumulación de bienes como el principal indicador de prosperidad o decadencia de una nación. Esta noción de desarrollo reduca al desarrollo al crecimiento económico, esta perspectiva marcó el camino para las posteriores interpretaciones del concepto.

Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial es cuando el concepto de desarrollo comienza a tener algunos matices. Aun así, se considera que la acumulación del capital es fundamental. Según Barraza y Gómez (2005), esta visión establece que los países ya no las naciones que cuenten con mayores recursos materiales eran considerados más desarrollados que otros.

Posteriormente, surgieron enfoques que buscaron articular lo económico con lo social. Por ejemplo, Irausquín, Colina, Moreno y Marín (2016) citan a Vázquez (2005) define el desarrollo como "procesos de crecimiento y cambio estructural que persiguen satisfacer las necesidades y demandas de la población y mejorar su nivel de vida y, en concreto, se proponen el aumento del empleo y la disminución de la pobreza." (p. 284). Esta definición aporta al bienestar, al vincularlo con la mejora de condiciones de vida, pero aún se sigue priorizando los indicadores cuantificables.

No obstante, esta perspectiva ha sido objeto de crítica por su visión reduccionista. Irausquín, Colina, Moreno y Marín (2016) citan a Utria (2002), quien advierte que dicho enfoque "concentra toda su atención en la producción y crecimiento económico, con implícita subestimación de las demás dimensiones y factores de vida de la sociedad como el territorio, el medio ambiente, la comunidad, las instituciones políticas, la cultura, historia, entre otros" (p. 290). Por lo tanto, durante un largo tiempo se consideró que los países más desarrollados eran aquellos con ingresos más elevados, y el desarrollo se concebía como un proceso lineal y progresivo.

Estos conceptos nos muestran cómo el concepto de desarrollo ha pasado de centrarse

exclusivamente en lo económico a incluir múltiples dimensiones: sociales, ambientales, culturales, políticas. Este concepto ha dado lugar a diferentes enfoques que han sido interpretados y aplicados en distintos contextos. En el siguiente apartado se analizarán algunos enfoques, su fundamento y características.

## **1.2 Enfoques**

En este apartado se abordarán los distintos enfoques del desarrollo con el objetivo de comprender su evolución y los aportes teóricos de diversos autores que lo han analizado a lo largo del tiempo. Esta revisión nos permitirá identificar los cambios conceptuales que ha experimentado la noción de desarrollo en las últimas décadas. Se evidenciará cómo este concepto ha dejado de centrarse exclusivamente en lo económico para incorporar progresivamente dimensiones sociales, culturales, ambientales y de desarrollo de capacidades humanas.

### **1.2.1 Enfoque de la Dependencia**

A mediados de los años sesenta surge en América Latina el enfoque de la Dependencia, surge como crítica al desarrollo tradicional, esto provoca una ruptura intelectual y política con la teoría de la Modernización. Esta corriente interpreta al subdesarrollo no como una etapa anterior al desarrollo, sino que condiciones estructurales que resultan en relaciones desiguales entre los países del norte y del sur. Autores como Dos Santos (1971) argumenta que todo se debe, a que los países desarrollados han podido depender de los países no desarrollados, ya que dependen de ellos para la provisión de materia primas y mano de obra barata.

Desde esta perspectiva, el subdesarrollo se interpreta como una condición estructural impuesta por el sistema económico internacional, en el que los países periféricos mantienen una relación de dependencia respecto a los países centrales. Irausquín et al. (2016) menciona que estas

dinámicas reproducen pobreza y la subordinación a los intereses de las grandes potencias económicas, así afectando la independencia de los países

El enfoque en su momento era una luz a la final del túnel. Esta no ofreció respuestas claras de como superara la pobreza, las desigualdades estructurales o diseñar políticas para salir de la dependencia. Si aportó una comprensión crítica sobre la historia del subdesarrollo en América Latina. Su principal aporte fue señalar que el desarrollo debe a analizar desde las relaciones internacionales del poder.

### **1.2.2 Enfoque ambientalista y sostenible**

A partir de los años setenta, la necesidad de repensar un nuevo modelo de desarrollo a escala global fue imprescindible, esto debido al impactos ambientales derivados de los modelos predominantes hasta ese momento. Los problemas como la contaminación, la pérdida de la biodiversidad y la explotación de los recursos naturales, puso en el ojo de huracán un modelo extractivista y insostenible.

Frente a esta crisis ambiental, emergen nuevas concepciones del desarrollo. Una de las primeras aproximaciones es el enfoque del desarrollo sostenible, que reconoce la necesidad de integrar el bienestar económico, la equidad social y la sostenibilidad ambiental. Según Boada (2005) la crisis ambiental planteo la necesidad de equilibrar la prosperidad económica, una sostenibilidad ambiental y una justicia social. es esta manera, el desarrollo no deja de vincularse con lo económico pero abre la posibilidad de que tenga otros elementos para concebirlo, como los limites ecológicos del planeta y las condiciones sociales.

Aquí también se destaca el impacto que tuvo el Informe Brundtland (Nuestro Futuro Común), publicado en 1987, el que consolidó el concepto de desarrollo sostenible en el ámbito

internacional. Este documento propone un modelo de desarrollo que “satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Naciones Unidas, s.f.). El enfoque tiene el fin que las generaciones futuras tengan para satisfacer sus necesidades humanas dentro de los límites ecológicos incluyendo dimensiones como la calidad de vida, la distribución equitativa de la riqueza y la no contaminación.

### **1.2.3 Enfoque de necesidades básicas**

A mediados de los años setenta surge el enfoque de desarrollo basado en las Necesidades Básicas, promovido por el economista Paul Streeten y respaldado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Este enfoque se centra en la satisfacción de necesidades fundamentales, especialmente en ámbitos como la educación y la salud, por su impacto significativo en el aumento de la productividad laboral. Su propósito es erradicar la privación generalizada, una preocupación que ha sido parte esencial del concepto de desarrollo. Streeten (1978) sostiene que “el objetivo de los esfuerzos a favor del desarrollo es proporcionar a todos los seres humanos la oportunidad de vivir una vida plena... la incumbencia fundamental del desarrollo son los seres humanos y sus necesidades” (Valcárcel, 2006, p. 19).

Siguiendo esta línea en el año 1976, la OIT adopta oficialmente el enfoque de satisfacción de las necesidades básicas en el marco de una de sus conferencias. Para lograr el cumplimiento de estas necesidades, la OIT divide estas necesidades básicas en cuatro grupos. A. Los mínimos básicos para el consumo familiar; alimento, vivienda, etc. B. acceso a servicios básicos esenciales. El acceso a servicios esenciales: salud, transporte, educación, agua potable. C. empleo digno y remunerado. D. Necesidades cualitativas: entorno saludable, participación, libertades individuales. (Valcárcel, 2006)

Una de las críticas que se hace a este enfoque, incluso desde sus propios creadores, es que su objetivo moral más importante es resolver la desigualdad, pero resulta complejo, abstracto y abierto a múltiples interpretaciones, lo que dificulta su aplicación práctica. Sin embargo, este enfoque puede contribuir significativamente a la formulación de políticas públicas, ya que al trabajar con él se pueden identificar de manera concreta las necesidades insatisfechas de la población, lo que le otorga un propósito práctico y orientado a la acción.

#### **1.2.4 Enfoque a escala humana**

En los años 80, el economista chileno Manfred Max-Neef, en colaboración con Martín Hopenhayn, propuso el enfoque de Desarrollo a Escala Humana. Este enfoque comprende que el desarrollo “se refiere a las personas y no a los objetos; rescata el protagonismo real de los individuos en su propia vida, una vida con calidad y con posibilidades de satisfacer, adecuadamente, sus necesidades humanas fundamentales, múltiples, interdependientes, simultáneas e interrelacionadas” (Castaño, 2016).

Ligado a las ciencias sociales, el enfoque de Desarrollo a Escala Humana, propuesta plantea que el desarrollo debe orientarse hacia la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, entendidas como universales, finitas y no jerarquizadas. Max-Neef (1993) distingue entre las necesidades (afecto, identidad, entendimiento, participación, subsistencia, entre otras) y los satisfactores (los medios para alcanzarlos). Por ejemplo, la necesidad de afecto puede satisfacerse mediante vínculos familiares, relaciones de amistad o pertenencia comunitaria, lo cual evidencia que una misma necesidad puede tener diversos satisfactores según el contexto cultural o social.

Además, propone una matriz en la que se abordan las distintas dimensiones del ser humano: ser, tener, hacer y estar. Este enfoque se caracteriza por colocar al ser humano en el centro del

proceso de desarrollo, reconociendo sus necesidades esenciales como eje fundamental. (Max-Neef, 1993)

La propuesta de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn se presenta como una crítica a los modelos de desarrollo cuyo eje central es el crecimiento económico. Frente sistema que muchas veces ignora las realidades, la satisfacción de necesidades. Este enfoque aparece como una alternativa para mirar el desarrollo desde una perspectiva distinta, enfocando su atención en las personas y sus necesidades fundamentales. Este cuenta con dimensiones de ser, tener, hacer y estar, es decir, su propuesta está en coherente con la equidad, la participación y la sostenibilidad, con el propósito de poner en el centro de desarrollo a la vida humana plena.

### **1.2.5 Enfoque de capacidades**

En la década de los 80, el economista y filósofo hindú Amartya Sen irrumpe en la escena académica occidental con su propuesta de entender el desarrollo alejada de idea de medir el desarrollo con el crecimiento económico. Su propuesta se enfoca en ampliar las capacidades de las personas, a través de están tengan la capacidad de elegir con libertas lo que considere valioso. Para Sen (1992) la ide central no esta es tener recursos, sino que tanto estos se pueden utilizar para vivir con dignidad. Ósea que implica centrar el desarrollo en las oportunidades que la personas tiene para hacer y ser

Este planteamiento tiene un ético y humano al concepto de desarrollo, al centrarse en la persona y la adquisición de bienes. Esta da un giro que cambia la perspectiva, deja de tratar a las personas como piezas dentro de un gran sistema, Sen enfatiza en verlo como fines en sí mismo. Sen (1999) Esta perspectiva es clave para incorporar dimensiones como la partición, la equidad y la justicia social en el debate del desarrollo.

### **1.2.6 Enfoque de desarrollo humano**

Durante los años noventa, el concepto de desarrollo adoptó una nueva perspectiva centrada en el Desarrollo Humano. Este cambio representó una transformación significativa en la manera de entender el desarrollo, alejándose de una visión puramente económica. Fue el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe de 1990, quien definió el desarrollo humano como el “proceso mediante el cual se ofrece a las personas mayores oportunidades, entre ellas: una vida prolongada y saludable, educación, acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida decente, libertad política” (PNUD, 1990, p. 34).

Esta definición, ampliamente reconocida, destaca que el desarrollo humano implica ampliar las oportunidades de las personas para llevar una vida digna, saludable, con educación y libertad. El objetivo no es solo el crecimiento económico, sino colocar a la persona como centro del desarrollo. Además, el desarrollo humano reconoce la importancia de la equidad, los derechos humanos y la participación social. (PNUD, 1990).

A lo largo de las últimas cinco décadas, se han planteado distintos enfoques de desarrollo. Inicialmente, este se entendía casi exclusivamente como crecimiento económico. Sin embargo, con el tiempo, se han incorporado otras dimensiones, como la sostenibilidad ambiental, la satisfacción de necesidades básicas y humanas, el enfoque en capacidades y el reconocimiento del desarrollo como un proceso orientado a ampliar las oportunidades y libertades de las personas.

En el siguiente apartado se abordará en profundidad el enfoque de Desarrollo Humano, con énfasis en la propuesta de ampliación de capacidades y libertades.

#### **3.4.9.1 Desarrollo Humano**

El enfoque de Desarrollo Humano, como se mencionó anteriormente, adquirió relevancia a

partir de la década de los noventa, tiene sus raíces en la crítica al modelo de desarrollo centrado exclusivamente en el crecimiento económico. Esta perspectiva propone una concepción del desarrollo al bienestar de las personas y a la ampliación de oportunidades reales para una vida digna. (Picazzo, Gutiérrez, Infante, & Cantú, 2011).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) amplió el concepto de desarrollo, reformulándolo y enriqueciéndolo a lo largo del tiempo, gracias a los aportes de destacados economistas como Amartya Sen, Mahbub ul Haq, Paul Streeten, Meghnad Desai, Gustav Ranis y Keith Griffin. En esta colaboración dio lugar a una nueva visión del desarrollo desde las Naciones Unidas. (Picazzo, Gutiérrez, Infante, & Cantú, 2011)

En esta esta línea PNUD (1990) definió el desarrollo humano como un:

*“proceso en el cual se amplían las oportunidades del ser humano. (...) estas oportunidades esenciales son disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente, la libertad política, económica y social, hasta la posibilidad de ser creativo y productivo, respetarse a sí mismo y disfrutar de la garantía de derechos humanos. Tiene dos aspectos. La formación de capacidades humanas -tales como un mejor estado de salud, conocimientos y destrezas- y el uso que la gente hace de las capacidades adquiridas -para el descanso, la producción o las actividades culturales, sociales y políticas. (...) Su objetivo central debe ser el ser humano”*  
(PNUD, 1990, pág. 34)

La definición del PNUD se inspira en el enfoque de capacidades desarrollado por Amartya Sen (1998) el cual se centra en la ampliación de las capacidades de las personas para que puedan

elegir libremente lo que valoran en su vida. La influencia de este enfoque es innegable para la formulación del concepto de desarrollo humano. Por esta razón, se abordará el pensamiento de Amartya Sen y Martha Nussbaum, quienes abordan el desarrollo humano desde el enfoque de capacidades.

#### **3.4.9.2 Enfoque de desarrollo humano desde el pensamiento de Amartya Sen y Nussbaum**

En el marco del desarrollo humano, el enfoque propuesto por Amartya Sen sentó las bases de una nueva manera de concebir, medir y abordar el desarrollo. Según lo citado por Picazzo et al. (2011) citando a Sen (2000) define el desarrollo es un proceso de expansión de las libertades reales de las personas. Estas libertades se expresan a través de las capacidades de los individuos para alcanzar distintas combinaciones de funcionamientos, es decir, las formas de ser y hacer que valoran. Dichas capacidades dependen, en gran medida de los contextos sociales, económicos, culturales, políticos y medioambientales en los que las personas viven, lo que influye en las oportunidades disponibles para ellos. (Picazzo, Gutiérrez, Infante, & Cantú, 2011)

Al igual que Amartya Sen, Martha Nussbaum critica la visión economicista del desarrollo. Señala que “durante mucho tiempo, los economistas [...] contaron una historia que distorsionaba la experiencia humana real. Sus modelos dominantes se amparaban en la idea de que la calidad de vida de un país mejoraba cuando (y solo cuando) se incrementaba su producto interior bruto (PIB)” (Nussbaum, 2011, p. 14). Frente a esta perspectiva reduccionista, Nussbaum aborda el desarrollo humano como la expansión de oportunidades reales que tienen las personas para elegir y llevar adelante la vida que valoran. Para ella, el desarrollo no se mide por el crecimiento económico, sino por el grado en que las personas pueden vivir con dignidad, libertad y justicia.

El desarrollo humano no solo puede abordarse desde el crecimiento económico, sino también

como se ha abordado desde la expansión de las capacidades y libertades que permiten a las personas llevar una vida digna. Tanto el PNUD como los aportes de Amartya Sen y Martha Nussbaum han contribuido a que el desarrollo se centre en el bienestar, la libertad, la dignidad y la justicia social. Esta perspectiva sitúa al ser humano como eje central del desarrollo, destacando la importancia de generar oportunidades que posibiliten el ejercicio pleno de sus derechos y potencialidades. En la siguiente sección, se profundizará en el enfoque de capacidades desde las propuestas de Sen y Nussbaum, así como de otros autores, para comprender su relevancia teórica.

### **1.3 Capacidades, Enfoque de Capacidades y Capacidades Centrales**

En este tema se tratará de hilar varios conceptos. Primero, se explorarán algunas definiciones sobre las capacidades, considerando que este término se utiliza en múltiples disciplinas, lo que evidencia su diversidad. Posteriormente, se revisarán los distintos enfoques que existen desde este concepto, a partir de algunos autores como Howard Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples, pasando por Amartya Sen con su teoría de las capacidades y, por último, asentándonos en la Teoría de las Capacidades de Martha Nussbaum, quien propone una lista de diez capacidades centrales para tener una vida digna. Esta lista de capacidades servirá como marco de referencia y variables para esta investigación.

#### **1.3.1 Definiciones de Capacidades**

El concepto de capacidades es abordado desde múltiples disciplinas, especialmente en la filosofía, la economía del desarrollo, psicología y la educación. Diferentes autores que han propuesto definiciones desde sus perspectivas, por lo que ha generado diversas interpretaciones, que abarcan desde las capacidades individuales como estructurales. Como indica González (2021), gran parte de la literatura disponible no llega a una definición común de capacidad, por lo que es posible encontrar definiciones que la reconocen de diferentes maneras, tales como: habilidad, aptitud, conocimiento,

potencial, factor facilitador, intangible, combinación de atributos, entre otros (González, 2021).

En la filosofía Aristóteles, define la capacidad (*dynamis*) entendiéndose como la posibilidad inherente a la persona para realizar una acción o de experimentar un cambio. Según Aristóteles, “si el acto de aquello de lo cual se dice que el agente es capaz se diera en él y no hubiera ninguna imposibilidad en ello, entonces esto es posible” (Metafísica Θ 1047a24-29, citado en Salles, 2016, p. 63) Esta concepción entiende la capacidad como un potencial interno que tiene una persona. No depende de que algo esté ocurriendo en ese momento ni se limita al resultado de acciones concretas, sino que se basa en lo que la persona puede desarrollar. Es decir, se refiere a lo que una persona puede llegar a hacer, aunque todavía no lo haya realizado. Esta concepción es relevante porque sitúa la capacidad como algo interno, latente, que puede desarrollarse con las condiciones adecuadas.

En el campo de la psicología, por ejemplo, se habla de capacidades como competencias cognitivas o emocionales. Howard Gardner, Desde su teoría de inteligencias múltiples, propone una visión a ampliar el concepto de capacidad. Para este autor, las capacidades pueden entenderse como conjunto de capacidades cognitivas de independientes y relacionados entre sí que permite a las personas resolver problemas, crear productos valiosos en la cultura y destacar en diferentes áreas de la vida. (UNIR México, 2025). Esta definición enfatiza que las capacidades no son homogéneas, sino múltiples y asociadas al desarrollo de diferentes tipos de inteligencia, como lógica-matemático, intrapersonal, espacial, kinestésica, entre otras.

Desde la pedagogía, las capacidades se entienden como habilidades y disposiciones que se pueden desarrollar en procesos educativos intencionados, buscando no solo adquieran conocimientos, sino la formación de sujetos desde una comprensión de su entorno o realidades. Esta visión implica que la enseñanza debe fomentar en las personas una comprensión y de sí mismos,

capacitándolos para actuar con autonomía y responsabilidad en su contexto social (Freire, 1970). Además, autores como Carr y Kemmis (1988) mencionan que la educación debe ir más allá de la eficacia técnica, enfocándose en formar personas capaces de actuar con justicia, libertad y razón. Así, las capacidades se convierten en cualidades que se construyen y desarrollan en la interacción con lo social, educativa cultural.

Desde la economía, quien aborda este tema es Amartya Sen, concibiendo las capacidades como las oportunidades reales que tiene una persona para lograr los funcionamientos que valora, es decir, los modos de ser y hacer que consideran importantes para su vida (Sen, 1992, p. 40). Una definición de capacidad típicas es como lo explica Sen, citando por Nussbaum (2011)

La capacidad de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. [...] No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Sen, citado en Nussbaum, 2011, p. 40).

Esta concepción define las capacidades no como simples potencialidades internas, sino como libertades que sólo pueden concentrarse cuando existen condiciones sociales, económicas y educativas que permiten a las personas ejercerlas plenamente.

De manera complementaria, Martha Nussbaum, retoma y amplía la perspectiva de Amartya Sen, Esta autora propone una perspectiva normativa. Según Nussbaum (2011), las capacidades se definen como las oportunidades reales que una persona posee para alcanzar aquello que valora en la vida, como estudiar, trabajar y expresarse. Se trata, entonces de un conjunto de oportunidades

sustanciales que permiten a las personas actuar con libertad, desarrollarse plenamente y participar en la sociedad. (Nussbaum, 2011, pág. 40)

Como se abordado en este tema, la noción de capacidades ha sido abordada desde distintas disciplinas. Aristóteles introduciendo la idea de potencia como posibilidad; Garner, con la psicología propuso múltiples capacidades cognitivas; con Freire y Carr en Kemmis, desde la pedagogía lo vincularon a la formación y transformación de los sujetos. Sen Y Nussbaum las definieron como las libertades reales para vivir una vida digna. Que se traduce en entender las capacidades como potencialidades humanas que se desarrollan en relación con su entorno. Desde esta comprensión, en el siguiente apartado se profundizar en el Enfoque de Capacidades. En el que se abordara a Amartya Sen y ampliado por Martha Nussbaum.

### **1.3.2 Enfoque de Capacidades**

El Enfoque de las Capacidades es desarrollado por Amartya Sen, y se ha consolidado como una de las perspectivas más influyentes en la discusión sobre el desarrollo. En esta visión de Sen (1992) del desarrollo no debe medirse únicamente a partir de indicadores económicos y bienes materiales con los que cuenta una persona, sino en función de las libertades reales que tienen para vivir y elegir hacerlo.

El enfoque cuenta con dos conceptos fundamentales: funcionamientos y capacidades. Los primeros hacen referencia a los logros concretos que una persona puede alcanzar como estar saludable, educarse, trabajar o participar en la comunidad. En cambio, las capacidades, por su parte, son las oportunidades reales que una persona tiene para alcanzar esos funcionamientos. Es decir, las capacidades representan la libertad de elección entre distintas formas valiosas de vida. Como afirma Sen, son “las diversas combinaciones de funcionamientos que una persona puede lograr” (Sen, 1992, p. 40)

La visión fue posteriormente ampliada por la filósofa Martha Nussbaum quien lo retoma y amplía esta visión desde una perspectiva ética centrada en la dignidad humana y justicia. Para Nussbaum (2011), las capacidades son las oportunidades reales que una persona posee para alcanzar aquello que valora en la vida, como estudiar, trabajar o expresarse libremente; es decir, un conjunto de libertades sustanciales que permiten elegir y actuar conforme a los propios fines (Nussbaum, 2011, p. 40). Estas no solo dependen del desarrollo interno de habilidades, sino también el entorno social, político que amplía o las limita. En este sentido Nussbaum amplía la noción de capacidades introduciendo capacidades combinadas, que lo entiende como la interacción entre lo que una persona puede hacer y las condiciones reales para hacerlo.

Como parte de su propuesta, Nussbaum plantea una lista de diez capacidades centrales que considera especial para llevar una vida digna, Estas serán desarrolladas en la siguiente sección.

### **1.3.3 Capacidades Centrales**

Martha Nussbaum define las Capacidades Centrales como el mínimo esencial que toda persona deba poseer para vivir con dignidad dentro de una sociedad. Su propuesta parte de un enfoque de justicia social, en el cual el desarrollo de las capacidades no dependa únicamente de las habilidades internas de los individuos, o las combinaciones, sino también de las condiciones políticas, sociales y económicas que permiten ejercerlas.

Estas capacidades son necesarias para vivir una vida con dignidad, y por ello deben ser garantizadas por cualquier sociedad que se aspire a la justicia (Nussbaum, 2011, pp. 40-42). En este sentido, Nussbaum sostiene que la justicia no se limita a la distribución de bienes materiales, sino que implica asegurar que todos los individuos tengan las oportunidades reales de desarrollar su potencial y participar plenamente en la vida social. Esto requiere, por ejemplo, garantizar el acceso a la educación, la salud, la libertad de expresión y la participación política, entre otras capacidades

esenciales (Nussbaum, 2011, pp. 38-39).

A continuación, se presentan las diez Capacidades Centrales propuestas por Nussbaum (2011, pp. 53–55), consideradas como el umbral mínimo que debe ser promovido y protegido por el Estado para garantizar una vida verdaderamente humana:

**Tabla 1**

*Capacidades centrales según Martha Nussbaum*

Capacidad	Definición
<b>Emociones</b>	Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada.
<b>Razón practica</b>	Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
<b>Integridad física</b>	Poder desplazarse libremente de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas
<b>Sentidos, imaginación y pensamiento</b>	Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo ‘verdaderamente humano’, un modo formado y cultivado por una educación adecuada.

Continuación Tabla 1

Capacidades centrales según Martha Nussbaum

Capacidad	Definición
<b>Emociones</b>	Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotras y nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros, y sentir duelo por su ausencia; en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada.
<b>Razón practica</b>	Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.
<b>Afiliación</b>	Tener la posibilidad de convivir y descubrir relaciones con otras personas mostrando empatía e interés genuina por ella, participando en distintos tipos de interacciones sociales y poniéndose en el lugar del otro u otra.
<b>Otras especies</b>	Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
<b>Juego</b>	Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas
<b>Control sobre el propio entorno</b>	a) Político: “Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación.” b) Material: “Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y ostentar derechos de propiedad en igualdad de condiciones con las demás personas; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; estar protegidos legalmente frente a registros y detenciones que no cuenten con la debida autorización judicial. En el entorno laboral, ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y positivas de reconocimiento mutuo con otros trabajadores y trabajadoras.

Nota. Adaptado Alison Santos de *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (p. 45), por Martha C. Nussbaum, 2011, Paidós.

## **1.4 Participación, Participación Social, Actores Sociales y Organizaciones Sociales y Organizaciones y Movimientos Juveniles**

La participación es un concepto central en los estudios sociales, ya que se relaciona con la capacidad de las personas al relacionarse con asuntos que afectan su vida. Esta participación puede entenderse como una acción que involucra pertenencia, influencia y transformación social. A partir de esto, es posible abordar distintos tipos de participación ciudadana, política, social, que se expresan en distintos niveles de organización y acción colectiva. Este apartado aborda su definición y principales tipos, con énfasis en la participación social como forma de organización desde la sociedad civil. Finalmente, se profundiza en el rol de los actores sociales, las organizaciones y movimientos juveniles, reconociendo estos espacios como fundamentales para el accionar colectivo y el desarrollo de capacidades en la juventud.

### **3.5.1 Definición**

La palabra participación proviene del latín *participare*, que se compone de *pars* (parte) y *capere* (tomar), lo que puede traducirse como “tomar parte” (Corominas, 1987). Este término puede entenderse en una doble dimensión: por un lado, ser o formar parte de un colectivo o espacio social; y por otro, tomar partido, es decir, involucrarse activamente en un proceso (Monedero, Jerez y Ramos, 2013).

Esta doble dimensión implica tanto pertenencia como acción. En esa línea, Ribosa y otros (1990) proponen tres aspectos fundamentales de la participación: formar parte (ser integrante de un grupo), tener parte (asumir un rol activo dentro de un proceso colectivo) y tomar parte (influir en el desarrollo de ese proceso mediante la acción propia). Este concepto no se limita al involucramiento práctico, sino que también abarca la autovaloración, la pertenencia y la capacidad crítica para

transformar la realidad.

En esta misma línea, Holguín (2013) entiende la participación como una acción de carácter social donde las personas movilizan saberes y prácticas propias con el fin de integrarse a espacios que trascienden lo individual. Este favorece la creación de vínculos con otras personas del grupo, lo que fortalece las relaciones sociales, dando paso a que se reconozcan como parte de una de las formas de un sistema organizado presentes en su entorno.

Además, en el debate académico, el concepto de participación ha sido abordado desde distintas perspectivas, con una diversidad de términos como: “ciudadana, política, social, comunitaria, popular, local, pública, institucional, convencional y no convencional” (Martínez, 2022, p. 313). Esto refleja la pluralidad del concepto de participación, que involucra a personas y espacios con un objetivo en común. Partiendo de esta premisa, en el siguiente tema se abordan algunos tipos de participación, con el fin de comprender mejor su significado desde distintas perspectivas.

### **3.5.2 Tipos de participación**

A continuación, se presentan algunos tipos de participación:

- I. Participación política: Según Baños (1998), se vincula directamente con los mecanismos del poder público y la democracia representativa, donde los ciudadanos inciden a través de partidos políticos y elecciones. Faro Democrático (2022) amplía esta definición señalando que toda acción orientada a influir en políticas públicas o en el actuar de representantes es participación política.
- II. Participación ciudadana: Se refiere a la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones públicas. Para el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social

(s.f.), es un derecho individual y colectivo que permite a la ciudadanía incidir en la gestión pública y en el control del poder político. En la misma línea, Pomeroy (2009) la define como las acciones de personas reconocidas por el Estado como ciudadanas para influir en la gestión pública.

- III. Participación social: Involucra a individuos o grupos de la sociedad civil que buscan incidir en los asuntos públicos desde sus propios intereses y necesidades. Según Cunill (1991), se expresa en entornos comunitarios donde las personas se articulan para “defender sus intereses, satisfacer necesidades o mejorar sus condiciones de vida” (cit. en Martínez, 2022, p. 314). A diferencia de la participación política, no se establece una relación directa con el Estado, sino con organizaciones sociales u otras instituciones comunitarias.
- IV. La participación puede entenderse como un proceso que combina pertenencia y acción en distintos espacios de la vida colectiva. Los tipos de participación reflejan las diferentes formas en que las personas y grupos se involucran. A partir de esto, el siguiente tema retomará la participación social para abordar el papel de las organizaciones sociales, actores fundamentales dentro de la sociedad civil

### **3.5.3 Participación Social, Actores So y Organizaciones Sociales**

Habiendo abordado la definición de participación social en el apartado anterior, cabe resaltar algunos elementos centrales de esta, como la articulación de actores de la sociedad civil en torno a sus intereses y necesidades, así como su carácter asociativo. Desde la perspectiva desarrollada por autores como Cunill (1991), resulta importante destacar el papel de las organizaciones sociales como expresión concreta de esa participación.

Una característica distintiva de la participación social es que se produce en un entorno asociativo, en el cual las personas se vinculan con otras instituciones sociales y no necesariamente con el Estado para defender intereses comunes, mejorar sus condiciones de vida o satisfacer necesidades compartidas (Martínez Espinoza, 2022, p. 314).

En este sentido, es importante resaltar el concepto de actor social, ya que son estos sujetos colectivos quienes realmente protagonizan las distintas formas de participación. Comprender quiénes son, cómo se configuran y qué papel desempeñan en los procesos de transformación social permite ampliar la mirada sobre la participación más allá de las instituciones formales o del Estado.

#### **3.5.4 Actores Sociales**

La conceptualización de Actores Sociales ha sido abordada y discutida dentro de las ciencias sociales, esto cuando se busca comprender cómo ciertos grupos de la sociedad buscan impulsar procesos de transformación en sus entornos o desde la sociedad civil. Desde la perspectiva de Alain Touraine, se sostiene que “el actor social no es simplemente el agente de una acción, sino el que construye un modelo de sociedad, que lo justifica, que lo transforma en una orientación de vida colectiva” (Touraine, *Actores sociales*, p. 6). Es decir, que este tiene un papel dentro de la sociedad que no solo se limita a acciones para ejercer sus derechos, sino que construye un sentido que orienta sus acciones colectivas y un horizonte que va marcando su camino hacia el cambio. Los actores sociales emergen de la sociedad civil como sujetos con capacidad de organizarse, tienen capacidad de reflexión y una intención de cambiar sus contextos históricos o sociales que están determinados por situaciones que los hacen actuar.

En la Tabla 2 se presentan las características esenciales de los actores sociales.

**Tabla 2**

*Características de los actores sociales*

<b>Capacidad</b>	<b>Definición</b>
<b>Representatividad</b>	Representan a una parte de la población, comparten valores y acciones que refleja intereses y aspiraciones del grupo la que representan.
<b>Vinculación con problemáticas</b>	Se unen en torno a causas específicas que los afecta. La identidad y acción varían según el asunto que los moviliza.
<b>Propósito definido</b>	Definen su trabajo y a favor de quienes actúan a través de las metas que persiguen, el rol que desempeñan en la sociedad y los valores que representan.
<b>Poder e influencia</b>	Pueden variar desde instituciones formales hasta movimientos con poder simbólico, y su visibilidad e incidencia en la sociedad dependen de los recursos que posean.

*Nota. Adaptado por Alison Santos de Actores sociales, por T. Kiss (2024), Enciclopedia Concepto.*

De esta forma los actores sociales se comprenden como sujetos colectivos, que desde su contexto, promueven procesos de cambio mediante la organización, la reflexión y la acción para exigir sus derechos. Son formas de actuar con un propósito que puede incidir según las problemáticas que enfrentan y los sentidos que los guían. Algunas de sus características nos muestran que comparten identidad, representatividad, influencia dentro de su contexto y una vinculación con problemas concretos, junto con un propósito definido de transformar su realidad.

En este marco, las organizaciones sociales son una de las formas que los actores sociales se organizan y desarrollan acciones orientas al cambio social. El siguiente tema se abordará este término.

### 3.5.5 Organizaciones sociales

Las organizaciones sociales surgen de la sociedad civil. Son entidades que forman parte del sistema social, denomina el Tercer Sector precisamente porque no son empresas ni forman parte del Estado; son privadas y voluntarias, creadas para actuar en el sistema social (clubes, fundaciones, sociedades de beneficencia, comedores para carenciados, mutuales, etc.) (Universidad Nacional de La Plata, s.f., pág. 4).

En esa línea, estas organizaciones agrupan a los actores sociales, es decir, sujetos colectivos que intervienen en los procesos sociales, impulsan cambios y defienden derechos e intereses comunes desde diferentes contextos. Según Kiss (2024), estos actores pueden incluir movimientos sociales, redes comunitarias y otras instituciones vinculadas a lo social. Representan a sectores populares de la sociedad.

Su existencia responde a la necesidad de dar solución a problemáticas sociales desde espacios autónomos, no estatales, que buscan incidir o transformar la realidad desde la acción colectiva. En este sentido, es posible identificar una serie de características que permiten comprender mejor la naturaleza de estas organizaciones. La Tabla 3 muestra algunas de las características principales de las organizaciones sociales.

**Tabla 3***Características de las organizaciones sociales*

<b>Capacidad</b>	<b>Definición</b>
<b>Voluntariedad</b>	Están formadas por grupos de personas que se reúnen voluntariamente.
<b>Objetivos comunes</b>	Tienen fines u objetivos comunes, ya sean sociales, culturales, políticos o económicos.
<b>Actividades organizadas</b>	Desarrollan tareas organizadas, que pueden ser remuneradas o no.
<b>Normas internas</b>	Se rigen por normas internas y estructuras jerárquicas definidas.
<b>Trascendencia</b>	Suelen trascender a quienes las fundan, ya que su continuidad depende del propósito colectivo.
<b>Relación con el entorno</b>	Actúan dentro de un entorno social que las influye y que también pueden influir.

*Nota. Adaptado por Alison Santos de Las organizaciones, sus características y tipos (Universidad Nacional de La Plata, s.f.)*

Para ejemplificar y ver la diversidad de los actores sociales, Kiss (2024) pone algunos ejemplos: podemos encontrar ejemplos como juntas vecinales o comunidades; organizaciones no gubernamentales (ONG), los partidos y agrupaciones políticas, sindicatos de trabajadores, grupos de jóvenes, iglesia, movimientos sociales como el feminista, juveniles, ambientalistas, etc.

Entre esta diversidad se destaca el actor joven, quien, desde lo ya visto al ser un actor se organizarse, se convierte en un sujeto colectivo dentro de la sociedad. Su participación cuenta con intereses, identidades y contextos propios, y da cuenta de su capacidad para incidir en los procesos sociales desde sus realidades. Según Romero (2006), los jóvenes no solo están presentes en diversos espacios sociales, sino que se configuran como actores sociales al asumir un rol transformador dentro de sus comunidades.

Esta categoría abarca a aquellos jóvenes que, desde su participación y organización, se reconocen como sujetos sociales activos, contribuyendo a procesos de transformación. Esto da paso a explorar una forma específica de organización: las organizaciones y movimientos juveniles, tema que se abordará a continuación.

### **3.5.6 Organizaciones y Movimientos Juveniles**

Conectado con lo mencionado anteriormente, las organizaciones y movimientos juveniles constituyen expresiones concretas de participación social por parte de los y las jóvenes. Estas formas organizativas se caracterizan por responder a intereses, problemáticas y contextos propios de la juventud. En esta sección se abordarán las organizaciones y movimientos juveniles debido a su estrecha vinculación con el accionar colectivo del actor joven, entendiendo que estos espacios permiten no solo su participación, sino también su formación, empoderamiento. Si bien existen múltiples espacios desde los cuales las juventudes se expresan y actúan, para esta sección se tomará como referencia a las organizaciones y movimientos, comprendiendo que estos constituyen escenarios fundamentales de organización, aprendizaje, identificación.

Según Sirvent (2006), las organizaciones juveniles pueden entenderse como “formas de agrupamiento que los propios jóvenes crean para expresarse, discutir sus intereses, canalizar sus demandas y participar activamente en la sociedad” (p. 2). Estas no solo surgen como respuesta a las necesidades y problemáticas que enfrenta la juventud, sino que se construyen como espacios donde los jóvenes ejercen ciudadanía, desarrollan capacidades, se vinculan colectivamente y reconocen que son parte de la sociedad. En este sentido, dichas organizaciones pertenecen a un tipo de organización social que orienta la transformación desde las propias experiencias juveniles.

Estas organizaciones son espacios no solo de acción, sino de apoyo que ofrecen oportunidades valiosas para el fomento del desarrollo de capacidades esenciales como el liderazgo,

la planificación, la toma de decisiones, el trabajo en equipo y la comunicación, así como para la construcción de ciudadanía y la promoción del empoderamiento (Vega Casanova y Escalante Orozco, 2007).

Pasando a los movimientos juveniles, según Romero (2006), estos constituyen espacios de participación para la formación de los y las jóvenes como sujetos sociales. En ellos, la juventud puede proponer acciones, asumir responsabilidades y participar en la construcción de identidades y colectivas a partir de experiencias compartidas. Es un espacio donde se fortalecen habilidades sociales, se ejerce la ciudadanía y se promueve una acción transformadora que parte de sus propias vivencias. Romero lo aborda a estos movimientos como “el escenario vivencial, lúdico y organizativo, desde donde los propios actores desarrollan sus iniciativas, se constituyen como sujetos y configuran sus identidades individuales y colectivas” (Romero, 2006, p. 142). En este sentido se trata de espacios que, más allá de la participación, brinda a los jóvenes la posibilidad de tener experiencias que desarrollen habilidades, pero también brinda procesos que generan empoderamiento y su capacidad de incidir en lo público.

## **CAPITULO II:**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **4.1 Introducción**

Esta investigación es teórico-aplicado, propone comprender las experiencias y vivencias de jóvenes entre 18 y 23 años que han participado en los procesos formativos del Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA. Al mismo tiempo, se considerarán las perspectivas de los asesores desde una dimensión formativa, con el objetivo de analizar cómo perciben la implementación y los efectos de dichos procesos.

Se adopta un cualitativo, centrado en el reconocimiento de las experiencias formativas tanto de los jóvenes como de los asesores, en relación con el desarrollo de capacidades promovido por el CEFA. Se utilizará un enfoque inductivo, ya que se parte de las experiencias concretas de los participantes. También se empleará un enfoque deductivo, puesto que se interpretarán los hallazgos tomando como base los marcos teóricos como el enfoque de capacidades de Amartya Sen y Martha Nussbaum.

#### **4.2 Recolección y análisis de datos**

Este diseño metodológico contempló el uso de dos técnicas: entrevistas semiestructuradas y observación participante. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a dos grupos: jóvenes y asesores del movimiento. Para los asesores, la entrevista semiestructurada abordó las categorías de praxis, diálogo y conciencia crítica, conceptos del pensamiento de Paulo Freire. Para estas categorías se implementaron indicadores contruidos por la autora, tomando como referencia los fundamentos de la teoría de Paulo Freire, así como su conocimiento del proceso formativo de los asesores del CEFA. Cada uno de los indicadores contó con variables que permitieron abordar las categorías, para

identificar en el discurso de los entrevistados cómo comprendían, ejercían y percibían su acompañamiento en el proceso formativo, en relación con el desarrollo de capacidades en los jóvenes.

La entrevista semiestructurada dirigida a los jóvenes tomó como base algunas capacidades centrales propuestas por Martha Nussbaum: emociones, razón crítica y sentidos, imaginación, pensamiento, las cuales sirvieron como categorías de análisis. Estas categorías dispusieron de indicadores desarrollados por la autora, en articulación con la teoría de Nussbaum y el conocimiento del contexto formativo del CEFA. Los indicadores incluyeron variables que orientaron la interpretación de las experiencias de los y las jóvenes, y permitieron explorar de qué manera los procesos formativos influyeron en su desarrollo individual y grupal.

La observación participante se realizó con los jóvenes y tuvo como propósito explorar las capacidades de afiliación, juego, y sentidos, imaginación y pensamiento. Esta técnica permitió observar directamente las dinámicas de participación, colaboración, comunicación, creatividad, resolución de conflictos y expresión lúdica. Se aplicó en el contexto del campamento comunitario, durante actividades como la preparación de alimentos, el armado de carpas, los talleres, las dinámicas grupales y la noche de fuego. Estas instancias propiciaron interacciones espontáneas entre los jóvenes, permitiendo que las capacidades mencionadas se manifestaran de forma natural, sin intervención directa por parte de la investigadora.

Para ello, se definieron indicadores acompañados de variables observables que permitieron identificar comportamientos, interacciones y formas de participación. Asimismo, se construyeron descriptores cualitativos para cada indicador, con el fin de establecer niveles (alto, medio, bajo) que orientaran la interpretación y el análisis de la información recogida. Estos instrumentos fueron

elaborados por la autora con base en la teoría de Martha Nussbaum y el conocimiento sobre los campamentos de CEFA. Esto permitió comprender las capacidades mencionadas cuando los jóvenes interactuaron entre ellos en los distintos espacios del campamento.

### **4.3 Análisis de la información**

El análisis se centró en las capacidades centrales propuestas por Martha Nussbaum. Estas fueron interpretadas desde el enfoque de desarrollo de Amartya Sen, el cual pone énfasis en las libertades y oportunidades reales que las personas tienen para desarrollar sus capacidades y ejercerlas en libertad.

Finalmente, con base en los hallazgos obtenidos y las reflexiones recogidas a partir de entrevistas y observación participante, se propusieron recomendaciones orientadas a fortalecer el trabajo del Movimiento Juvenil CEFA en la promoción de capacidades. Estas recomendaciones buscaron aportar a la mejora de los procesos formativos y a la consolidación del enfoque de capacidades dentro del movimiento.

### **4.4 Caracterización de la población**

La población de esta investigación está compuesta por 12 jóvenes (hombres y mujeres) entre los 18 y 23 años que hayan participado en el Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA, habiendo completado al menos las etapas de iniciados, roja y amarilla, que corresponden al proceso formativo del movimiento. La etapa de iniciados marca el ingreso de los jóvenes al Movimiento; la etapa roja se enfoca en que los jóvenes fortalezcan su compromiso con los demás; y la etapa amarilla implica la asunción de mayores responsabilidades dentro del movimiento, como la toma de decisiones y la organización de las otras etapas. Asimismo, varios de estos jóvenes fueron parte del equipo logístico y de coordinación (equipo de materiales, jefe/a de materiales o campamento).

Para que su experiencia permita reflexiones sobre el desarrollo de capacidades a lo largo del proceso, se consideró a aquellos jóvenes que hayan permanecido en el movimiento durante un periodo de tres a más años dentro del movimiento. De los participantes los 12 participantes cumplían con el requisito.

Los asesores, definidos como adultos que acompañan los procesos del CEFA. Según Vargas (2017), son figuras clave en la formación, el acompañamiento y el seguimiento de los procesos comunitarios. Se trabajó con dos asesores, que contaban con al menos cuatro años de experiencia en este rol, lo que les permitió ofrecer una mirada amplia sobre el proceso formativo, al haber acompañado a jóvenes en distintas etapas. Habían participado de forma constante en campamentos, jornadas y espacios de coordinación. Su labor se caracteriza por facilitar espacios de diálogo, coordinar reuniones comunitarias con los jóvenes en entornos horizontales, acompañar procesos emocionales, y favorecer el desarrollo de capacidades, liderazgo y compromiso social. Además, acompañan el proceso formativo desde la cercanía, promoviendo vínculos de confianza, escucha activa y construcción colectiva.

## **CAPITULO III:**

### **IDENTIFICACIÓN DE CAPACIDADES DESARROLLADAS**

#### **3.1 Contextualización**

El Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA (Campamentos Ecuatorianos de Fe y Alegría) forma parte de la propuesta educativa de Fe y Alegría Ecuador, una organización que se define como un Movimientos de Educación Popular Integral y Promoción Social, con un fuerte compromiso de servir a los demás y motivada por una espiritualidad transformadora. (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017)

Dentro de esta misión, nace en 2000 el CEFA como una propuesta de formación para los jóvenes con una necesidad de crear espacios de formación juvenil que vayan más allá de la educación formal. Su intención es que los y las jóvenes puedan formar comunidades que trabajen por y para jóvenes, promoviendo espacios de análisis crítico de su realidad personal, social y global. De esta manera, busca que los y las participantes se conviertan en personas críticas, auténticas, comprometidos con la justicia y la equidad y la solidaridad viviendo y una fe activa y transformadora. (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017, pág. 152) Entonces CEFA se configura como una experiencia educativa no formal que viene del modelo de Educación Popular promovido por Fe y Alegría.

#### **3.2 Metodología**

El proceso formativo cuenta con una metodología basada en la Educación Popular, abierta a los cambios y al contexto de los y las jóvenes. Se trata de una metodología que se aborda desde la praxis del aprender haciendo, es decir, un proceso de aprendizaje donde no solo aprenden, sino que

también comparten, enseñan y construyen desde lo vivido (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017, pág. 85). Se recalca que esta formación no se desarrolla en un aula como la educación tradicional, sino en espacios comunitarios, donde se reflexiona a través de encuentros, actividades y campamentos.

Los encuentros comunitarios son espacios donde se reúnen los y las jóvenes con su asesor para planificar u organizar un campamento u otra actividad. En estas reuniones, los jóvenes comparten vivencias, reflexionan sobre temas definidos, se organizan las actividades, asumen responsabilidades y acuerdan algunos compromisos para los siguientes encuentros. (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017, pág. 85)

### **3.3 Ámbitos del plan de formación**

Propone una formación de base humanista integral, con énfasis en la interdisciplinariedad. Este proceso formativo se desarrolla por etapas, considerando el contexto de los jóvenes según su crecimiento y el nivel de compromiso que van asumiendo. Con esta instrucción, se busca que los jóvenes sean autónomos, responsables de sí mismos y capaces de convivir con los demás. (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017, pág. 88). Desde este enfoque, se definen cuatro ámbitos dentro de esta visión humana integral del plan de formación de CEFA: personal, social, comunitario y espiritual.

**Tabla 4**

*Definición de los ámbitos de formación de Campamentos Ecuatorianos Fe y Alegría (CEFA)*

<b>Capacidad</b>	<b>Definición</b>
<b>Personal</b>	Se refiere a la identidad personal, comunitaria y trascendente, con vinculación a la identidad cultural, nacional y social.
<b>Social</b>	Entendiéndolo como la implicación personal y grupal con su realidad desde la solidaridad como una forma de comunión en la que se crea un contacto con el otro para la transformación, es decir, como una construcción moral edificada sobre tres dinamismos: el sentimiento compasivo que nos lleva a ser unos para otros; la actitud de reconocimiento que nos invita a vivir unos con otros dando y recibiendo; y el valor de la universalización que nos invita a hacer unos por los otros. (García Roca, 2011)
<b>Comunitario</b>	Es la construcción de relaciones equitativas, un espacio de encuentro y de hacer juntos, colaborando así en el hecho de ser comunidad con y desde nuestra realidad.
<b>Espiritualidad</b>	Es la posibilidad que tiene el ser humano de “caer en cuenta” que estamos hechos para trascender, de sentir que algo nos mueve para ir más allá de las simples cosas cotidianas y de nuestro propio tiempo existencial... Espiritualidad que se arraiga en el ser junto con los demás para dejar un mundo mejor... “por sus obras los conocerán”. Ahí nos encontramos con el totalmente Otro (Dios), con el fin de dar sentido a nuestra propia existencia.

*Nota. Adaptado de Vargas, C., Navarrete, N. y Vallejo, T. (2017). CEFA: El reto de aprender a liderar en comunidad (pág. 88). Fe y Alegría Ecuador.*

### **3.3.1 Objetivos de los ámbitos de formación**

El CEFA organiza su propuesta formativa en cuatro ámbitos integrales, que responden al desarrollo completo de la persona:

**Figura 1**

Objetivos de los ámbitos de formación

ÁMBITOS	PERSONAL	SOCIAL	COMUNITARIO	ESPIRITUAL
Objetivos	Fortalecer la identidad del joven, para asumir los cambios del mundo con sentido crítico.	Potenciar la experiencia y el conocimiento de la realidad, para que los Cefistas sean verdaderos sujetos de indignación y transformación social.	Fortalecer el sentido de pertenencia comunitaria con dones y habilidades, para caminar junto con otros	Recrear espacios de trascendencia para que los jóvenes fortalezcan su sentido y proyecto de vida.

*Nota. Tomado de CEFA: El reto de aprender a liderar en comunidad (p. 88), por C. Vargas, N. Navarrete y T. Vallejo, (2017), Fe y Alegría Ecuador.*

### **3.4.2 Etapas Formativas**

El proceso formativo de CEFA se estructura por cinco etapas que acompañan el crecimiento progresivo de los y las jóvenes. Estas son iniciados, rojas, amarillas, caminante y asesores, cada una de estas etapas corresponde a distintos momentos del desarrollo personal, social, comunitario y espiritual, proponiendo experiencias adecuadas para la edad y madurez de los participantes (Vargas, Navarrete, & Vallejo, 2017, págs. 43-45)

### **3.4 Identificación de las capacidades desarrolladas desde la perspectiva de los jóvenes**

Este capítulo se centrará en la identificación de las principales capacidades que los y las jóvenes han desarrollado a partir del proceso formativo en el Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA. Para ello, se utilizó como marco referencial la propuesta del Enfoque de las Capacidades Centrales de Martha Nussbaum, seleccionando aquellas que resultan más pertinentes al proceso formativo. Las capacidades escogidas son: afiliación, razón práctica, emociones, juego y sentidos,

imaginación y pensamiento. Asimismo, se incorporará la mirada de los asesores desde la pedagogía crítica de Paulo Freire, considerando el diálogo, la praxis y la conciencia, lo que permitirá comprender, desde la perspectiva del asesor, cómo este proceso contribuye al desarrollo de capacidades en los jóvenes.

Antes de abordar cada una de las capacidades, es importante plantear cómo los propios jóvenes comprenden el sentido del CEFA en sus vidas. Para los entrevistados, el CEFA ha sido un espacio en el que descubrieron su potencial, sus habilidades como el liderazgo personal, social y comunitario. Según lo manifestado por uno de los entrevistados, “lo consideraba una familia, una unión” (Entrevistado Joven 1, 2025), lo que significa que el Movimiento no solo ofrecía espacios formativos, sino que tiene un impacto más allá del centro educativo. Estos espacios generan una identidad, un sentido de pertenencia al Movimiento. Como una familia, los acoge, los valora y los hace parte de ella.

Desde esta misma perspectiva, se resalta el significado del proceso formativo en la vida de los jóvenes. Los entrevistados coinciden en que el proceso formativo sí tuvo impacto, especialmente en la etapa de la adolescencia. También coinciden en que los contenidos abordados durante las formaciones resultaban pertinentes, llamativos y útiles para los jóvenes. Además, dos de los entrevistados destacaron que la experiencia tuvo un impacto directo en sus trayectorias educativas o profesionales, ya que contribuyó de sus metas personales, en palabras de uno de ellos le ayudó “para no salirme del camino” (Entrevistado Joven 1, 2025) lo que significa que este jugó un papel de guía, porque hace referencia a los desafíos que viven los jóvenes como las pandillas, abandono escolar, violencia intrafamiliar, microtráfico y entre otras situaciones. Así, CEFA se presenta como un espacio que proporciona acompañamiento y contención a los jóvenes.

De manera general, los entrevistados destacan que el proceso formativo en CEFA sí contribuyó al desarrollo de diversas capacidades. Entre las más mencionadas se encuentran la capacidad para relacionarse con otras personas, el trabajo en equipo, el liderazgo, el compromiso social, así como la capacidad de organización y la capacidad de integración. Lo que después se relacionara con las capacidades abordadas en este estudio. A continuación, se presenta la identificación de las capacidades

### **3.4.1 Capacidad de afiliación**

En cuanto a la capacidad de afiliación, se trabajó con dos indicadores y sus respectivas variables. El primer indicador es el *nivel de involucramiento o compromiso*, a través de las siguientes variables: *calidad de la participación en espacios comunitarios*, *calidad de las interacciones*, *contribución al grupo y tipo de vínculos construidos*. El segundo indicador considerado es *la capacidad para reconocer e interpretar las emociones y perspectivas de otras personas en contextos de interacción social*, a través de la variable reconocimiento de emociones ajenas. A continuación, se presentan los hallazgos correspondientes.

Para trabajar el indicador nivel de involucramiento o compromiso en espacios comunitarios, se tomó como referencia la participación de los jóvenes en diversas actividades tales como la preparación de alimentos y cocina, la armada de carpas, los tiempos de ocio y el rincón de comunidad. Estas instancias permitieron observar cómo los participantes se integraban al grupo, asumían responsabilidades y mostraban disposición para colaborar con la comunidad. El nivel de involucramiento en la armada de carpas fue alto, ya que los jóvenes colaboraron activamente con los acampados, guiando, corrigiendo y trabajando en conjunto. Esta participación refleja cómo el trabajo en equipo y la solidaridad favorecen el desarrollo de esta capacidad.

En cambio, en dos de las tres actividades se identificó un nivel medio de involucramiento porque, si bien los jóvenes participaron en las primeras instancias, su constancia al pasar el campamento fue puntual con las actividades asignadas. La iniciativa, que al inicio fue constante, no se sostuvo a lo largo del campamento, ya que en algunas ocasiones se tenía que pedir la colaboración. Aunque se evidenció que existen relaciones entre los jóvenes, estas fueron principalmente funcionales, es decir, orientadas al cumplimiento de las tareas más que al establecimiento de vínculos afectivos o comunitarios profundos. La cooperación se manifestó con matices funcionales, es decir, orientada a cumplir con los objetivos. En cuanto a los momentos de reflexión, sí se realizó el espacio para dialogar sobre lo vivido, pero las intervenciones se limitaron a aspectos operativos relacionados con el cumplimiento de las tareas, sin dar paso a una reflexión colectiva más profunda sobre las formas de organización o el sentido comunitario de dichas acciones.

Algo relevante surgido en la actividad preparación de alimentos fue que, aunque al inicio hubo participación mixta, con el tiempo las responsabilidades fueron asumidas principalmente por las mujeres, mientras que la colaboración masculina estuvo centrada en tareas específicas. Como buscar leña, lavar los platos o permanecer a cargo del fuego. Este hecho invita a una reflexión sobre cómo ciertas dinámicas de género, como la asignación de las tareas de cuidado y cocina exclusivamente a las mujeres, pueden limitar el desarrollo equitativo de capacidades. Además, la escasa implicación del joven en tareas comunitarias más amplias refuerza la división de roles y plantea desafíos para fomentar una corresponsabilidad en estos espacios formativos.

Para esta variable se le asigna un nivel medio con respecto a la calidad de las interacciones. Las interacciones se ven limitadas a ciertos momentos (principalmente en la cocina) y no se sostienen en el tiempo entre todos los miembros de la comunidad. En cambio, se da una interacción focalizada entre los más cercanos, conformando subgrupos ya establecidos. Aunque hay

colaboración y respeto, no se evidencia una apertura generalizada ni vínculos significativos entre todos los integrantes del grupo. El apoyo mutuo y la escucha están presentes, pero para que exista una mayor calidad en las interacciones, estas no deberían depender únicamente de la necesidad del momento o de la actividad, sino surgir desde un verdadero intento de conexión entre los participantes.

Un hecho a resaltar es la presencia de subgrupos consolidados dentro de la comunidad, lo cual limita la interacción entre todos los participantes. Esta dinámica puede restringir la apertura a la posibilidad de generar vínculos significativos entre todos. En los espacios como los de CEFA, se busca promover la convivencia, el diálogo y la construcción de una comunidad. El desarrollo de la capacidad de afiliación existe, pero no está tan desarrollada.

Con respecto a la *contribución del grupo*, este tiene un nivel medio. Si bien algunos jóvenes tomaron la iniciativa en tareas como cortar verduras o cocinar, esta participación no fue generalizada ni constante entre todos los miembros. En tareas específicas como el encendido del fuego o la limpieza de la cocina, solo algunas personas asumieron responsabilidades de forma regular, mientras que el resto necesitaban de la asignación. El grupo funcionó con cierta autonomía durante la preparación de alimentos, pero dependió de la guía para cumplir otras responsabilidades comunes, como el lavado de platos.

Lo que se revela en este caso es que, si bien existe un aporte desde los miembros de la comunidad como se lo ha mencionado, no hay una contribución colectiva sostenida y equitativa del grupo. Aún no logra funcionar de manera autónoma como comunidad. La afiliación, no es solo convivir, sino comprometerse, reconociéndolos como iguales y actuando con y para ellos. En este sentido, el proceso formativo del CEFA, que promueve el trabajo en comunidad como eje central,

se ve limitado cuando la contribución no se construye de manera compartida.

*Los tipos de vínculos* tienen un nivel medio. Aunque los vínculos cercanos se dieron más claramente en subgrupos, hubo momentos clave donde se manifestó una conexión emocional profunda y compartida por todo el grupo. La expresión de vulnerabilidad por parte de un integrante y la respuesta solidaria de los demás son señales claras de confianza, empatía y cuidado mutuo, elementos centrales de un vínculo significativo y colectivo. Además, la disposición de todos para reflexionar juntos sobre la situación refuerza la idea de una comunidad afectiva en construcción, aunque con distintas intensidades relacionales.

#### **3.4.2 Capacidad para reconocer e interpretar las emociones y perspectivas de otras personas en contextos de interacción**

El segundo indicador considerado dentro de la capacidad de afiliación es la capacidad para reconocer e interpretar las emociones y perspectivas de otras personas en contextos de interacción social. Este permite identificar si los jóvenes logran percibir las emociones de los demás y reaccionar empáticamente con ellas. Se trabajó con la variable: *reconocimiento de emociones ajenas*, la cual se analiza a continuación.

Se identifica un nivel alto, ya que las jóvenes reconocieron las razones y las emociones de su compañero. Reaccionaron con empatía ante la posible salida de su compañero de la comunidad, validando sus sentimientos y mostrando comprensión. Lo que indica una capacidad de ponerse en el lugar del otro, reafirmando que respetaban su decisión y que seguiría siendo parte de la comunidad, tomara la decisión que tomara. Este momento permitió observar una actitud de empatía y comprensión sobre su situación.

#### **3.4.3 Razón práctica**

De la misma manera en que se trabajó la capacidad de afiliación a partir de indicadores y

variables, se retoma ahora la capacidad de razón práctica. El primer indicador definido fue la *reflexión crítica sobre las decisiones importantes de la vida*, trabajado a través de la variable *análisis de alternativas y consecuencias con coherencia respecto a las metas del proyecto de vida*. El segundo indicador considerado fue *la coherencia entre sus valores y acciones*, con dos variables asociadas: *coherencia entre lo que digo y lo que hago* y *reflexión personal sobre lo bueno y lo malo a partir de mis acciones*. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos:

#### **3.4.4 Reflexión crítica sobre las decisiones importantes de la vida**

En el proceso formativo de CEFA se identifica el desarrollo de la capacidad razón práctica respecto a la reflexión crítica sobre las decisiones importantes de la vida, enmarcándose en su análisis de las alternativas y consecuencias.

En los relatos de los tres entrevistados, se coincide en que CEFA contribuyó en la adquisición de una *mayor conciencia sobre sus decisiones y acciones*. La reflexión se generó en espacios formativos y comunitarios, especialmente durante actividades logísticas (equipo de materiales) y espacios como el armado de la fogata y el FODA.

Algo a destacar es la afirmación de uno de los entrevistados, quien expresó que CEFA le ayudó a “evitar hacer cosas malas y recapacitar, gracias a que tienes personas que te guían” (Entrevistado Joven 2, 2025). Esta cita refleja un valor preventivo, pues no solo promueve espacios de reflexión como se lo ha mencionado, sino que el joven, al contar con alguien que lo guiara, encontró una clave para cambiar el rumbo de sus acciones y decisiones.

En cuanto a la variable *coherencia con las metas del proyecto de vida*, esta hace referencia a la alineación de las decisiones que los jóvenes proyectan hacia el futuro. Los participantes coinciden en que el proceso formativo influyó significativamente en la orientación

de sus proyectos de vida, tanto a nivel profesional como vocacional. Expresan un interés claro por volver a vincularse con el movimiento, ya sea a través de sus futuras profesiones o asumiendo el rol de asesores.

Esta intención no solo evidencia el impacto duradero del CEFA, sino que revela un fuerte sentido de afiliación hacia el movimiento. Más allá de lo vivido, los jóvenes manifiestan un compromiso sostenido que se proyecta en el deseo de seguir formando parte de esta experiencia, incluso integrándose a instituciones como Fe y Alegría.

### **3.4.5 Coherencia entre sus valores y acciones**

*La coherencia entre los valores y acciones* fue promovida en el proceso formativo de CEFA. Los entrevistados coinciden en que dentro del proceso formativo del CEFA hay una formación en valores, los cuales eran abordados en las temáticas o actividades, y estaban vinculados a un valor específico, lo que les permitía interiorizar estos principios de forma práctica. Se destacan valores como el respeto, la solidaridad, el compañerismo y el amor a la comunidad, los cuales eran tratados tanto en las formaciones como en actividades concretas. También se señala que estos valores no solo eran enseñados, sino llevados a contextos reales, como los campamentos, los espacios de logística o las dinámicas comunitarias. Asimismo, los entrevistados destacan algunos espacios dentro de los campamentos donde estos valores se reflexionaban, como el campo de banderas.

En cuanto a los resultados de la variable *reflexión personal sobre lo bueno y lo malo a partir de las propias acciones*, esta se enmarca en la formación de los jóvenes en relación con los valores promovidos en CEFA y su proyección en la vida cotidiana.

Todos los entrevistados reconocen que, después de acabar los campamentos, se buscaba que

los participantes adquirieran una nueva perspectiva que los llevara a cuestionarse sobre lo que pasa en el mundo y reflexionar sobre sus acciones. Estas reflexiones se reforzaban a través de temáticas específicas en los campamentos, como el respeto a la naturaleza o a la comunidad, que guiaban su reflexión personal.

Sin embargo, la coherencia al aplicar estos valores es percibida de distinta manera según los participantes. Por ejemplo, uno lo hace desde la estructura formativa (evaluaciones, planificación de la temática), otro lo ve desde un lado más simbólico, desde su experiencia vivida en comunidad, mientras que el último lo menciona desde acciones puntuales vinculadas, como sembrar árboles.

Esto revela que la experiencia formativa no se percibe de la misma manera en todos los casos, incluso cuando los jóvenes participan en actividades similares. La forma en que se perciben y aplican los valores depende en gran medida de la trayectoria individual, de los aspectos que cada uno considera más significativos en su proceso y del nivel de reflexión personal que logran desarrollar.

#### **3.4.6 Emociones**

Siguiendo la misma lógica, se aborda a continuación la capacidad de emociones. El primer indicador trabajado fue *el reconocimiento de vínculos afectivos hacia otros y otras*, a través de la variable *reconocimiento del otro cuando necesita cariño y apoyo*. El segundo indicador es la *capacidad para identificar o interpretar las emociones propias*, que se analizó con las variables: capacidad para identificar mis emociones y comprensión del impacto de las propias emociones en la conducta personal y en las relaciones interpersonales. Con base en estos elementos, se expondrán los resultados.

#### **3.4.7 Reconocimiento de los vínculos afectivos hacia otros y otras**

*La variable reconocimiento del otro cuando necesita apoyo, cariño.* Todos los

entrevistados coinciden en que, en la comunidad, se fomenta el trabajo en equipo mediante actividades conjuntas, en el propósito de aprender, escuchar y comprender, lo que a su vez genera un fuerte vínculo entre los miembros.

Los participantes resaltan que ciertas actividades y espacios son clave para fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad. Momentos como cocinar juntos, dormir en las carpas, las noches de fuego y el campo de banderas son ejemplos de cómo estos lazos se consolidan. Se puede decir que el proceso formativo se desarrolla a través de la comunidad, lo que confirma lo mencionado por un participante, quien reconoce que la comunidad “es una de las bases del CEFA” (Entrevistado Joven 3, 2025). Al decir esto, no solo reconoce que hay actividades que promueven comunidad, sino que percibe que CEFA está diseñado con una intención desde el proceso formativo. Hay una lectura desde la que se entiende la lógica pedagógica.

#### **3.4.8 Capacidad para identificar o interpretar las emociones propias**

*La capacidad para identificar las emociones propias*, entendida como la posibilidad de reconocer lo que uno siente en distintos contextos, interpretarlo y darle sentido dentro de una experiencia de formación colectiva.

Los entrevistados destacan que la experiencia comunitaria es clave para reconocer, identificar o manejar sus emociones; esto se da al reconocer su relación con el otro. Asimismo, algunos de ellos mencionan que estas emociones se trabajaban en actividades formativas: en campamentos, formaciones o actividades del colegio se abordaban temas relacionados con el ámbito emocional o situaciones en las que era necesario entender y manejar sus emociones. Uno de los entrevistados comenta que al escuchar y compartir “conectaba con lo que pasaba y encontraba soluciones también para mí” (Entrevistado Joven 2, 2025). Este fragmento va más allá de la identificación de emociones, ya que muestra un proceso de autorreflexión personal. También

evidencia un aprendizaje a través del relato del otro, que le permitió mirarse a sí mismo y hay una construcción compartida de sentido emocional.

En cuanto a la variable relacionada con *la comprensión del impacto que tienen las propias emociones en la conducta personal y en la forma de relacionarse con los demás*, en las respuestas de los entrevistados hay una similitud. Mencionan que, al inicio del proceso formativo, tenían dificultades para comprender cómo sus emociones influían en su forma de relacionarse. Esto sugiere un proceso de aprendizaje que les permitió desarrollar mayor control emocional. Posteriormente, su manera de convivir con los demás fue mejorando progresivamente, lo que refleja un avance en su forma de gestionar las emociones.

Mientras que los otros entrevistados hablan del manejo de emociones como parte de un proceso más personal y comunitario, uno de ellos lo “considera que es un trabajo profesional, porque sabía cuándo y dónde podía expresar lo que sentía” (Entrevistado Joven 2, 2025). Es una visión más controlada de cómo lleva sus emociones. Esto no hace alusión a reprimirlas, pero al mencionar que podía expresar lo que sentía, sugiere que sí podía hablar con alguien sobre lo que le pasaba. Quizás porque sabe que hay alguien dispuesto a escucharlo y confía en que será escuchado. En este caso, el entrevistado podría estar refiriéndose al asesor.

### **3.4.9 Juego**

Se abordará la capacidad juego. El primer indicador definido es el *desarrollo de habilidades a través del juego*, trabajado a partir de dos variables: *colaboración e integración al otro y capacidad de adaptarse a las dinámicas de los grupos*. El segundo indicador corresponde a *la reflexión sobre aprendizajes derivados del juego*, abordado mediante las variables *resolución de conflictos e identificación de aprendizajes personales*. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

### **3.5.1 Desarrollo de habilidades a través de juegos**

La variable *colaboración e integración al otro* mostró un nivel alto de colaboración e integración al otro. Esto se evidenció, en espacios como la caminata, particularmente durante la *Parada de campamento*, donde se realizaron dinámicas que ayudan a la integración de todos los acampados. Además, ofrecieron ayuda en los diferentes talleres formativos realizados en el campamento, asimismo algunos de ellos colaboraron en el *Rincón de comunidad*, acompañando las comunidades de los centros educativos.

En este espacio en particular, los jóvenes tomaron un rol similar al del asesor, guiando a los participantes mediante las preguntas para reflexionar sobre cómo se sintieron durante el día, qué aprendieron o qué aspectos podían mejorar en la cocina o en la convivencia comunitaria. Al involucrarse en estas acciones, se reflejó una actitud de cooperación, apertura y voluntad al trabajar en los distintos espacios recreativos y comunitarios.

*La capacidad de adaptarse a las dinámicas grupales* tiene un nivel alto, ya que los jóvenes se adaptaron a las actividades del campamento participando activamente y asumiendo distintos roles dentro de espacios como los talleres, donde algunos apoyaron o incluso los dirigieron. Por ejemplo, en la caminata, no solo se integraron para dinamizarla, sino que también la animaron durante todo el trayecto. En varias ocasiones se turnaban para proponer cantos o dinámicas, guiando al grupo con entusiasmo. Esto evidencia que el proceso formativo también desarrolla en las jóvenes habilidades para liderar espacios con un alto número de personas, como fue el caso del campamento.

### **3.5.2 Reflexión sobre aprendizajes derivados del juego**

En la variable *resolución de conflictos*, los participantes afirman que en CEFA sí había actividades lúdicas y de juego, como la gincana, crear tu propia dinámica o actividades más

específicas como el FODA. Estas no eran improvisadas, sino que formaban parte del proceso formativo y eran construidas o creadas por ellos de manera participativa. Estas actividades se relacionaban con la temática del campamento o con valores. Algunos de ellos reconocen que el juego no solo era recreativo, sino también una herramienta de formación para reforzar valores y habilidades prácticas.

Uno de los hallazgos es que los entrevistados resaltan que, a través de estas actividades de juego y lúdicas, han desarrollado capacidades como la creatividad, adaptabilidad, espontaneidad y, de igual manera, habilidades para comunicarse o relacionarse con los demás. Lo que los llevó a adaptarse a los contextos, aprovechar los recursos disponibles y buscar soluciones ante las dificultades.

Respecto a la *identificación de aprendizajes personales*, los entrevistados identifican que, a través de actividades de juego y lúdicas dentro de CEFA como el campo de banderas, las dinámicas grupales o la fogata, estos espacios les permitieron adquirir aprendizajes personales, como el reconocimiento de habilidades, límites y formas de relacionarse. Por ejemplo, darse cuenta de que no podían hacerlo todo solos, que necesitaban ayuda, y que lograron vencer miedos (como hablar en público o realizar dinámicas).

Un entrevistado se destacó entre los otros al reconocer que era bueno realizando algunas tareas. No lo hacía por reconocimiento, sino porque “sabía que estaba haciendo algo bien. Además, enseñaba a otros, mostraba a quienes venían detrás” (Entrevistado Joven 2, 2025). Este detalle es relevante, ya que hay una conciencia del valor de sus acciones; no busca reconocimiento, sino que actúa desde una seguridad en sí mismo. Pero también hay un sentido de acompañamiento hacia los otros que están detrás de él, es decir, jóvenes menores, lo que refleja un rol formativo y de liderazgo.

### **3.4.10 Sentidos, imaginación y pensamiento**

En esta misma línea, se considera la capacidad de sentidos, imaginación y pensamiento, con tres variables: participación en actividades que estimulan la imaginación, capacidad de expresar emociones a través de medios simbólicos, y uso del dibujo, el baile, la música, el teatro o el cuerpo para expresar sentimientos. A partir de estas dimensiones, se exponen los hallazgos.

#### **3.4.10.1 Participación en actividades que estimulan la imaginación**

Esta tiene un nivel alto, ya que se observó durante el trabajo de observación participante que, en la peregrinación, los cantos acompañaron el trayecto, demostrando iniciativa e ideas creativas para llevar la actividad. Asimismo, en la Celebración del Fuego, animaron al grupo a bailar con la música del campamento, dinamizando el espacio. Además, su participación como apoyo en los talleres muestra voluntad de involucrarse en la conducción de espacios formativos.

Un hallazgo con respecto a la variable es que los jóvenes sí participan en *actividades que estimulan la imaginación*, como la Noche del Fuego, donde animaron al grupo para que los acampados no se aburrieran después de cada presentación. La imaginación se puso en práctica mediante la creación de dinámicas diversas con el fin de mantener la atención y el ánimo del grupo. Además, al finalizar el espacio, invitaron a todos a bailar con la música del campamento, cerrando la actividad y participando activamente de este cierre, lo cual contribuyó a dinamizar la actividad y mantener el entusiasmo colectivo.

### **3.5.3 Capacidad de expresar emociones a través de medios simbólicos**

La capacidad de expresar emociones a través de medios simbólicos fue alta, expresar emociones a través de medios simbólicos fue significativa, ya que el grupo creó un escudo con el nombre “WAYRA” (palabra quechua que significa “viento”), que incluyó símbolos representativos del grupo. Este escudo no fue solo un elemento decorativo visible en la cocina, sino que reflejaba

aspectos de la identidad del grupo y sus emociones colectivas. A pesar de no haberse implementado más decoraciones simbólicas en el espacio, este elemento condensó el sentido de pertenencia y cohesión, transmitiendo una intención emocional y simbólica hacia el grupo y hacia la comunidad.

## **Figura 2**

Escudo de la Comunidad “Wayra”



*Nota. Elaboración del grupo WAYRA durante el campamento “El Peregrino” (Pintag, 2025). Imagen recuperada a partir de observación participante. Fuente: Alison Santos, 2025.*

### **3.5.4 Uso del dibujo, el baile, la música, el teatro o el cuerpo para expresar sentimientos**

El uso del dibujo, el baile, la música, el teatro o el cuerpo para expresar sentimientos tuvo un nivel medio. Si bien los jóvenes no realizaron una presentación propia en la Celebración del Fuego, sí participaron en la animación del espacio a través de sketches y diversos tipos de aplausos para presentar a los demás grupos. Esto demuestra cierto uso de recursos expresivos, aunque no se evidenció una creación artística que transmita sentimientos. Por esto, se considera que hubo una

expresión moderada, sin una carga emocional profunda.

#### **4.5 Identificación de capacidades desde la mirada de los asesores**

A partir de la identificación de las capacidades desarrolladas por los jóvenes en relación con el proceso formativo en CEFA, y cerrando este bloque que corresponde a su perspectiva, se pasará ahora a la mirada de los asesores, para comprender desde su acompañamiento cómo se desarrollan dichas capacidades desde su rol de facilitadores. Para ello, se retomará lo ya mencionado respecto a la pedagogía crítica de Paulo Freire, recogiendo el diálogo, la praxis y la conciencia como claves para la interpretación.

Antes de comenzar con el abordaje de las dimensiones mencionadas, es necesario considerar qué significa CEFA para los asesores. Ambos coinciden en la idea de que el liderazgo es uno de los ejes del proceso formativo. Asimismo, el movimiento ofrece una propuesta para que los jóvenes asuman responsabilidades, se formen como líderes y proyecten ese liderazgo hacia una transformación social.

Los asesores comprenden el acompañamiento dentro del CEFA como una práctica que busca orientar y apoyar a los jóvenes en sus procesos personales. Se destaca una visión del acompañamiento como guía que no reemplaza otros roles (como el familiar o el docente), sino que se centra en el discernimiento, la toma de decisiones y la formación ética. Ambos mencionan espacios concretos como campamentos, caminatas o actividades comunitarias en las que se los acompaña. También comparten la idea de que esta labor es una forma de contribuir al desarrollo de los jóvenes y, en un sentido más amplio, a la transformación social.

Una vez consideradas las perspectivas de los asesores sobre el significado de CEFA y su rol como acompañantes en el proceso formativo, se procede a analizar el diálogo, praxis y conciencia.

### 3.5.1 El Diálogo

Se examina el papel del diálogo en el proceso formativo. El primer indicador es el *uso e importancia del diálogo* en la formación de jóvenes, a través de dos variables: *contribución del diálogo a la participación y construcción colectiva en el proceso formativo*, y *percepción del asesor sobre el valor del diálogo en la formación de los jóvenes*. El segundo indicador es la *construcción conjunta de sentidos*, abordado mediante las *variables prácticas de construcción colectiva de ideas entre asesores y jóvenes en el proceso formativo*, y *valoración del diálogo como herramienta para construir sentido en la formación*. A partir de estas dimensiones, se presentan los principales resultados del análisis.

#### 3.5.2.1 Uso e importancia del diálogo en la formación con jóvenes

Para comprender el rol del diálogo en la experiencia formativa de CEFA, se utilizó el indicador *uso e importancia del diálogo en la formación con jóvenes*, el cual se fundamenta en la variable *contribución del diálogo a la participación y construcción colectiva en el proceso formativo*. Esta busca analizar si el diálogo es parte del proceso formativo y si los asesores comprenden y promueven esta práctica pedagógica.

Los entrevistados consideran que el diálogo es un eje central del proceso formativo. Hay una coincidencia en que este permite coordinar acciones y comunicarse entre los jóvenes y los asesores. Uno de los entrevistados destaca que “las raíces del CEFA están en la Educación Popular; esta habla de la pedagogía de la pregunta” (Entrevista Asesor 2, 2025). Esto significa que, en el CEFA, los conocimientos no se imponen, sino que se construyen colectivamente.

Los jóvenes no son objetos de formación, sino sujetos que cuentan con un criterio propio. El acompañamiento que reciben busca que los jóvenes despierten una conciencia crítica, por ejemplo, a través de la pedagogía de la pregunta, la cual los invita a cuestionarse sobre su realidad y, a partir

de ello, generar procesos de reflexión transformadora.

Respecto a la percepción del asesor sobre el valor del diálogo en la formación de los jóvenes, Como lo señala los entrevistados el diálogo permite que los jóvenes se sientan escuchados y reconocidos como parte activa del proceso y no solo como receptores. Asimismo, consideran importante que existan espacios donde los jóvenes puedan expresar sus aspiraciones y reflexionar sobre aquello que los interpela. (Entrevista Asesores, 2025)

Estas dos perspectivas del diálogo se complementan, porque una muestra el rol del acompañamiento y, por otra parte, los efectos que tiene este diálogo cuando hay un buen acompañamiento. Esto amplía la comprensión del diálogo en CEFA: uno señala que se requieren adultos comprometidos que lo generen, y el otro aporte pone énfasis en la generación de procesos internos de reflexión en los jóvenes, con espacios en CEFA que permitan esta práctica. (Entrevista Asesores, 2025),

### **3.5.2.2 Co - construcción conjunta de sentidos**

La variable *práctica de construcción colectiva de ideas entre asesores y jóvenes*. Los entrevistados coinciden en que el diálogo se fomenta en espacios concretos y recurrentes, dentro del campamento (el rincón de comunidad, las cocinas) y, en los centros educativos, en los encuentros semanales o quincenales en las formaciones por etapas. Esto indica que hay una práctica estructurada del proceso formativo.

Dicho esto, después de recoger en qué espacios ocurre el diálogo, es importante explorar cómo se vive y se expresa esa práctica en dichos espacios. En este sentido, se puede identificar diferentes formas en la manera en que los entrevistados perciben y describen la construcción del diálogo. Uno lo relata desde una vivencia emocional, en la cual los jóvenes comparten cómo se

sintieron durante el día, cómo vivieron el espacio de cocina o el rincón de comunidad (Entrevista Asesores, 2025).

Mientras que el otro participante concibe el diálogo como una práctica de reflexión colectiva, en la que los jóvenes se sientan a cuestionarse sobre su realidad y analizan qué pueden hacer desde sus posibilidades (Entrevista Asesores, 2025). Esta diversa forma de ver el diálogo se articula con los estilos de acompañamiento: mientras uno lo aborda desde una parte emocional, el otro lo hace desde una lógica reflexiva. Esto muestra que la manera en que se vive el diálogo influye en cómo se acompaña a los jóvenes.

Se trabaja con la variable valoración del diálogo como herramienta para construir sentidos. Los entrevistados coinciden en que el diálogo se mantiene como un eje transversal en los encuentros con las comunidades del CEFA, siendo una práctica formativa constante en los espacios de acompañamiento.

### **3.5.2 Praxis**

Se analiza la praxis en el proceso formativo desde la perspectiva de los asesores, entendida como la articulación entre reflexión y acción pedagógica orientada a la transformación. El primer indicador considerado es el *compromiso transformador en el acompañamiento educativo*, abordado a través de dos variables: *sentido de responsabilidad en el proceso formativo* y *acciones intencionadas para generar cambios en los jóvenes*.

El segundo indicador corresponde a la *articulación entre reflexión y acción pedagógica*, el cual se analiza mediante las variables: *generación de reflexión crítica a partir de la realidad observada*, y *valoración de la reflexión en su propia práctica*. A partir de estas dimensiones, se presentan los principales hallazgos del análisis.

### 3.5.2.3 Compromiso transformador en el acompañamiento educativo

La variable *sentida de responsabilidad en el proceso formativo* abordada desde la perspectiva de los entrevistados coincide en que el acompañamiento es directo, con una presencia constante y cercana en el proceso formativo, y desde la parte del centro educativo. Este acompañamiento tiene una implicación desde la orientación en los procesos de toma de decisiones de los jóvenes, ya que el hecho de compartir espacios formativos genera una cercanía en las vivencias. En esta misma línea, este acompañamiento se realiza dentro de espacios y actividades como lo mencionan los participantes: desde el centro educativo, caminatas, reforestaciones y espacios comunitarios. Esto se lleva a cabo de manera integral, abarcando tanto temas relacionados con la identidad personal como con acciones concretas. (Entrevista Asesores, 2025)

Solo uno de los entrevistados resalta que el CEFA, en su contexto (Emaús), “nosotros tratamos de formarles en el tema de inclusión, que todo vaya ligado a nuestro contexto” (Entrevista Asesor 1, 2025). Hay un compromiso en adaptar los contenidos con ese enfoque. Es una perspectiva singular, considerando que el tema de la inclusión no es un enfoque que muchas veces se incorpora en las instituciones educativas.

Mientras que variable *acciones intencionadas para generar cambios en los jóvenes* los palpantes hubo coincidencias encontramos que la reflexión se incorpora metodológicamente en el proceso formativo del CEFA. Este proceso no se limita a contenidos teóricos, sino que sí adapta a la realidad de los jóvenes y de lo que viven en su entorno.

Con respecto a las diferencias, uno de los entrevistados enfatiza que, para que exista un proceso reflexivo, no basta con tomar únicamente lo que se menciona en el libro de CEFA, con temas de autoconocimiento o el ser comunidad, sino que es necesario contextualizar dichos

contenidos a partir del contexto de cada centro educativo, temas sociales y vivencias concretas de los jóvenes, con el fin de generar un análisis con profundidad. (Entrevistado Asesores 1, 2025)

Por su parte, el otro entrevistado, centra su aporte desde la “metodología del ver, juzgar y actuar; destaca cómo en la etapa del juzgar se produce la reflexión, el análisis crítico y el diálogo, y cómo luego esto deriva en el actuar, y transformando en el compromiso desde lo vivido. Con esto se confirma que dentro de la metodología hay espacios y temas que generan praxis, desde una acción articulada con su realidad que se vive los jóvenes desde su centro o entorno. (Entrevistado Asesores 1, 2025)

#### **3.5.2.4 Articulación entre reflexión y acción pedagógica**

La articulación entre la reflexión y la acción pedagógica se manifiesta claramente en la *generación de reflexión crítica a partir de la realidad observada*. En este sentido, los asesores destacan que el proceso formativo se adapta al contexto que viven los jóvenes, permitiendo generar reflexión crítica desde sus realidades. Se destaca el papel de las reuniones comunitarias como estos espacios de reflexión respecto a los temas que se tratarán.

Con respecto a los contrastes, uno de ellos lo aborda con temas de justicia social desde la cotidianidad, sugiriendo que los mismos jóvenes propongan los temas y que los involucren en su proceso formativo. En cambio, el otro participante tiene una visión estructurada para el abordaje desde temas que van desde país y globales.

Se propone como ejemplo lo que está pasando en la actualidad con respecto a la guerra entre Irán e Israel o el proceso migratorio en Estados Unidos. El diálogo y la reflexión en el proceso formativo no son actividades espontáneas, sino planificadas, con el propósito de abordar las realidades de los jóvenes, pero también los problemas que los afectan a nivel país y mundial. Esto

genera en los jóvenes una postura crítica al ser tratados estos temas en las reuniones semanales.

La siguiente variable *es valoración de la reflexión en su propia práctica*. Los asesores señalan que este acompañamiento genera una relación cercana, de escucha y discernimiento, donde el joven puede sentirse acompañado en sus decisiones. En cuanto sus diferentes perspectivas, el participante habla desde una experiencia vivencial, como exalumna y actual asesora, y resalta cómo este rol cobra más sentido con el tiempo y la importancia de tener una persona que te acompañe. Por su parte, el otro participante ofrece una mirada orientada hacia un cambio social, en donde este acompañamiento adquiere un valor transformador. (Entrevista Asesores, 2025)

Algo a destacar es la forma de como aborda el valor del acompañamiento desde la vivencia personal, empatizando y poniéndose en el lugar del joven. Como lo menciona “es muy importante, como haber pasado por esa etapa de la adolescencia... el hecho de que alguien esté pendiente de ti... yo creo que eso es muy valioso.” (Entrevista Asesor 1, 2025). Al reflexionar sobre la etapa de la adolescencia y la pone en perspectiva con la que viven sus acompañados, se genera un proceso de comprensión desde la práctica, se ve reflejada la praxis en relación con el acompañamiento a los jóvenes.

### **3.5.3 Conciencia**

Se abordará conciencia con los indicadores centrados en *el reconocimiento crítico de sí mismo como sujeto con capacidades*. Este se hará a partir de la variable *identificación y desarrollo de capacidades para expresar y participar*. El segundo indicador es la *capacidad de leer críticamente su entorno*, y las variables *son cuestionamiento de situaciones de injusticia* y la otra es *conexión entre experiencia personal y problemáticas sociales*. Permitirá abordar cómo se genera la conciencia de los jóvenes dentro del proceso formativo. A continuación, se abordará los resultados.

### **3.5.3.1 Reconocimiento crítico de sí mismo como sujeto con capacidades**

Para *la identificación de desarrollo de capacidades para expresarse y participar*. Ambos entrevistados reconocen que la participación en CEFA permite a los jóvenes reconocerse desde su propio contexto y fortalecer la confianza en sí mismos (Entrevista Asesores, 2025). Coinciden en que el proceso formativo brinda espacios significativos, como el voluntariado y la participación en la comunidad o en el centro educativo, donde los jóvenes pueden expresarse con libertad dentro de un entorno seguro. Asimismo, destacan que el rol del asesor es clave para habilitar estos espacios de reconocimiento y crecimiento. También, la participación contribuye al desarrollo de la confianza en los jóvenes. Esta surge desde el acompañamiento del asesor y el reconocimiento del proceso personal de cada uno, desde una vivencia emocional en la que se sienten parte del CEFA (Entrevista Asesores, 2025).

Con respecto a las diferencias, una entrevistada vinculaba la confianza al rol pedagógico del asesor, poniendo énfasis en que los docentes puedan entender que los jóvenes que están en espacios de transformación no dejan de ser estudiantes, jóvenes que tal vez en su entorno familiar no estén pasando por un buen momento. Y no por estar en CEFA debe considerarse que los jóvenes ya son líderes innatos, sino que son personas en proceso. Por eso, los docentes también deben acompañarlos (Entrevista Asesores, 2025). El otro entrevistado, en cambio, relacionaba la confianza con la experiencia emocional vivida por los jóvenes dentro de CEFA, un espacio que se percibe como seguro, fraterno y donde se sienten escuchados y acompañados. Se destaca que los jóvenes mencionaban sentirse como en familia, hermanos y compañeros, lo que refuerza la idea de que CEFA es un entorno de confianza (Entrevista Asesores, 2025).

### **3.5.3.2 Capacidad de leer críticamente su entorno**

Para la variable *cuestionamiento de situaciones de injusticia*, las similitudes encontradas

plantean que el proceso formativo debe partir de la realidad que viven los jóvenes en su entorno, y que estos deben ser interpelados por su contexto para generar conciencia en su formación. Igualmente, los temas deben estar vinculados a la identidad personal del joven (quién soy) y a la realidad social.

Algo a resaltar es el aporte de uno de ellos. Aunque ambos abordan este aspecto, su contribución pone especial atención en que el proceso formativo incluya temas de autoconocimiento, particularmente en la línea de descubrir “quién soy yo, cómo mujer, cómo hombre, y dentro de esta sociedad” (Entrevista Asesor 1, 2025). Esta cita muestra que, dentro del proceso formativo, se abordan temas que se trabajan desde los libros, como el autoconocimiento.

Sin embargo, el énfasis está en que los jóvenes puedan situarse a sí mismos dentro de la sociedad. Esto les brinda la oportunidad de tomar conciencia de quiénes son como hombres y mujeres, y de cuestionar qué lugar les asigna la sociedad. Tener estos espacios posibilita que dejen de ser simples espectadores para convertirse en sujetos conscientes de su realidad y su historia, es decir, que desarrollen una conciencia histórica.

Por otro lado, en la variable *conexión entre experiencia personal y problemáticas sociales*, los entrevistados cuestionan que el proceso formativo no debe ser rígido, pues no se debe basar únicamente en lineamientos preestablecidos en documentos. Señalan que lo importante son los contenidos prácticos y experienciales en los centros educativos, y que estos deben adaptarse tanto al contexto del CEFA como al de las instituciones (Entrevista Asesores, 2025).

Las capacidades descritas en capítulos anteriores se abordaron con un enfoque de observación desde las perspectivas de los jóvenes y asesores. Una vez procesadas las entrevistas y la observación participante, se procede a describir tanto las capacidades que se desarrollan en

procesos formativos del CEFA, como los espacios que las fortalecen en ese contexto.

- a. En cuanto a la **afiliación**, los espacios formativos como: i) preparación de alimentos, ii) rincón de comunidad, y iii) armada de carpas, favorecen a la construcción de vínculos significativos y el sentido de pertenencia de los jóvenes participantes. Sin embargo, persisten desafíos en la convivencia reflejados en: i) contribución a la comunidad y participación en ella, ii) calidad de interacciones y iii) tipos de vínculos.
- b. En la **razón práctica**, los jóvenes mostraron capacidad para tomar decisiones informadas y evaluar distintas alternativas.
- c. La capacidad de **juego** se manifestó como medio para ejercer liderazgo, adaptar dinámicas y generar espacios de integración.
- d. En cuanto a las **emociones**, surgieron prácticas de cuidado, contención y apoyo entre pares, así como el reconocimiento del impacto emocional de las decisiones y de las interacciones.
- e. Respecto a los **sentidos, imaginación y pensamiento**, se identificaron momentos en que los jóvenes usaron el cuerpo, el arte y los símbolos (como escudos o nombres de grupo) para expresar emociones y construir identidad colectiva.

Mientras tanto, en el caso de los **asesores**, se analizó el proceso formativo desde la pedagogía crítica; consiguiendo las siguientes observaciones:

- a. En la capacidad de **diálogo**, se identificó una práctica que promueve la escucha, el reconocimiento mutuo y la formulación colectiva de ideas.

- b. Desde la **praxis**, los asesores evidenciaron un compromiso al adaptar sus intervenciones a los contextos y preocupaciones de los jóvenes.
- c. E relación con la **conciencia**, se destacó que los asesores promueven procesos de autoconocimiento y reflexionar crítica del entorno, fomentando una participación, reflexiva y con sentido.

Después de identificar las capacidades, en el siguiente capítulo se hará un análisis desde el enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen con respecto al desarrollo de estas capacidades, utilizando lo que se identificó. Además, se presentarán recomendaciones orientadas a fortalecer dichas capacidades en el proceso formativo del movimiento.

## **CAPÍTULO IV:**

### **ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES PARA FORTALECER EL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES**

#### **4.1 Introducción**

En el presente capítulo se realizará el análisis de las capacidades previamente identificadas, a partir de tres ideas del enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen (1999): la primera, el desarrollo como expansión de libertades; la segunda, una mirada integral del desarrollo humano que trasciende una visión meramente económica; y la tercera, el acceso a oportunidades reales que les permite a las personas llevar la vida que valoran. A partir del análisis realizado desde este enfoque, se elaborarán recomendaciones dirigidas al Movimiento de Liderazgo Juvenil CEFA con respecto al proceso formativo. La recoge el análisis de cada capacidad y las recomendaciones construidas para fortalecer el desarrollo de estas, realizados desde las ideas de Sen.

**Tabla 5**

*Análisis de capacidades desde el enfoque de desarrollo humano de Amartya Sen y recomendaciones para fortalecerlas.*

<b>Capacidad</b>	<b>Análisis desde enfoque de Desarrollo Humano de Amartya Sen</b>	<b>Recomendaciones para fortalecer el desarrollo de capacidades al CEFA</b>
<b>Afiliación</b>	<p>El CEFA genera las condiciones para que los jóvenes puedan acceder a espacios comunitarios donde la convivencia, la reflexión y el trabajo colectivo se hacen posibles. Actividades como la preparación de alimentos, el rincón de comunidad o la armada de carpas, desde la perspectiva de Sen, representan oportunidades reales para construir vínculos, participar y ejercer autonomía en su entorno. No obstante, tales oportunidades no siempre se traducen en experiencias equitativas para todos.</p> <p>Se identificó que la dinámica del grupo, con respecto a la colaboración, existe y es constante en varios momentos, pero también se observó una segmentación dentro de la comunidad. Hay vínculos entre todo el grupo, pero al concentrarse estos en subgrupos, se dificulta la formación de una comunidad cohesionada. Esto se puede interpretar en términos de libertades, entendidas como la posibilidad efectiva de que todos los participantes desarrollen vínculos profundos con toda la comunidad y se involucren de manera significativa.</p> <p>Otro aspecto son las desigualdades de género en algunas tareas, como en la preparación de alimentos y cocina, en las cuales las mujeres asumieron esta responsabilidad en su totalidad. A pesar de estar en espacios de participación horizontal, estas dinámicas reproducen roles tradicionales que restringen el ejercicio igualitario de las libertades entre mujeres y hombres. Desde el enfoque de Sen, no basta con la existencia formal de estos espacios, sino que es necesario que todos accedan y ejerzan su libertad en igualdad de condiciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporar el enfoque de género como eje transversal en la formación, más allá de fechas conmemorativas. Desde la gestión social, no basta con tratar estos temas en momentos puntuales como el Día de la Mujer o actividades religiosas vinculadas a figuras femeninas; es necesario integrar de manera continua contenidos que cuestionen los roles tradicionales y promuevan relaciones más equitativas. Esto puede realizarse incorporando el tema de género en los talleres formativos, actividades comunitarias y reuniones mensuales, como parte del proceso pedagógico general, y no como un módulo aislado.</li> <li>• Crear un programa de re-vinculación para jóvenes que finalizan el proceso formativo, especialmente al terminar el colegio o sus estudios superiores. Este programa podría ofrecer espacios de participación o vinculación laboral en Fe y Alegría o en actividades del movimiento, permitiendo que quienes deseen continuar aportando lo hagan desde nuevas etapas de su trayectoria</li> <li>• Fortalecer el proceso formativo de la etapa de caminantes con actividades orientadas a consolidar las comunidades de vida. En el caso de los jóvenes que ya han egresado del</li> </ul>

---

Otro momento clave fue cuando la comunidad demostró empatía. Esto se evidenció cuando uno de los miembros del grupo, ante la posibilidad de retirarse, recibió del resto contención, comprensión y apoyo. Esto demuestra que, en determinadas situaciones, la comunidad es un espacio seguro no solo para expresar decisiones, sino también para sentirse acompañado en momentos importantes. Desde la perspectiva de las oportunidades, no se trata solo de tener el espacio para decidir, sino también de contar con una comunidad que acompañe esas decisiones significativas para la vida.

Desde la gestión social, es importante reconocer que las desigualdades relacionadas con los roles de género muchas veces se naturalizan, y por eso deben ser abordadas desde un punto crítico. Estos casos deben visibilizarse, pero no quedarse solo en una gestión superficial, sino que es necesario acompañar procesos que cuestionen estas desigualdades y las estructuras culturales que las perpetúan. En este sentido, el gestor social debe intervenir o acompañar los espacios donde estas desigualdades pueden reproducirse, generando procesos que permitan avanzar hacia relaciones más equitativas y comunitarias.

colegio y continúan en el movimiento formando comunidad, se recomienda incorporar talleres, estrategias de acompañamiento o dinámicas que profundicen los vínculos entre sus integrantes. Esto permitiría avanzar hacia una integración más sólida, superando la participación puntual y favoreciendo la construcción de relaciones sostenidas desde el sentido colectivo.

- Articular el proceso formativo del CEFA con el contexto específico de cada centro educativo, a través de un análisis situacional participativo. Desde la gestión social, esto implica reconocer, comprender las dinámicas sociales y de los actores involucrados en ese entorno. Se sugiere realizar, en conjunto con la Regional Pichinchas, un análisis situacional que permita identificar los temas más relevantes en cada centro, sus fortalezas, y las necesidades específicas. A partir de esto, se pueden diseñar experiencias formativas contextualizadas y encuentros entre CEFA de diferente centro (como foros o espacios de diálogo de saberes), donde los jóvenes compartan sus experiencias desde las realidades particulares de cada comunidad.
- Incorporar la metodología “ver, juzgar y actuar” como herramienta transversal en los procesos formativos del CEFA para fortalecer la conciencia crítica. Desde la gestión social, se recomienda su implementación en todos los centros educativos que cuenten con CEFA,

## **Razón Práctica**

El proceso formativo del CEFA genera oportunidades para que los jóvenes puedan reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y decisiones. Desde la perspectiva del desarrollo de Sen, esto se presenta como una expansión de libertades, ya que los jóvenes adquieren la habilidad para evaluar las consecuencias de sus decisiones, además de cómo esas decisiones les ayudan a proyectar su camino de vida y las metas que quieren lograr.

Los espacios de formación permiten que esta capacidad se manifieste en la posibilidad de deliberar con libertad y de forma ética, actuando desde una mirada crítica, reconociendo lo que consideran correcto y alineando sus decisiones con el proyecto de vida y los principios que los guían.

Desde la gestión social, esto se puede entender como la necesidad de generar procesos que ayuden a los actores a comprender su contexto, los acompaña a cuestionar su vida, y a que los jóvenes se conviertan en sujetos que construyen una autonomía capaz de tomar decisiones conscientes frente a los desafíos que enfrentan. De esta manera, el CEFA es un espacio que contribuye al desarrollo humano, al permitir que los jóvenes ejerzan su libertad y direccionen en sus vidas.

## **Emociones**

Desde la perspectiva del desarrollo humano, los espacios formativos representan una oportunidad real, donde los jóvenes pueden desarrollar vínculos desde la experiencia de comunidad, desde la posibilidad de entender sus emociones y cómo éstas los afectan, así como también cómo las emociones les ayudan a relacionarse con otros, al reflejarse en las experiencias y emociones del otro.

Tomando el desarrollo desde la perspectiva de Sen como un proceso integral, la formación de los jóvenes y el hecho de poder interactuar con otros abre puertas para desarrollar una mayor conciencia sobre las emociones que surgen

en los vínculos. Este es un crecimiento que los jóvenes adquieren en su participación en el CEFA. Como señala Sen, el desarrollo no puede entenderse sin considerar el entorno en el que las personas viven; en este caso, el entorno formativo, a través de sus experiencias, posibilita que los jóvenes puedan expresar sus emociones, recibir afecto y entender cuándo un otro lo necesita. Esto permite la construcción concreta de vínculos, pero también favorece que puedan entenderse a sí mismos y comprender a los demás.

Desde la gestión social, se entiende que el entorno en el cual se encuentran las personas es determinante, ya que puede habilitar o limitar su desarrollo. Partiendo desde esta premisa, los espacios formativos desde el espacio comunitario abren la posibilidad de expresarse y de reconocer los afectos. Con las interacciones se posibilita encuentros con el otro, los jóvenes adquieran una mayor conciencia emocional, reconociendo sus propias emociones, comprendiendo su impacto y cómo estas influyen en la forma en que se vinculan. Desde esta perspectiva, el entorno de CEFA permite potenciar capacidades en la vida de los jóvenes.

### **Emociones**

Desde la perspectiva del desarrollo humano, los espacios formativos representan una oportunidad real, donde los jóvenes pueden desarrollar vínculos desde la experiencia de comunidad, desde la posibilidad de entender sus emociones y cómo éstas los afectan, así como también cómo las emociones les ayudan a relacionarse con otros, al reflejarse en las experiencias y emociones del otro.

Tomando el desarrollo desde la perspectiva de Sen como un proceso integral, la formación de los jóvenes y el hecho de poder interactuar con otros abre puertas para desarrollar una mayor conciencia sobre las emociones que surgen en los vínculos. Este es un crecimiento que los jóvenes adquieren en su participación en el CEFA. Como señala Sen, el desarrollo no puede entenderse sin considerar el entorno en el que las personas viven; en este caso, el entorno

formativo, a través de sus experiencias, posibilita que los jóvenes puedan expresar sus emociones, recibir afecto y entender cuándo un otro lo necesita. Esto permite la construcción concreta de vínculos, pero también favorece que puedan entenderse a sí mismos y comprender a los demás.

Desde la gestión social, se entiende que el entorno en el cual se encuentran las personas es determinante, ya que puede habilitar o limitar su desarrollo. Partiendo desde esta premisa, los espacios formativos desde el espacio comunitario abren la posibilidad de expresarse y de reconocer los afectos. Con las interacciones se posibilita encuentros con el otro, los jóvenes adquieran una mayor conciencia emocional, reconociendo sus propias emociones, comprendiendo su impacto y cómo estas influyen en la forma en que se vinculan. Desde esta perspectiva, el entorno de CEFA permite potenciar capacidades en la vida de los jóvenes.

### **Juego**

Las experiencias de juego y actividades lúdicas, alineadas con el enfoque de desarrollo humano, se representan como oportunidades reales para ejercer agencia, ya que los jóvenes no solo son partícipes, sino que también toman la iniciativa para asumir roles en espacios como los talleres, caminatas o actividades de integración. De igual manera, se adaptan a las dinámicas de juego, proponen actividades y permiten que otros participen activamente, poniendo en práctica su libertad y creatividad.

Desde la gestión social, el juego y las actividades lúdicas adquieren valor como herramientas pedagógicas que permiten generar aprendizajes, fortalecer habilidades sociales y habilitar espacios de liderazgo. Los talleres, en particular, cumplen un rol clave dentro de los campamentos, pues incorporan metodologías participativas, promoviendo encuentro entre pares, el trabajo en equipo y abrir espacios para el diálogo.

En este sentido, el diseño y desarrollo de talleres desde la gestión social tiene una capacidad de adaptarse y ajustarse a diferentes realidades. No se trata solo de transmitir contenidos, sino de generar contenidos, aprendizajes, experiencias valiosas desde estos espacios. En el caso del CEFA, los talleres fueron espacios para poner en práctica habilidades, capacidades, siendo una oportunidad para adquirirlas mediante procesos formativos.

**Sentidos, imaginación  
y pensamiento y  
pensamiento**

La capacidad de imaginar y representar emociones a través de formas simbólicas se manifestó en CEFA mediante actividades como la Noche del Fuego, talleres y momentos de animación. Desde la perspectiva de Amartya Sen, esto representa oportunidades reales en cuanto los y las jóvenes desarrollan su libertad de crear, interpretar y expresarse, lo que sienten a través de medios artísticos, simbólicos. También que los jóvenes puedan expresar un lenguaje que no necesite las palabras y lo puedan expresar con el cuerpo, con gestos, dibujo o la música, da cuenta de un desarrollo integral, que incorpora lo sensible y lo creativo como parte del proceso. Un ejemplo es la creación del escudo que representaba al grupo, que tenía escrito “WAYRA”, que en ese caso representaba la identidad de los jóvenes; este nombre significa “fuego” en quichua, lo que es una representación de su identidad expresada por los jóvenes.

**Dialogo**

El diálogo es un eje central para poder tener espacios de reflexión, en los que hay una combinación de ideas y saberes entre los jóvenes y los asesores. Desde el enfoque de desarrollo humano, la práctica del diálogo representa una libertad sustantiva, porque posibilita que los jóvenes no solo sean escuchados, sino que su voz tenga un valor e impacto dentro de la comunidad. Esta práctica también permite incidir en la construcción de ideas, tanto dentro del centro educativo como en las reuniones comunitarias.

En CEFA, los jóvenes son participantes activos en la formulación de ideas,

propuestas y reflexiones. Específicamente, en espacios de discusión y planificación sobre su proceso formativo, se les da la oportunidad de expresar los temas que desean abordar. Hay un reconocimiento mutuo en la construcción de sentidos, lo cual refleja un entorno con oportunidades reales para comunicarse, ser escuchados y que sus aportes sean valorados dentro de los procesos formativos.

Desde la gestión social, el diálogo puede comprenderse como una herramienta de acompañamiento y construcción colectiva, basada en prácticas participativas. El rol de los asesores se puede entender desde la práctica de los gestores sociales, en acompañar a los actores con sus procesos de cambio y, desde el rol de los asesores, ser esos facilitadores de espacios de diálogo y acompañamiento a los jóvenes. Los asesores cumplen con esta función desde la cercanía, la escucha activa y el impulso del pensamiento crítico de los jóvenes.

### **Praxis**

La praxis se manifiesta desde la práctica de los asesores con la incorporación de temas con respecto a la realidad vivida desde la juventud, problemas globales como guerra o como la migración o situaciones de injusticia social, que abre el debate con los jóvenes. Estos se trabajan desde las realidades y preocupaciones que los propios jóvenes. Desde la perspectiva de Amartya Sen, esta práctica amplía las libertades reales, ya que les permite desarrollar su propio criterio y pueden reflexionar críticamente sobre su contexto, tomar acciones ante ese problema o los que los interpela. Se trata de generar condiciones para que las decisiones de los jóvenes estén informadas, conscientes.

En este sentido, la intervención de los asesores no se ajusta a los contextos particulares, reconociendo que el desarrollo humano no es posible sin poder entender el entorno de los jóvenes. Esto desafía visiones reduccionistas del desarrollo centradas desde una sola mirada de la realidad y reconocer que desde

la gestión social es importante reconocer el entorno, pero identificar los problemas que afectan a los actores, tomar conciencia, pero no una conciencia sin actuar, sino una que anime a las acciones colectivas y un sentido propio de participación de su realidad.

### **Conciencia**

La conciencia se manifiesta en cuanto los asesores reconocen que los espacios formativos fortalecen la participación en los espacios comunitarios, de campamento y reuniones. Y que estos espacios son lugares seguros para que ellos se puedan expresar y sentirse como una familia. Pero la participación del reconocimiento de su realidad, reconocen desde la mirada de los asesores, estos desde los puntos confiados de los jóvenes debe tener esta participación. Desde el enfoque de Amartya Sen, esto refleja acceso a oportunidades, en tanto no se trata de una participación desde la acción, no impuesta, y de tener espacios donde se sientan seguros.

Asimismo, los procesos formativos desde la perspectiva del asesor deben dar la capacidad al joven de vincularlo. Esta lectura crítica del entorno da cuenta de un desarrollo integral, que el joven reconozca varias causas sobre los problemas. Esto se distancia de las visiones reduccionistas del desarrollo humano, centradas desde una sola perspectiva, pero en cambio aquí es desde una concepción de la libertad de pensamiento, la expresión y la toma de postura.

---

## 4.2 Conclusiones

Este estudio concluye que los jóvenes que participan en el proceso formativo del CEFA sí desarrollan capacidades. A partir del análisis realizado, se identificó cinco capacidades que son el marco de referencia teórico: la razón práctica, expresada en la reflexión crítica sobre sus metas y decisiones de vida; la afiliación, mediante la construcción de vínculos comunitarios sólidos; el juego, a través del trabajo colaborativo y la creatividad; las emociones, evidenciadas en actitudes empáticas y de contención; y la imaginación, pensamiento y sentidos, mediante diversas formas simbólicas de expresión sus emociones. Este proceso formativo parte de una experiencia formativa integral, que brinda a los jóvenes un entorno de confianza y sentido de pertenencia. Esta formación favorece el crecimiento personal, la participación, lo que le da un valor de transformación desde espacios no educativos y comunitarios.

A través del análisis del desarrollo de capacidades de los jóvenes que participaron en CEFA, se evidenció que, desde el enfoque de desarrollo humano propuesto por Amartya Sen, el acceso al proceso formativo representa una oportunidad real que amplía las libertades sustantivas de estos jóvenes, permitiéndoles ser y hacer lo que valoran. Estas oportunidades se concretan en funcionamientos visibles como la reflexión sobre su proyecto de vida, la toma de decisiones, la expresión emocional y la participación relacionada con su realidad.

En este marco, los jóvenes que se encuentran en los centros educativos de Fe y Alegría, específicamente los que participan de la propuesta CEFA, tienen mayores posibilidades de desplegar sus capacidades y desarrollar otras, al vincularse con un proceso formativo integral centrado en dimensiones personal, social, comunitaria y espiritual, lo que fortalece su autonomía, brindándoles un entorno de confianza y contribuyendo a construir trayectorias de vida más libres, conscientes y

comprometidas con su realidad.

Desde la perspectiva de la gestión social, se reconoce que el CEFA fortalece el desarrollo de capacidades al generar oportunidades reales para que los jóvenes accedan a espacios de formación y participación. Sin embargo, a partir de lo observado y de las experiencias de los jóvenes, se identifican aspectos que pueden fortalecerse.

Entre ellos, la necesidad de consolidar las comunidades de aquellos jóvenes que aún siguen siendo parte del movimiento. Para ello, podrían realizarse talleres o convivencias que fortalezcan estos vínculos y afiancen el sentido de comunidad. De igual manera, se propone fortalecer los vínculos interinstitucionales con otras organizaciones juveniles, voluntariados o programas comunitarios, de modo que se amplíen las oportunidades de participación fuera del movimiento.

Esta propuesta permite que los jóvenes continúen desarrollando sus capacidades en nuevos entornos, manteniendo el sentido de pertenencia y comunidad, y que además puedan ejercer sus carreras como punto de vinculación, proyectando su proceso formativo hacia otras dimensiones de la vida social.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baño, R. (1998). *Participación ciudadana: elementos conceptuales*. (E. E. (Eds.), Ed.) FLACSO Chile.
- BARRAZA, F., & GÓMEZ, M. (2005). Aproximación a un concepto de contabilidad ambiental. Bogotá: Editorial ECUCC.
- Cardenas T., P. J. (2022). *Movimiento Juvenil Salesiano en el Ecuador- Expresión de la pedagogía preventiva salesiana Memoria-situación-reestructuración*. Obtenido de Repositorio Universidad Politécnica Salesiana : <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/23790/4/Movimiento%20juvenil%20salesiano%20en%20el%20Ecuador.pdf>
- CEPAL, . (2022). *Juventud* . Obtenido de CEPAL: <https://www.cepal.org/es/subtemas/juventud#>
- Checkoway, B. (s.f.). "What is youth participation?" *Children and Youth Services Review*.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, págs. 197-206. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Caracas: Caracas: CLAD.
- Diócesis de Austin. (s.f.). *Movimientos eclesiales hispanos*. Obtenido de Diócesis de Austin: <https://austindiocese.org/movimientos-eclesiales-hispanos>
- Duarte, K. (2000). ¿JUVENTUD O JUVENTUDES? ACERCA DE COMO MIRAR Y REMIRAR A LAS JUVENTUDES DE NUESTRO CONTINENTE. *Ultima Década*, págs. 59-77. Obtenido de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56498/59821>
- Faro Democrático. (23 de septiembre de 2022). *¿Qué es la participación política?* Obtenido de Faro Democrático: [farodemocratico.juridicas.unam.mx/que-es-la-participacion-politica/#tri-tema](http://farodemocratico.juridicas.unam.mx/que-es-la-participacion-politica/#tri-tema)
- Freire, P. (1970). *Pedagogía de la esperanza*. Mexico, D. F.: Siglo XXI Editores.

- García, R. ( s.f.). *LA LUCHA SOCIAL TRANSFORMADORA DE LOS MOVIMIENTOS JUVENILES EN AMERICA LATINA Y SU DERECHO A RE-EXISTIR*. Obtenido de Academia:  
[https://www.academia.edu/33303589/LA\\_LUCHA\\_SOCIAL\\_TRANSFORMADORA\\_DE\\_LOS\\_MOVIMIENTOS\\_JUVENILES\\_EN\\_AMERICA\\_LATINA\\_Y\\_SU\\_DERECHO\\_A\\_RE\\_EXISTIR](https://www.academia.edu/33303589/LA_LUCHA_SOCIAL_TRANSFORMADORA_DE_LOS_MOVIMIENTOS_JUVENILES_EN_AMERICA_LATINA_Y_SU_DERECHO_A_RE_EXISTIR)
- Guayasamín, R. (2006). Juventud, participación y ciudadanía: Reflexiones para la construcción del movimiento juvenil. *En Ecuador Debate*, págs. 68 (pp. 131-142).
- Holguín, C. J. (2013). *La participación social y ciudadana en las políticas públicas: apuntes para su reflexión*. Bogotá: El análisis y la evaluación de las políticas públicas en la era de la participación: reflexiones teóricas y estudios de casos.
- Irausquín, C. C. (2016). Fundamentos conceptuales del desarrollo. *Revista Multiciencias*, págs. 16(3), 288–293. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90453464007>
- Juvelac. (2019). *Observatorio de Juventud para América Latina y el Caribe*. . Obtenido de <https://dds.cepal.org/juvelac/educacion>.
- Luna, J. (2021). *Juventudes en América Latina y el Caribe en perspectiva: panorama de la situación, desafíos e intervenciones promisorias*. Obtenido de Scielo:  
<https://www.scielo.br/j/csc/a/s4rGVVm5hK5dCS4pVCbhj7H/?lang=es&format=pdf>
- Margulis, M., & Urresti, M. (2007). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: CLACSO. Obtenido de [https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/practicas\\_profesionales/788\\_salud\\_adol/material/juventud\\_mas\\_que\\_palabra.pdf](https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf)
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Nordan-Comunidad.
- Miredos, A. (22 de noviembre de 2023). La precaria situación de las personas jóvenes en Ecuador. *Primicias*. Obtenido de <https://www.primicias.ec/noticias/firmas/empleo-desempleo-jovenes-ecuador/#:~:text=Porcentaje%20de%20j%C3%B3venes%20por%20actividad&text=La%>

20poblaci%C3%B3n%20joven%20se%20encuentra,existan%20oportunidades%20para%  
20los%20j%C3%B3venes

Monedero, J. C., Jerez, A., & Ramos, A. y. (2013). Participación ciudadana y democracia. Una revisión de las mejores experiencias iberoamericanas. Obtenido de [http://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2014-05-03-WP01\\_13.pdf](http://www.ucm.es/data/cont/docs/430-2014-05-03-WP01_13.pdf)

Moreno, S. (2011). *Sistematización de Experiencias de Desarrollo Humano: Caso Redes de Protección*. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/8bf45e11-1996-46d1-bd36-b554cbe2abcd/content>

Naciones Unidas. (2010). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes: Una guía para la implementación*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/publications/wpay2010SP.pdf>

Naciones Unidas. (s.f.). *Desarrollo sostenible*. Obtenido de Naciones Unidas: [https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml#:~:text=\(Informe%20titulado%20%C2%ABNuestro%20futuro%20com%C3%BAn,desarrollo%20mundial%20a%20largo%20plazo](https://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml#:~:text=(Informe%20titulado%20%C2%ABNuestro%20futuro%20com%C3%BAn,desarrollo%20mundial%20a%20largo%20plazo).

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.

Oficina de Juventudes y Vocaciones. (2021). *Direccionamiento Estratégico. Plan Patoral Juvenil 2021-2026*. Comisión Nacional de Patoral Juvenil y Vocacional Of.

Organización Internacional del Trabajo . (2022). *Global Employment Trends for Youth 2022*. Obtenido de [file:///C:/Users/DELL/Downloads/wcms\\_853329.pdf](file:///C:/Users/DELL/Downloads/wcms_853329.pdf)

Organización Mundial del Movimiento Scout. (s.f.). *¿Qué es el escultismo?* Obtenido de Organización Mundial del Movimiento Scout: <https://www.scout.org/>

Picazzo, E., Gutiérrez, E., Infante, J. M., & Cantú, P. C. (2011). La teoría del desarrollo humano y sustentable: hacia el reforzamiento de la salud como un derecho y libertad universal. *Estudios Sociales*,, págs. 19(37), 255-278. Obtenido de

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572011000100010](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572011000100010)

- PNUD. (1990). *Human Development Report 1990*. Bogotá: TercerMundoEditores, S.A.
- Pomeroy, M. (2009). *Los significados de la participación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido de <https://poderedesenvolvimentolocal.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/02/tesina-mpomeroy.pdf>
- Romero, P. (2006). Juventud, participación y ciudadanía Reflexiones para la construcción del movimiento juvenil. *Revista Especializada en Ciencias Sociales*, págs. 132-142.
- Rostow, W. W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge University Press. Obtenido de <https://www.cia.gov/readingroom/docs/CIA-RDP78-03062A001100030001-6.pdf>
- Salles, R. (2016). Capacidad y modalidad. Una discusión de Aristóteles, *Metafísica 1047a24-29 y 1048a11-16. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Universidad Nacional Autónoma de México*, págs. 55-70. Obtenido de [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30582016000100055#:~:text=entonces%20esto%20%3Csc.-,el%20acto%20de%20aquello%20de%20lo,agente%20es%20capaz%3E%20es%20posible](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30582016000100055#:~:text=entonces%20esto%20%3Csc.-,el%20acto%20de%20aquello%20de%20lo,agente%20es%20capaz%3E%20es%20posible).
- Sanhuesa A, C.-V. L. (2022). Desigualdades relacionadas con los ODS3 en la salud de las mujeres, niños y los adolescentes: línea base para el nomitreo de los ODS en América Latina y el Caribe por medio de encuestas transversales nacionales. *Rev. Panam Salud Pública*, pág. <https://doi.org/10.26633/>.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Touraine, A. (1985). *Actores Sociales y Sistemas políticos en América Latina*. Buenos Aires: PREALEC.

- UNESCO. (s.f.). *UNESCO con, por y para la juventud*. Obtenido de UNESCO:  
<https://www.unesco.org/es/youth#:~:text=Definici%C3%B3n%20de%20juventud,de%20juventud%20de%20la%20UNESCO>.
- UNFPA, Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2021). *Juventud su situación en la última década- II Informe Nacional de Juventudes 2020*. Quito: Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional.
- UNIR México. (18 de 3 de 2025). *¿Qué son las inteligencias múltiples?* . Obtenido de UNIR México: <https://mexico.unir.net/noticias/educacion/howard-gardner-inteligencias-multiples-creatividad/#:~:text=Howard%20Gardner%20marc%C3%B3%20as%C3%AD%20el,diferentes%20%C3%A1reas%20de%20la%20vida>.
- Universidad Nacional de La Plata. (s.f). *Las organizaciones, sus características y tipos*. Obtenido de Universidad Nacional de La Plata: <https://unlp.edu.ar/wp-content/uploads/46/27446/e0adc2b174b18ae3438092b6d1e4748c.pdf>
- Vargas, C., Navarrete, N., & Vallejo, T. (2017). *CEFA: El reto de aprender a liderar en comunidad*. Quito: Fe y Alegría Ecuador.
- Vázquez, A. (2005). *Las nuevas fuerzas del desarrollo*. Madrid: Editorial Antoni Bosh.
- Vega, M., & Orozco, K. (2007). Organizaciones juveniles: ¿espacios de formación ciudadana? *Signo y Pensamiento*, págs. 150-159.

## ANEXOS

### **6.1 Técnicas de análisis: observación participante y entrevistas.**

Véase anexos en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1HBFJDNKdGbpSO732JLsa17s2Apz23C8G/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1HBFJDNKdGbpSO732JLsa17s2Apz23C8G/view?usp=drive_link)

