



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Herrera Varela, Bertha; Silas Casillas, Juan Carlos

Una forma de educación alternativa y el papel de los educadores
como agentes “transformadores” con jóvenes en situación de riesgo

Sinéctica, núm. 49, 2017, Enero-Junio, pp. 01-19

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99854580012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



ITESO

UNA FORMA DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y EL PAPEL DE LOS EDUCADORES COMO AGENTES “TRANSFORMADORES” CON JÓVENES EN SITUACIÓN DE RIESGO

ONE TYPE OF ALTERNATIVE EDUCATION AND THE ROLE OF EDUCATORS AS “TRANSFORMING AGENTS” OF AT-RISK YOUNGSTER

Por: Bertha Herrera Varela

bherrera@uacj.mx

Currículo: doctora interinstitucional en Educación por el ITESO. Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Sus líneas de investigación abordan las ciencias sociales.

Por: Juan Carlos Silas Casillas

silasjc@iteso.mx

Currículo: doctor en Políticas Educativas y Liderazgo por la Universidad de Kansas. Profesor-investigador del Departamento de Psicología, Educación y Salud del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente. Sus líneas de investigación versan sobre la gestión de la innovación, educación y desarrollo integral del país, educación y marginación, y política educativa.

Recibido: 15 de noviembre de 2016. Aceptado para su publicación: 25 de julio de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/679>

Resumen

El texto surge de una investigación doctoral llevada a cabo en Ciudad Juárez, Chihuahua, México, sobre las relaciones que sustentan las formas de aprendizaje de un grupo de jóvenes en situación de riesgo que participan en un programa de educación no formal. El papel del educador se presenta como un agente transformador en la vida de estos jóvenes. Las relaciones y el clima escolar son fundamentales en la construcción de aprendizajes y en la convivencia. A través del método hermenéutico-interpretativo, exploramos la complejidad del mundo juvenil y sus significados. Los elementos clave fueron agrupados en dos categorías analíticas, una relativa al papel del educador y otra, al proceso de construcción de la relación. La primera refiere el papel del educador como constructor de relaciones generativas a partir de ambientes de tensa calma y la construcción del educador como un amigo. En la segunda categoría, observamos dos etapas en la relación de los educadores y los jóvenes para generar relaciones positivas encaminadas al aprendizaje: la primera es la barrera o la desconfianza, y la segunda es la apertura, en la que se estrechan los vínculos, surge la amistad y las relaciones son generativas y constructivas.

Palabras clave: educador, construcción de aprendizajes, relaciones, clima escolar, educación no formal.

Abstract

The text comes from a doctoral research carried out in Ciudad Juarez, Chihuahua, Mexico. It analyzes the relationships that support learning of a group of at-risk young participants in a non-formal education program. It highlights the role of the educator as a transformative agent in the life of young people.

Relations and the school climate are fundamental in the construction of learning and in the coexistence. Through the hermeneutic-interpretative method, we explored the complexity of the world of youth and its meanings. Key elements were grouped in analytical categories. Two deal with the role of the educator and one that shows the process of constructing the relationship. The elements related to educators are: Their role as constructors of generative relationships in environments labeled as “tense calm” and the construction of the educator as a friend. The third element deals with the finding of two stages in the building of positive relationships aimed at learning relationship between educators and young people, the first being a barrier or mistrust. The second stage is opening, the bonds tighten, friendship arises and relationships are generative and constructive.

Keywords: educator, construction of apprenticeships, relations, school environment, non-formal education.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este texto es mostrar el papel de los educadores participantes en un programa de educación no formal y explicar la manera en que logran ser un elemento de transformación de sus “alumnos”. El papel del educador o maestro es fundamental en los procesos encaminados a la construcción de aprendizajes, ya que es la persona que regula la dinámica de la vida escolar y establece las condiciones en que se dan las relaciones que la sostienen. Esto es especialmente significativo cuando se trata de poblaciones juveniles que viven en contextos de riesgo social, donde las alternativas de educación son pocas, los centros educativos carecen de lo básico para llevar a cabo sus funciones esenciales, y la cultura está marcada por la violencia en los hogares, en las calles y la escuela. Si bien la comunidad escolar analizada tiene grandes diferencias con la escuela regular, existen aún formas heredadas por esta, tanto de parte de los jóvenes como de los educadores, que se reproducen e integran casi de forma natural. Aun con todo, existen relaciones que favorecen las construcciones de ciertos aprendizajes, no solo académicos, sino para la vida.

Este texto es resultado de una investigación que tuvo lugar en Ciudad Juárez, Chihuahua, en la que analizamos el tipo de relaciones que sustentan las formas de aprendizaje de un grupo de jóvenes que viven en situación de riesgo, participantes en un proyecto de educación alternativa, quienes han sido expulsados del sistema escolar, ya que sus prácticas, surgidas de un ambiente de violencia y transgresión a las normas, no encajan con las reglas impuestas por la escuela. Son jóvenes estigmatizados por la sociedad como “problemáticos, vagos y flojos”, tanto que ellos mismos así se reconocen; se involucran constantemente en dinámicas de socialización violenta, son integrantes de alguna pandilla, han cometido algún delito menor y consumido algún tipo de droga, comienzan a trabajar desde niños en actividades informales y algunas mujeres se embarazan a corta edad, lo que es motivo para que abandonen la escuela.

Asumimos que estos jóvenes se encuentran a la deriva, ya que la escuela los expulsa, pero no ofrece otras opciones para continuar sus estudios. Por sus condiciones, viven situaciones de crisis emocionales, existenciales y en busca de una identidad; carecen de motivación para el estudio y, a la vez, se resisten a todo lo que se le asemeje a la escuela.

Ante esta problemática, existen programas ligados a las organizaciones de la sociedad civil que están tratando de intervenir a través de educaciones alternativas para que los jóvenes logren aprendizajes para la vida y, junto con ello, apoyarlos a concluir sus estudios de educación media y, de ser posible, continuar su escolarización técnica o profesional. Estas intervenciones se basan en formas alternativas de relación –las cuales difieren de las tradicionales utilizadas en la escuela–, que ayudan a los jóvenes a desarrollar la autoafirmación y al desarrollo de sus capacidades, elementos fundamentales en la conformación de la identidad y de un proyecto de vida.

Los resultados de la investigación se refieren al papel del educador como agente transformador en la vida de estos jóvenes, como un elemento clave en el trabajo de atención a la problemática de inequidad y marginación educativa. Este segmento del trabajo doctoral surge de preguntas y reflexiones como: ¿qué funciones ejerce el educador en un grupo no formal donde se trabaja con jóvenes que han tenido experiencias negativas en un sistema tradicional del cual fueron expulsados por ser “alumnos problema”? ¿Qué tipo de relaciones sustentan estas funciones? ¿Cómo lidian los educadores con la falta de confianza que estos jóvenes tienen hacia sí mismos y hacia los demás, con su falta de interés en aprender y en continuar sus estudios? ¿En qué condiciones se interviene con jóvenes que no encajan en las normas y formas de relación de una escuela formal?, son algunas de las interrogantes que se atenderán en el texto.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

La literatura profesional considera las relaciones y el clima escolar como factores fundamentales en los procesos encaminados a la construcción de aprendizajes, especialmente cuando se trata de poblaciones que viven en contextos desfavorables. La mayoría de los textos académicos hablan de estos temas desde la educación formal escolarizada y parecen dejar de lado la educación no formal. Por ello, debemos partir de las relaciones y la convivencia entre jóvenes como marco conceptual.

Dada la carencia material, uno de los factores para mejorar las relaciones es la convivencia, concebida como un reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana, que implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones y conocimiento adquirido. La convivencia se visualiza como una actividad orientada hacia mejores formas de vida en sociedad.

Es común que el tejido de relaciones se aprecie mejor cuando se rompe. Perales, Arias y Bazdresch (2014) recomiendan que los centros educativos realicen periódicamente un autodiagnóstico en el que incluyan cuatro núcleos socioafectivos:

- La confianza. Se muestra cuando en momentos cruciales decimos con libertad lo que pensamos y asumimos riesgos con decisión; nos lleva a enfrentar el miedo y a incrementar nuestra dignidad humana.
- El cuidado. Es la acción con la que prevenimos lastimar o lastimarnos cuando nos acercamos a otros para ayudarlos a resolver alguna necesidad.
- La responsabilidad. Las acciones realizadas para cumplir con nuestros compromisos hacia nosotros mismos o hacia los demás.
- El respeto. El límite que se fija uno a sí mismo y a los demás para convivir.

Las percepciones de alumnos y maestros sobre el clima escolar y las relaciones sociales son importantes para identificar aspectos positivos y negativos que puedan ser utilizados como herramientas para mejorar la convivencia y construir ciudadanía en los centros educativos (Comte, 2014). En un entorno educativo formal, López, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy y Urrea-Roa (2013), además del clima escolar, estudiaron variables como agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. En su diagnóstico sobre convivencia escolar, concluyeron que la percepción general es que los conflictos se presentan por estudiantes problemáticos, que muestran falta de respeto hacia sus compañeros y maestros, indisciplina hacia las normas e intolerancia por parte de los profesores. En la solución de los conflictos intervienen los amigos y la familia.

Los profesores, por su parte, manifestaron que los estudiantes son vulnerables a las drogas y al alcohol y no se refleja el apoyo de los padres. Cornejo y Redondo (2001) reportan algo muy parecido al valorar la percepción de la convivencia y el clima escolar en un colegio en Chile. Los resultados destacan como temas de mayor conflicto: el respeto de las normas por los estudiantes, la confianza con los docentes y las acciones de disciplina de las familias. Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso, se destaca que debe tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las y los involucrados.

Investigaciones basadas en el concepto de la *escuela eficaz* se enfocan en descubrir las relaciones que generan sinergias y promueven logros. Murillo (2003) define una escuela eficaz como aquella que “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 2). Edmonds (1979) buscó escuelas donde los alumnos tenían éxito académico a pesar de su condición socioeconómica desfavorecida; encontró que la escuela asumida como lugar de interacciones intencionales y no intencionales sí marca una diferencia.

A nivel “micro”, las interacciones cotidianas cara a cara en las escuelas y en las aulas, las formas en que tales encuentros favorecen la reproducción y redefinición de los significados, y las representaciones que guían las prácticas de los agentes conducen a diferentes resultados, que pueden ser incluso contrarios a los esperados (Blanco, 2011). En este sentido, existen antecedentes en torno a escuelas en contextos de vulnerabilidad escolar que han obtenido resultados académicos destacados y otras que han deteriorado sus resultados; en ambas situaciones aparece el clima escolar como un factor relevante de la escuela (Raczynski y Muñoz, 2005; Zepeda, 2007).

Estudios tanto desde la perspectiva del clima escolar como de la escuela eficaz plantean que un buen maestro es aquel que busca tener buena relación con sus alumnos; crea un ambiente flexible, óptimo para el aprendizaje; mantiene actitudes y percepciones positivas, ya que, cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado; trabaja de manera constante y habilidosa; tiene confianza en que estos pueden desarrollar ciertas capacidades y habilidades, lo cual ayuda a elevar su autoestima. El reforzamiento positivo o la motivación es parte de este proceso, tanto en lo personal como en lo social, para mantener un clima emocional positivo en el grupo (Marzano y Pickering, 2007, citado en Silas, 2015; Murillo, 2003). Por su parte, los alumnos confían en que el maestro tiene la buena voluntad de enseñar y la esperanza de que aprendan.

Estudios recientes plantean que la cultura basada en la confianza, además de la construcción de redes y las acciones o prácticas en conjunto, son el centro y la clave del éxito de una comunidad de aprendizaje donde los actores crean sus propios significados en la medida que se involucran y comprometen (Silas, 2015). En el uso cotidiano, la palabra “confianza” (y, más aún, su equivalente inglesa *trust*) se emplea para referirse a las relaciones entre personas o instituciones, es decir, se orienta al ámbito de lo humano, y solo puede ocurrir allí donde hay intencionalidad (Luckman, 1996); por ello, es uno de los mecanismos privilegiados para la construcción de lo social. Se centra en dos factores de decisión: la experiencia y la expectativa. La persona que confía tiene que estar preparada para aceptar los riesgos que implica y tener claro que no está confiando incondicionalmente, sino dentro de límites y en proporción a expectativas racionales y específicas (Luhmann, 1998).

En un entorno escolar, confiar permite reducir la complejidad de las relaciones entre los diferentes actores y simplificar la vida por medio de la aceptación del riesgo, ya que la confianza descansa en el hecho básico de que toda persona cumple y respeta las promesas y los compromisos que ha declarado frente a otros (Martínez, 2001, citado en Silas, 2015). Brewster y Railback (2003) argumentan que en las escuelas con una fuerte cultura de confianza entre los educadores los niveles de vulnerabilidad se disminuyen; los educadores se sienten más seguros, se dan la oportunidad de involucrarse en procesos de cambio, de proponer y participar en la solución de problemas de manera colaborativa. A su vez, Gergen (2009) plantea que las relaciones basadas en la confianza hacen factible la creación de vínculos cercanos que ofrecen la posibilidad de construir el diálogo con un sentido compartido.

La confianza es la base de la convivencia y esta, a su vez, es el centro de la vida escolar; además, diversos estudios han encontrado una relación directa entre el clima escolar positivo y las variables académicas como rendimiento, desarrollo de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y actitudes positivas hacia el estudio (Casasús *et al.*, 2000, Gómez y Pulido, 1989, Walberg, 1969, Anderson y Walberg, 1974, citados en Cornejo y Redondo, 2001; Villa y Villar, 1992). En este sentido, podemos afirmar que es importante, para mejorar el nivel de aprendizaje, construir una relación de confianza sólida entre el maestro y el alumno; considerar que se trata de una relación humana de carácter intersubjetivo en la que el conocimiento no puede ser visto como algo aislado, y el ambiente en que se construye se desarrolla con base en ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales; de lo contrario, se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender (Oneto, 2003).

Rawlins (2000) propone ver la enseñanza como un “modo de amistad”, tomando como antecedente las condiciones histórico-políticas en las que sucede la interacción maestro-alumno, para comprender el tipo de relaciones sociales que pueden tomar lugar entre ellos, así como los retos para lograr mantener una relación amistosa a lo largo del tiempo institucional. Según este autor, existe la necesidad de una comunicación entre actores que se consideren mutuamente “válidos”, que descansa sobre procesos conflictivos socialmente organizados, donde cada emisión resulta “impregnada” por tal conflicto y, en consecuencia, por una multiplicidad de voces (heteroglosia). En este sentido, un discurso autoritario que pretendiera ser un “monólogo” sobre la (única) versión correcta del mundo resultaría inútil para la vida real de los estudiantes en cualquier campo. Por ello, es tan importante el estudio del ambiente emocional construido y percibido por los sujetos para la comprensión de los procesos educativos, pues existe una relación

directa entre esta percepción y el desarrollo emocional y social de estudiantes y profesores (Villa y Villar, 1992).

Por medio de indagaciones sobre la percepción de los estudiantes, se señala el hecho de que “hoy ya no basta el enseñar bien (en el sentido exclusivamente intelectual), sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe producir y favorecer todos aquellos aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas” (Villa y Villar, 1992). Sin embargo, debido a que las percepciones corresponden a experiencias únicas de cada persona, son vistas como algo que forma parte de las narraciones construidas por los sujetos integrantes de una unidad relacional; permiten comprender la cultura de las comunidades escolares; son formas de transmitir experiencias de aprendizajes, de explorar y estar en posición de reflexionar y hacer críticas en colaboración con otros que abran posibilidades de construcción de nuevos conocimientos.

La investigación educativa ha dado cuenta de la importancia de orientar los estudios sobre jóvenes estudiantes hacia su parte “humana” y sensible, aquello que los hace ser jóvenes con todas sus inquietudes, intereses, experiencias, expectativas, conflictos y miedos; un enfoque más integral que lleva a observar la doble condición de ser, a la vez estudiantes y jóvenes, en la que la juventud se concibe como una categoría que remite a la diversidad y cuya identidad social se define y se negocia en diferentes contextos de poder, y siempre en interacción con el “otro” o los “otros”. A través de los estudios de Weiss (2012), se puede percibir lo importante que es para los jóvenes la sociabilidad y estar juntos; para ellos, el valor de la educación está en sus relaciones más que en el deseo de aprender. Asisten a la escuela no solo para obtener un diploma o una formación, sino para satisfacer necesidades sociales y emocionales (Guerra y Guerrero, 2012).

La vida juvenil no se limita al aula, se da en todo tiempo y espacio; los jóvenes se apropian de la escuela como su espacio, en especial durante las dinámicas grupales; así, la convivencia se puede observar en “el relajo”, los juegos físicos, las bromas y las fiestas, pero también en los “pleitos” e “insultos” (Martínez, 2009). Al tratar de identificar los modos en que los estudiantes de bachillerato se apropian de la escuela como un espacio de vida juvenil, de conocer los temas de sus conversaciones cotidianas y otros aspectos de sus intereses mostrados en la interacción con los pares, Ávalos (2012) observó a los jóvenes durante la clase haciendo bromas o intercambios (de tonos, mensajes y juegos en celulares, música y cómics, entre otros) hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, en particular durante los trabajos grupales (también se manifiesta en el relajo, los juegos físicos y las bromas). Las fiestas y las actividades musicales son de lo más importante para muchos jóvenes (Hernández, 2012a y b; Ávalos 2012; Grijalva, 2012).

En las relaciones que se dan en la comunidad escolar, los jóvenes construyen identidades y subjetividades, desarrollan su individualidad y reflexionan sobre sus experiencias, es decir, se constituyen como personas (Hernández, 2012a y b; Ávalos 2012; Grijalva 2012). Este tipo de relaciones les permite aprender de sus experiencias y reflexionar sobre sus vivencias, lo que les ayuda a conocerse mejor y trazar caminos y proyectos (Giddens, 1997, Bauman, 2000, Beck y Beck-Gernsheim, 2003, citados en Weiss, 2012).

En las relaciones amorosas, por ejemplo, aprenden a manejar los vínculos sociales de intimidad, confianza, cuidado del otro e incertidumbre amorosa, así

como las capacidades de expresar los afectos, descubrir otras maneras de sentir y atender las necesidades del otro (Hernández, 2012a y b). Al ser interrogados, los jóvenes admiten que obtienen aprendizajes significativos, como ser más responsables, reflexivos y maduros (Hernández, 2012a y b; Guerra y Guerrero, 2012). En este sentido, Dubet y Martuccelli (citados en Weiss, 2012) señalan que, para pasar de niño a adolescente (y posteriormente a adulto), un factor importante es la madurez y las características emocionales de seguridad e independencia asociadas a ella; hacerse cargo de sí mismo y de su vida es una señal de ser independiente, de ser individuo (Hernández, 2012a y b).

Grijalva (2012) reportó que la escuela continúa siendo uno de los lugares de mayor encuentro entre los jóvenes; durante su estancia en ella, definen su pertenencia a grupos de amigos y compañeros, lo cual es crucial en su desarrollo social y afectivo, sobre todo en esta etapa en que la mirada de los pares pesa más que la de los adultos. Los aspectos relacionados con la fachada personal (cuerpo, vestimenta y arreglo) son elementos importantes de identificación y diferenciación con los adultos y también con los pares. La escuela es entonces “un espacio de subjetivación que permite desarrollar identidades juveniles” (Weiss, 2012, p. 34); los sentidos y significados que atribuyen los jóvenes varían en función del contexto sociocultural, el cual es diverso y heterogéneo, como lo es el universo mexicano de escuelas y modalidades educativas, es decir, de acuerdo con la visión que estos le atribuyen, de la forma en que incorporen el entorno social a su mundo en función de ciertas experiencias y vivencias.

Cuando la escuela formal no es la opción y debe recurrirse a espacios no formales, estudios realizados en Estados Unidos (Borden *et al.*, 2005, citados en Brown, Hill, Shellman & Gómez, 2012) identifican cuatro aspectos que motivan a los jóvenes y adolescentes a participar en proyectos educativos: a) les permiten permanecer fuera de las calles; b) pueden aprender nuevas cosas; c) les ayudan a evitar el aburrimiento; y d) disfrutan de las actividades que realizan. Los estudiantes tienen la sensación de demostrar que pueden superarse, divertirse y darse una oportunidad de escapar del entorno de su casa, tanto en el sentido físico como filosófico.

Las experiencias y emociones como esfuerzos concentrados intrínsecos en las actividades llevadas a cabo por estos programas propician la obtención de resultados de desarrollo positivo. Un ejemplo de ello son el juego y el entretenimiento, los cuales representan una condición ideal para entrar en el estado psicológico de la experiencia óptima, llamada *flow* (Csikszentmihalyi, 1990, citado en Shernoff, Vandell & Bolt, 2008), un estado de absorción profunda en una actividad que es intrínsecamente agradable como cuando los artistas o los deportistas se enfocan en su actuación o juego. Las personas perciben placer y éxito, y la actividad como algo que vale la pena hacer por amor propio, aunque no exista de modo necesario alguna meta por alcanzar (Larson, 2000; Shernoff, Vandell & Bolt, 2008); la combinación de este tipo de experiencias ocurre con mayor frecuencia al realizar actividades estructuradas (pero flexibles) y voluntarias.

El proyecto Tlalana, en la Ciudad de México, estableció formas de trabajo para impulsar y fortalecer las capacidades autogestivas (que incluyen rasgos de una ciudadanía, crítica deliberativa y participativa) de los jóvenes. Los participantes desarrollan una conciencia reflexiva, orientada al fomento de la capacidad de relación y descubrimiento de los otros, así como de procesos de gestión de la cooperación (Alatorre, 2014). Entre las condiciones que propician estas

capacidades, según los fundadores del proyecto, está su trabajo basado en la pedagogía crítica que se propone crear un clima escolar de confianza, respeto y solidaridad. Desde edades tempranas se empiezan a promover habilidades para el diálogo, la deliberación y la construcción de acuerdos a través de su participación en asambleas, comisiones de trabajo, la imprenta escolar, a cuestionar figuras de autoridad y cambiar estructuras verticales cuando consideran que no funcionan; a escuchar, recibir críticas y trabajar en equipo; es decir, las experiencias formativas, formales y no formales, su involucramiento en la acción social, y el compromiso con formas no estatales de ciudadanía participativa fueron decisivas en la labor de estos jóvenes (Alatorre, 2014).

En un contexto más cercano, resalta una investigación llevada a cabo en Ciudad Juárez, con el proyecto integral de educación no formal denominado Maracas, que atiende a niños y jóvenes mediante la actividad física. Hubo un avance significativo de los participantes tanto en las habilidades competitivas como en el desarrollo de las inteligencias múltiples, que toman como eje los escenarios de aprendizaje donde el alumno adquiere, de manera vivencial, una forma alternativa de manifestar sus talentos y expresarlos en ámbitos reales. Los resultados también indican que entre más tiempo pasan los participantes en el proyecto, mayor es su progreso. El planteamiento de esta estrategia favorece el aprendizaje desde la actividad física y el deporte; además, ofrece un enfoque complementario para fortalecer las capacidades más destacadas de los participantes, descubrir nuevos talentos y reparar las debilidades (Juárez, 2012).

Programas como los expuestos, que promueven mecanismos de protección y prevención al desarrollar fortalezas de los individuos y poner atención a los valores culturales, a la escuela y la comunidad, así como al potencial de cada joven, su determinación y capacidad de resiliencia, son coordinados y ejecutados por educadores, quienes tienen un papel clave en su éxito o fracaso. Los jóvenes se sienten mayormente motivados y con experiencias positivas al participar en actividades que los educadores les presentan, que son estructuradas, pero flexibles, como pueden ser equipos deportivos, teatro, talleres de artes, clubes, etcétera (Shernoff, Vandell & Bolt, 2008). Los jóvenes se ven influidos y muestran mejoría respecto a sus conocimientos y la confianza en sí mismos para establecer metas, solucionar problemas y desarrollar pensamiento positivo (Papacharisis, Theofanidis & Danish, 2007).

MARCO METODOLÓGICO

A través del método hermenéutico-interpretativo, que forma parte del enfoque cualitativo, exploramos la complejidad del mundo personal de los actores y sus significados, a partir de las narraciones construidas por los propios sujetos, y consideramos que estas, a su vez, son una interpretación de sus acciones y su historia. Por las narraciones, podemos conocer a los sujetos y los espacios donde interactúan cotidianamente; en este sentido, son clave para el análisis y su interpretación aspectos como el lenguaje, los eventos, los procesos, motivos y significados (Denzin & Lincoln, 1994; Merriam & Associates, 2002; Schwartz & Jacobs, 1995), con base en los cuales se pueden comprender subjetividades, emociones, sensibilidades, prejuicios, valores, intereses y lecciones aprendidas. Este planteamiento coincide con el construccionismo social de Gergen (1996, 2007, 2011), quien reconoce el conocimiento como resultado del aprendizaje

que surge de la interacción entre las personas y se explica dentro de sistemas compartidos de inteligencia dados a partir de un lenguaje; se observa mediante expresiones de relación entre las personas.

En nuestro estudio realizamos 18 entrevistas con los jóvenes participantes del programa Va de Nuez y con los educadores. Además, condujimos varias sesiones de observación participante. Esta información fue sistematizada, codificada y analizada para generar las pautas explicativas que presentamos a continuación.

RESULTADOS

En los párrafos siguientes compartimos los hallazgos sobre el trabajo de los educadores, que concentramos en tres grandes grupos para mayor concreción y los ponemos en diálogo con los conceptos que la literatura profesional ha aportado. Los primeros dos hallazgos se refieren a la actuación de los educadores y al proceso que tiene lugar en la relación entre estos y los participantes.

El educador como constructor de relaciones generativas a partir de ambientes de tensa calma

Cuando llegan al centro, la mayoría de los jóvenes vienen cargados de problemas; han vivido situaciones traumáticas, dolorosas, frustrantes, lo cual hace difícil el trabajo de los educadores, especialmente lograr que se abran para hablar de sí mismos y poder realizar un trabajo de intervención.

Una constante en el día a día es la existencia de un “ambiente de tensa calma”, nombre que uno de los educadores dio cuando se le preguntó cómo son las relaciones que surgen en este grupo. Son afines a las llamadas relaciones degenerativas; se observan a través de la desconfianza, falta de respeto, lenguaje ofensivo y las constantes agresiones entre pares, y también hacia los educadores, aunque en menor grado. Estas relaciones reflejan la cultura de los jóvenes al interior del grupo; se basan en formas sutiles de agresión que representan una lucha constante de poder, rivalidades y competencias entre ellos que se expresan con actos verbales y no verbales, como la crítica, los insultos, las bromas pesadas. Debido a que ocurren de forma tan sutil, no son fácilmente identificables por los educadores; pueden ser focos amarillos que denotan alerta, expresan la fragilidad y vulnerabilidad de las relaciones.

Entre las mujeres, es común demostrar su rivalidad “tirándose indirectas”, es decir, diciendo cosas desagradables a una amiga, pero en realidad es para que “le caiga el saco” a otra, quien entiende la “indirecta”, por ejemplo, decir: “te crees mucho”, “te crees muy bonita”, “por qué no te vas mejor”, se miran feo, hacen “chismes” y meten intrigas sobre otras a quienes desean perjudicar. La anécdota narrada por una de las participantes lo ilustra:

Tuve una relación con un hombre y como tengo muchos amigos hombres las muchachas empezaron a decir “qué zorra”, pues, yo estoy de acuerdo con eso, a lo mejor me veo mal, lo que me molesta es que ellas se metan en lo que no debería de importarles. Yo hago tonterías, que le robé un beso a un niño y este niño tenía novia, yo sabía que tenía novia, pero él se comportaba conmigo de una manera distinta, y dije –si se comporta así conmigo, pues me está dando luz verde como para–, hago esto y todas, es que te va venir a pegar, ¿cómo se te ocurre hacer eso, con qué derecho? (EPMA).

Las riñas, peleas o rivalidades entre hombres difieren de las del sexo opuesto, especialmente en cuestión de forma; las razones son semejantes, demostrar el poder, que son mejores en un barrio que en otro; cuando los jóvenes han hecho suyo el espacio, cuando se sienten parte del centro Kolping y el programa Va de Nuez, consideran una invasión que alguien llegue de fuera y trate de perturbar el orden establecido por el grupo; entonces marcan su territorio, ponen límites, como una forma de demostrar quién tiene el poder, quién es “más hombre”. Estas demostraciones están cargadas de un lenguaje agresivo, de insultos. Un muchacho comentó: “Hubo un tiempo que estuvieron yendo por los de la treinta (secundaria) pa’ hacer actividades aquí, pues está bien verdad, vienen a divertirse, y no pos de repente andan empezando a ‘bulear’, y nos quisieron desterrar de aquí, y pos no nos dejamos, pos somos los primeros que llegamos aquí” (EPHG).

En un principio, cuando inició el programa, se daban estas riñas de manera frecuente cuando llegaban jóvenes de “otro barrio” y, como dicen, “la querían hacer de olas”, esto cada vez sucede con menor frecuencia. Poco a poco, los jóvenes aprenden las reglas del juego y tratan de comportarse de acuerdo con lo propuesto por los educadores: “Porque uno lo vio feo [a otro participante] y el otro dijo: ‘me voy a golpear con él’; al último los maestros les pusieron un alto, hablaron con ellos, les dijeron que eso no se debe hacer en ‘la escuela’, que ya si se querían matar o golpear, que sea afuera. Entonces, lo entendieron, se disculparon, no ha habido más problemas” (EPMA).

Como hemos expuesto, la cordialidad social no es algo arraigado en la cultura de este grupo; por ello, el principal problema de los educadores es mantener la calma en el grupo y construir un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que estos jóvenes no están acostumbrados a seguir reglas y tener responsabilidades; les es difícil respetar la autoridad, se muestran a la defensiva, se da una constante resistencia a estudiar que se demuestra con hacer desorden, distraer a los compañeros, hacer bromas, y cosas así, de ahí que constantemente están hablando con ellos acerca de las situaciones conflictivas que se presentan y tratan de que reflexionen sobre su comportamiento; esto, para propiciar la comunicación.

Si bien no todos los educadores tratan a los jóvenes de la misma forma, es cuestión de establecer las condiciones adecuadas en las relaciones cotidianas cara a cara; por ejemplo, no todos están de acuerdo en reproducir el vocabulario caracterizado por “insultos, groserías, leperadas o palabras obscenas”. Los educadores más jóvenes, en general, tienen una relación de camaradas y hablan con un lenguaje similar: “Nos hablaban como nosotros hablamos: ‘eh güeyes no mamen, qué tranza y que acá’”, dijo un muchacho.

El psicólogo se dirige a ellos con respeto, con un tono de voz calmado, sin alterarse, tratando de explicar las razones para que se comporten de tal forma o que respeten las reglas o que es bueno que estudien. Su relación es semejante a la de un terapeuta; por ejemplo, en el salón de clases, cuando los jóvenes se están hablando con insultos, el educador llama su atención, se dirige a ellos por su nombre, no por su “apodo”, lo que para él representa una forma de respeto; entonces les dice: “Recuerden que no podemos decir groserías al menos en el salón de clases”, lo que significa que en otros espacios sí se aceptan, donde considera que la disciplina puede ser más flexible.

En el caso de la educadora, la relación es maternal; ella les habla como si fueran sus hijos, es cariñosa, les dice cosas como “mi amor”, les da besos; uno de los jóvenes dice que se siente raro porque “es muy empalagosa”. El salón de clases es, entonces, un espacio donde se les pide a los jóvenes que se comporten con mayor respeto; es el lugar donde se viene a estudiar y aprender los aspectos académicos; los demás espacios son más informales y en ellos se les brinda a los jóvenes mayor libertad de conducirse de acuerdo con su cultura “de barrio”: “Típico que en el barrio dicen vamos a darnos un gallo, y dice ‘ándale vamos a estudiar’ o sea como si te lo estuviera diciendo un cholo, se sienta conmigo y ya me explica y así con todos. Nos tiene mucha paciencia... Me regaña en el modo de que ándale haz caso, pero no fuerte” (EPHCh).

Observamos que los espacios son importantes para entablar la comunicación, así como el hecho de que se perciba un ambiente tranquilo. El salón de clases, por ejemplo, es más propicio para hablar sobre aspectos académicos, aunque puede ser un tema sobre el sexo o las drogas; se toma como si fuera una clase; lo mismo sucede en los talleres, aunque los jóvenes participan en las reflexiones, es una dinámica un poco más formal; en cambio, en los pasillos, en el patio o en la cafetería, el ambiente es más relajado.

Si bien la consigna de todos los educadores es afianzar el respeto en el grupo, a veces se transforma en decir “el que se lleva se aguanta”, y cuando parece que las cosas se salen de control, el papel de los educadores es mediar y poner límites. Esto significa que cada educador tiene su propio estilo y no hay una forma estandarizada de tratar a los estudiantes; hasta cierto punto es intuitivo. Un educador dijo: “Poco a poco irlos frenando..., que aprendan a socializar con el juego, con otras personas, y te digo sí es un grupo muy irreverente, muy inteligente, es complicado” (EEHM).

Las relaciones de tensa calma son el marco de la convivencia, y es a partir de ellas que los educadores tratan de construir relaciones positivas o generativas, que se ha observado abren canales de comunicación y, a su vez, ayudan a disminuir la resistencia de los jóvenes al estudio o al aprendizaje.

El educador como un amigo

La amistad es la relación más importante que surge de la confianza que continuamente promueven los educadores; esto genera seguridad en la vida de los jóvenes y ayuda en la construcción de su identidad, dado que la mayoría de ellos se sienten solos o inseguros. El caso de una joven es ilustrativo, pues perdió a su madre cuando tenía nueve años; vive sola con su padre, quien se encuentra enfermo; este la cuida tanto que casi no la deja salir a la calle; en el programa encontró a una educadora que la aconsejaba, a la cual consideraba su amiga:

Me daba muchos consejos, me ayudaba. La invitaba a mi casa y ella me enseñaba un poquito más las cosas para cuando hiciera los exámenes. Platicábamos de la escuela, de ella, de mí, sus problemas, por eso tenía un poquito más de confianza. Me decía que [estudiar en] la escuela era mejor, que no la dejara, que siguiera adelante y pues sí, buenos consejos (EPMJ).

Una parte sustancial de la enseñanza y el aprendizaje en este grupo se basa en la amistad que surge entre los jóvenes y sus educadores; si bien no se da con todos de la misma forma, sí logra establecer vínculos cercanos con la mayoría, que surge,

por lo general, en el conflicto y en las relaciones frágiles o fracturadas. Son condiciones propicias para intervenir y construir lazos duraderos, es decir, abrir canales de comunicación (Oneto, 2003; Rawlins 2000):

El profe Miguel nos comentaba algo que le pasó a él... Un día, un muchacho tenía problemas con él, se cayó y se lastimó el brazo, y él lo llevó a atención médica, a varias partes, y el muchacho cambió con él. Esos son pequeños momentos que cambian a los muchachos, esa relación que tienes con ellos. También Fátima, un día Diego sufrió una sobredosis, se convulsionó, y él ahora no está asistiendo, porque consiguió otro trabajo en un Súper González. A Fátima ese día le tocó ir sola, y lo llevó al centro de salud que está cerca Kolping, lo tranquilizaron, y ahí también su relación cambió (EEHM).

La amistad es una relación cargada de “encanto” (Gergen, 2009), en la que privan las emociones positivas que surgen de la cercanía, que propician el entendimiento compartido, en el cual los jóvenes, a pesar de su actitud “de barrio”, entienden el papel del educador como figura de autoridad y tratan de respetarlo: “Es una relación de afecto y disciplina”, dijo un educador entrevistado. El “encanto” se construye a través de la forma en que se deposita la confianza en el otro, de poder compartir y hacerlo partícipe de la propia vida con la esperanza de no ser defraudado. Un educador comentó:

... Me ve como un amigo, me platica lo que le pasa, sus cosas buenas, malas, agradables cualquier tipo de cosas para mí ya es avance... Trato de hacerle ver que muchas de las cosas que hace no están bien, pero uno como joven las va haciendo, y muchas de las veces uno aprende con golpes de la vida, trato de escucharlo y como no queriendo darle consejos de manera informal, ese tipo de acercamientos se dan en el patio afuera del salón, entonces el acercamiento ya es más personal no tanto maestro-alumno, sino más de amigos, se trata de generar un poquito más de confianza (EPHChMe).

Por lo anterior, el lenguaje y las formas de comunicación entre jóvenes y educadores son importantes; estos últimos tienen que aprender a comprender la cultura “del barrio”, lo que significa la amistad para este grupo, la solidaridad, el respeto; hay que aprender a leer su lenguaje y a leer entre líneas, ya que esta es la vía por medio de la cual se construyen los núcleos socioafectivos y, en consecuencia, la amistad, que influye, a su vez, fuertemente en el ambiente que luego modificará conductas y percepciones en los jóvenes.

Etapas en el proceso de construcción de relaciones generativas

En el proceso de construcción de relaciones generativas se atraviesa una primera etapa que inicia al llegar los jóvenes al centro; podemos decir que llegan encerrados en una concha, sin querer hablar de sus problemas, sus sentimientos y pensamientos. La primera etapa consiste en una barrera, la negación, la desconfianza, cargada de elementos degenerativos, no se habla de la vida privada ni de los problemas; es el periodo del desapego relacional en el cual los participantes están tratando de adaptarse al grupo, y algunos no saben cómo ser y hacer amigos.

Después de varios meses, tiempo que difícilmente puede determinarse, ya que podría pasar hasta un año, se transita a la segunda etapa, de apertura; se da el acercamiento, que puede ser repentino o paulatino, se estrechan vínculos y surge la amistad. Esto se construye en un ambiente de confianza y distensión propiciado por los educadores. En algunos casos, cuando brota el conflicto, se puede retroceder, es decir, las relaciones se fracturan, se enfrían, se cristalizan; entonces se trabaja de nuevo en construir confianza para que se dé la reconciliación; esta vez suele ser más fácil abrir el canal de comunicación, porque ya existe un antecedente, ya se conocen las partes y no se inicia de cero.

El papel de los educadores consiste en abrir canales de comunicación para poder entrar en su vida, y con ello avanzar en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, este trabajo es impreciso en tiempo y forma; puede lograrse en un mes o un año; en ello interviene el perfil del educador, ya que cada uno tiene una relación diferente con los jóvenes y, a su vez, con cada uno. La primera tarea del educador es construir la confianza, pues se ha visto que esta ayuda a abrir esos canales de comunicación; una vez que los jóvenes confían, pueden comenzar a hablar de sus problemas:

La relación ha sido por etapas y cambió mucho, logramos romper la barrera, yo tampoco etiqueté a los alumnos al decirles “tú eres cholo”, “tú eres un malandro”, nunca quise hacer eso, porque no va. Yo siempre dije: “te voy a respetar”. Necesitaría más tiempo para consolidarme con ellos, convivir con ellos, trabajar más con ellos, conocer sus intereses, actitudes, sus vivencias, por qué están pasando y todo eso (EEHP).

En este sentido, los actos de solidaridad y apoyo por parte de los educadores fortalecen los vínculos, ya que son de gran significado para los jóvenes; estos, una vez que reciben un favor, estarán agradecidos “para siempre”. Un caso relevante, en el que no fue fácil tejer el vínculo de confianza, se trató de la situación vivida por una educadora y una joven que había sido abusada sexualmente. La joven tenía indicios en su cuerpo de practicar el *cutting*: hacerse cortadas, era muy retraída, pero lo importante es que, a pesar de vivir lejos del centro, era muy constante. La educadora estuvo tratando de acercarse a ella durante seis meses; le preguntaba sobre las cortadas, pero nunca encontraba respuesta. En una ocasión, le dijo que cuando quisiera hablar, sobre lo que fuera, ella estaría allí para escucharla y le dio su espacio; tiempo después, la joven se acercó y le comentó que estaba lista para platicar con ella, que ya no quería seguir haciéndose daño; llegaron a tener una relación muy cercana de tipo maternal. La educadora la convenció de denunciar el delito y la acompañó en el proceso, pero en el último momento desistió porque en su familia no le creían y tenía miedo, ya que se trataba de una persona cercana. Desafortunadamente, cuando la educadora aceptó una oferta de trabajo en una escuela formal, la jovencita, ya sin relación académica de por medio, le hablaba continuamente porque el hombre seguía molestándola y su mamá no le creía.

Un gran avance para que los jóvenes se abran al aprendizaje es que reconozcan que pueden depositar la confianza en los educadores, así como en sus compañeros; que pueden hablar de su vida privada y que, cuando lo hacen, se sienten más tranquilos y ven las cosas de otra forma; es un modo de fortalecer los vínculos. El siguiente testimonio aporta una mejor idea sobre las estrategias que utilizan en el centro para construir confianza entre los jóvenes y hablar de sus problemas,

así como para mejorar relaciones de tensa calma entre las mujeres y cómo son manejadas por los educadores:

Todavía es muy irrespetuosa la relación entre los chavos y chavas, bastante hostil, las chicas como que no han hecho un grupo, no sé en qué se basa luego su competencia entre ellas, han resultado chismes, y sí se dan sus agarres. Ha pasado con Naisa, con Jaqui, con Dulce, dijeron que andaba saliendo con un chavo, luego que no andaba saliendo y cuestiones así, y en realidad conviven poquito. Fue más o menos lo que tratamos de reducir con los talleres de la Mana, en el verano, en el que entraron otras chicas de Transición [otro grupo], si medio se pudieron ver mejor, lo temas eran a veces bastante tensos, de relaciones en la familia... Muchas de ellas, por ejemplo, el caso de Nancy estaba sola en lo simbólico y en lo físico, no estaba su mamá; en el caso de Jaqui, tiene una serie de broncas familiares, rencores bien fuertes, y es la que más fácil le sale la ira; en el caso de Dulce, luego también la ponen a hacerse cargo de la casa. Todo ese tipo de expectativas y de roles, y vienen aquí, y ni la familia cree que pueden hacer algo más allá de salir embarazadas, entonces, como que no les motiva del todo la escuela (EEHE).

Una de las cosas que permiten construir relaciones basadas en el respeto es que los jóvenes sientan que se les respeta; es una especie de regla: "Si quieres que te respete, debes respetarme, tratarme bien, mostrarme que puedo confiar en ti", dice uno de ellos. De lo contrario, es difícil que se abran a la comunicación, y en vez de sentir que se les quiere ayudar, sienten que se están entrometiendo en su vida, que se les juzga.

La paciencia es parte del respeto, ya que es una forma de aceptar al otro tal como es y de mostrar el interés en su persona: "Lo que me gusta de él es que no nos habla tanto como alumnos, sino como camaradas, nos pide las cosas bien... La manera en la que trabaja, que pide opiniones de todos. A todos nos trata por igual, nos tiene paciencia, no sé cómo le hace para tener paciencia, pero siento que eso es lo que ha mejorado al grupo" (EPMA).

Existen situaciones de tensa calma, que si no son llevadas adecuadamente por el educador, pueden obstruir el diálogo y, en consecuencia, la posibilidad de construir relaciones generativas; estas se dan, por ejemplo, cuando el joven siente que no es aceptado, que es criticado o agredido por los educadores. La respuesta a una crítica depende del grado de confianza que se tenga en la relación, por tal motivo no es lo mismo que esta provenga de un educador a quien se considera un amigo que de uno con quien no existe esa cercanía; lo mismo sucede en el caso de los jóvenes.

Es interesante cómo son capaces de intuir las intenciones del mensaje, de acuerdo con el uso de las palabras, el tono de voz, los gestos, las expresiones y la mirada. La siguiente cita es de una joven que dice no llevarse bien con un educador porque, cada vez que le habla, es para criticar o juzgar su conducta, aunque es poco el contacto que tiene con él, porque se encuentra a cargo de otro grupo: "Con Mix casi no me llevaba bien porque solamente me regañaba: 'Ay pórtate bien', como que se metía en mi vida, que me veía con un amigo, y decía: 'Írala, ya andas de volada y ya esto y el otro'" (EPMNai).

En este tipo de relaciones es difícil mantener un equilibrio; por ello, se requiere una negociación constante. Una de las razones es que los educadores tienen una doble condición: representan la autoridad y, como tal, deben imponer cierto orden

y disciplina; al mismo tiempo, es necesario establecer lazos de amistad, pues es la forma de construir los núcleos socioafectivos. Observamos que esto es lo que mejor funciona al mediar y negociar cualquier situación por difícil que parezca a fin de influir positivamente en las decisiones que los jóvenes puedan tomar. Lo que más dificulta mantener el equilibrio en la relación es la inestabilidad que caracteriza a los estudiantes, sobre todo debido a su etapa de adolescencia y al modo de vida que han tenido.

CONCLUSIONES

Una vez mostrados los elementos clave en la actuación de los educadores, se ha resaltado el carácter procesual del establecimiento de las relaciones entre ellos y los jóvenes, y se han puesto en diálogo con los conceptos que arroja la teoría, especialmente la relacionada con la educación escolarizada. En este último segmento exponemos algunas reflexiones que surgen del análisis de la realidad empírica y presentamos ideas para continuar la reflexión sobre los jóvenes en condición de vulnerabilidad y su desarrollo.

Podemos hablar de dos etapas en la relación de los educadores y los jóvenes en la construcción de vínculos positivos encaminados al aprendizaje: la primera es la barrera, la desconfianza; en ella, las relaciones son, por lo general, degenerativas; en la segunda se abren los canales de comunicación a través de las relaciones generativas (Gergen, 2009) y, de alguna manera, afines a los núcleos socioafectivos de Perales, Arias y Bazdresch (2014): la existencia de relaciones basadas en la confianza, el cuidado, la responsabilidad y el respeto. A través de ellas, los educadores intentan construir un ambiente de mayor cordialidad y fortalecer el compromiso de atender las necesidades e inquietudes de los jóvenes, lo que fomenta que se vuelvan más abiertos y participativos (Murillo, 2003). Sin embargo, este trabajo no es simple, ya que, por lo regular, cuando los jóvenes llegan al centro son desconfiados y se cierran a hablar de sí mismos.

La presentación de narrativas de éxito en la sección de resultados no debe eclipsar la realidad que muestra que no siempre se obtiene la integración y valoración de los jóvenes. En varias ocasiones, los participantes han decidido apartarse por un tiempo o definitivamente; sin embargo, los resultados muestran que esos abandonos han sido menos que las permanencias y que se ha logrado aprender de ellos para afinar la intervención y la relación.

Al tratarse de un proyecto con intención educativa, la labor aquí reportada guarda algunas similitudes con las escuelas formales. El imaginario de que existe un responsable de la enseñanza y alguien que debe aprender es el más notorio. No obstante, las diferencias son más evidentes, pues en la educación formal se asume a los alumnos conflictivos como una perturbación que hay que normalizar y el conflicto es algo que debe evitarse (Cornejo y Redondo, 2001; López *et al.*, 2013). En este caso, el conflicto es percibido como detonador de oportunidades de aprendizaje y desarrollo, y los alumnos conflictivos, como inherentes al trabajo. En este sentido, la relación que los educadores establezcan con los jóvenes será crucial.

Por otro lado, dadas las características personales de educadores y jóvenes, cada relación es diferente. El psicólogo actúa como terapeuta; la educadora es más como una mamá o hermana; los más jóvenes son menos formales y tienen un lenguaje semejante al de los muchachos. Unos toman lo académico como vía

inicial en la relación con los participantes; otros se centran en lo relacional y así tratan de mediar y negociar cuestiones como la resistencia al estudio, el desánimo, la frustración, el conflicto y la tensa calma que caracteriza la dinámica grupal con la finalidad de generar aprendizajes.

Los hallazgos en la intervención reportada destacan el interés por el desarrollo integral de los jóvenes con una visión holística que antepone el aspecto emocional a lo intelectual y se centra en la creación de espacios que promuevan la constitución de una comunidad de aprendizaje donde, independientemente de los antecedentes personales, los actores en la interacción van creando sus propios significados en la medida que se involucran y comprometen (Silas, 2015).

El fomentar la confianza en el grupo (como un paso más allá de la confianza en los individuos) es clave en la educación no formal, en especial en el trabajo con muchachos de barrios populares. Para que el maestro pueda ser en verdad percibido como un amigo, debe demostrar un genuino interés por el joven, como persona que merece ser respetada y como alguien que puede aprender. Esto tiene que ver con las propuestas de Rawlins (2000) sobre la necesidad de que educador y alumno se asuman como mutuamente válidos en la tarea de comprenderse y generar las condiciones para aprender.

Resultado paradójico que esto es más evidente en el entorno no formal que en el formal, pues en este último la jerarquía institucional diluye la “validez” individual en favor de los papeles organizacionales que cada uno desempeña. Esto no significa que se soslaye la necesidad de mantener la unidad y el equilibrio en el grupo con base en normas que disminuyan los riesgos derivados de los conflictos, que regulen las atribuciones y clarifiquen los derechos y obligaciones de sus miembros. Lo que sí es evidente es que, en el entorno no formal, la actuación diaria y la reconstitución cotidiana de las relaciones tiene un papel sobresaliente que no se da en los centros escolares formales dadas las normas y jerarquías presentes (y consecuencias al ignorarlas).

Los hallazgos aquí reportados orientan hacia la trascendencia de que los educadores constantemente acompañen, motiven y lleven a la reflexión al grupo para que mejore su comportamiento y disminuya la resistencia al aprendizaje. Su papel de mediadores es fundamental en todo momento, sobre todo para intervenir en situaciones de error y conflicto, puesto que se ven como oportunidades para crecer y avanzar, para reflexionar y ejercer la autocritica, herramientas valiosas que permiten a los jóvenes adquirir valores que les permitan reconocer sus límites y potencialidades.

Los educadores reconocen que los jóvenes no son solo alumnos; sus afectos e intereses están regularmente fuera de lo académico y esto tiene trascendencia en la parte experiencial (Ávalos, 2012; Grijalva, 2012). Dado que no todos aprenden de la misma forma, es importante que los educadores conozcan el contexto sociocultural de los muchachos y lo comprendan con la finalidad de generar sinergias para cumplir con los objetivos del centro: que los jóvenes puedan hacerse responsables de sí mismos, obtengan aprendizajes para la vida y construyan su propia identidad. Si bien no todos los jóvenes que ingresan al centro logran alcanzarlos, en la mayoría de los casos, cuando los jóvenes son constantes, los resultados superan las expectativas.

Por último, el peso específico de los educadores en la educación no formal con jóvenes de grupos socialmente desfavorecidos es clave. Como señalamos en la sección de resultados, la capacidad de los educadores de crear ambientes que lleven al establecimiento de relaciones generativas (Gergen, 2009) armónicas y productivas, de darse cuenta de los momentos de tensión (y sus elementos) en la

relación entre los muchachos, y de ser percibido como alguien en quien se puede confiar, que no va a traicionar la vulnerabilidad individual y, en síntesis, que será un amigo, son sustanciales en la labor de transformar personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alatorre, A. (2014). Formación ciudadana: jóvenes y acción social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (1), 29-42. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/684/863>
- Ávalos, J. (2012). Las conversaciones juveniles en los intersticios del aula. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 97-124). México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México, DF: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos. Recuperado de http://ces.colmex.mx/pdfs/emilio/los_lim_esc.pdf
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Oregon, USA: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Brown, L., Hill, E., Shellman, A. & Gómez, E. (2012). Positive youth development: A resiliency-based afterschool program case study. *Journal of Youth Development: Bridging Research & Practice*, 7 (4), 51-62. Recuperado de http://www.nae4ha.com/assets/documents/jyd_0704final.pdf
- Comte, C. (2014). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica i Organització Educativa.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001, octubre). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362001000200002
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), pp. 15-24.
- Gergen, K. (2009). *Relational being*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre el construccionismo social*. Barcelona: Paidós.
- Grijalva, O. (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 211-241). México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2012). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 33-62). México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373

- Hernández, J. (2012a). Amistad y noviazgo en el bachillerato. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 151-180). México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Hernández, J. (2012b). Los significados de la sexualidad y la formación de la identidad en el bachillerato. En E. Weiss (coord.). *Jóvenes y bachillerato* (pp. 181-210). México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Juárez, R. (2012). *El proyecto MARACAS, una estrategia de educación integral para niños y jóvenes que transforma la realidad social a través de la actividad física*. Tesis doctoral en Xarxa, Universitat de Lleida, Departamento de Pedagogía y Psicología, Lleida, España.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- López, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M. y Urrea-Roa, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16 (3), 383-410. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luhmann, N. (1998). *Sociología del riesgo*. México: Triana Editores.
- Martínez, J. (2009, enero-junio). Los insultos y palabras tabúes en las interacciones juveniles: un estudio sociopragmático funcional. *Boletín de Lingüística*, 21 (31), 59-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/347/34711680003.pdf>
- Merriam, S. & Associates (2002). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110206>
- Oneto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En J. Ruiz y Coquelets (eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago de Chile: Maval.
- Papacharisis, Theofanidis & Danish (2007). Education through the physical: The effectiveness of teaching life skills. Program in physical education. En *Motivation of Exercise and Physical Activity* (pp. 67-77). Nova Science Publishers, Inc. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/259464110_In_Motivation_of_Exercise_and_Physical_Activity
- Perales, C. F., Arias, E. C. y Bazdresch, M. P. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Raczynski y Muñoz (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Nuestra Riqueza, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Rawlins, W. (2000). *Teaching as a mode of friendship*. *Communication Theory*, 10 (1), 5-26. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-2885.2000.tb00176.x/abstract>
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1995). *Sociología cualitativa: método para la construcción de la realidad*. México: Trillas.

- Shernoff, D., Vandell, D. & Bolt, D. (2008). Experiences and emotions as mediators in the relationship between after-school program participation and developmental outcomes. *Annual the Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 1-48). Nueva York, NY: American Educational Research Association.
- Silas, J. (2015). *La comunidad escolar: 9 prácticas ejemplares en la vida cotidiana escolar*. Guadalajara, México.
- Villa, A. y Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula: teorías, modelos e instrumentos de medida*. España: Librería de la Unesco.
- Weiss, E. (coord.) (2012). *Los jóvenes y el bachillerato*. México, DF: ANUIES. Recuperado de http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf?ver=2014-05-26-112458-373
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*.