

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Maestría en Educación mención Inclusión Educativa y Atención a la
Diversidad

**Colectivos juveniles y educación social a través del arte en espacios públicos
de la ciudad de Cuenca y de la parroquia Nulti**

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Magíster en
Educación mención Inclusión
Educativa y Atención a la Diversidad

Autor:

Jorge Eduardo Pozo Tenesaca

Director:

Javier Collado Ruano

ORCID:  0000-0003-0063-6642

Cuenca, Ecuador

2024-07-11

Resumen

El objetivo de la presente investigación es valorizar el trabajo de los colectivos juveniles que desarrollan prácticas de mediación artística en espacios públicos. Se utilizó una metodología cualitativa-descriptiva de carácter exploratorio, usando métodos de análisis bibliográfico y observación directa participativa, con entrevistas semiestructuradas a gestores culturales y representantes de los colectivos y comunidades del cantón Cuenca. Se aplicó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) al material coyuntural obtenido a través de entrevistas a actores clave. Se pudo establecer que la forma de operar de todos los colectivos juveniles estudiados aporta al campo educativo a través de sus propuestas artísticas. Sin embargo, el trabajo de dos de las cuatro agrupaciones analizadas se inscribe de manera más clara dentro de los parámetros de la educación social, al desplegar una dinámica permanente de oferta de talleres y actividades educativas a las comunidades rurales. Este hecho ha generado el empoderamiento y autogestión de los jóvenes, y el involucramiento de las comunidades en un proceso de autoafirmación identitaria. Como resultado, el trabajo de los colectivos juveniles aporta a la educación social y enriquece el campo educativo a través de sus intervenciones socioeducativas. Se concluye que, al carecer de las limitaciones impuestas por la educación formal, su didáctica es pluralista, flexible, lúdica y receptiva a las necesidades de los habitantes de las comunidades urbanas y rurales. El apoyo a los colectivos juveniles del cantón Cuenca por parte de la Academia, los gobiernos locales y la ciudadanía podría significar un importante avance para ampliar y diversificar la oferta educativa a su población.

Palabras clave del autor: mediación artística, intervención socioeducativa, pedagogía, educación informal



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The objective of this research was to value the work of youth collectives that develop artistic mediation practices in public spaces. An exploratory qualitative-descriptive methodology was used, using methods of bibliographic analysis and direct participatory observation, with semi-structured interviews with cultural managers and representatives of the collectives and communities of the Cuenca canton. Critical Discourse Analysis (CDA) was applied to circumstantial material obtained through interviews with key actors. It was possible to establish that the way of operating of all the youth collectives studied contributes to the educational field through their artistic proposals; however, the work of two of the four groups analyzed falls more clearly within the parameters of social education, by deploying a permanent dynamic of offering workshops and educational activities to rural communities, a fact that has generated the empowerment and self-management of young people, and the involvement of communities in a process of identity self-affirmation. The work of youth collectives contributes to social education and enriches the educational field through their socio-educational interventions. Lacking the limitations imposed by formal education, their didactics are pluralistic, flexible, playful and responsive to the needs of the inhabitants of urban and rural communities. The support to youth collectives in the canton of Cuenca by the Academy, local governments and citizens could mean an important step forward to expand and diversify the educational offer to its population.

Author keywords: artistic mediaton, socio-educational intervention, pedagogy, informal education



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción.....	9
Aspectos Metodológicos de la Investigación.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos.....	11
Metodología.....	11
Capítulo 1.....	15
Marco Teórico y Estado del Arte.....	15
1.1 Colectivos Juveniles.....	18
1.2 Espacio Público.....	18
1.3 Mediación Artística y Arte Urbano.....	19
1.4 Educación Social.....	21
Capítulo 2.....	24
Perspectivas Actuales de la Educación Social en Latinoamérica.....	24
2.1. Antecedentes históricos de la Educación Popular.....	25
2.2. Perspectivas actuales de la Educación Social en Latinoamérica.....	28
2.3. Estudio de casos.....	30
2.3.1. Escuelas de hip hop en Medellín.....	31
2.3.2. Experiencias de arte comunitario en las periferias de Lima.....	34
2.3.3. Desarrollo comunitario y colectivos juveniles en Quito.....	35
Capítulo 3.....	39
Espacio Público.....	39
3.1 El espacio público como recurso para la educación.....	39
3.2 El espacio público como un derecho ciudadano.....	41
3.3 Uso, conflictividad y construcción del espacio público en el cantón	
Cuenca.....	43
Capítulo 4.....	53
Colectivos Juveniles.....	53

4.1 Colectivos juveniles y sus identidades.....	53
<i>Colectivo Da nite</i>	56
<i>Colectivo Eydilion</i>	58
<i>Colectivo Pampa</i>	60
<i>Colectivo Rural Fest</i>	61
4.2 Colectivos juveniles y sus aportes en el ámbito de la educación social	66
Capítulo 5.....	68
Colectivos Juveniles y Educación Social en el Cantón Cuenca	68
5.1 Análisis de los aportes y metodologías de trabajo de los colectivos.....	69
<i>Uso del espacio público por parte de cuatro colectivos juveniles en la ciudad de Cuenca</i>	70
<i>Aportes de los colectivos juveniles al campo educativo.</i>	72
5.2 Impacto social en las comunidades	75
Conclusiones	79
Recomendaciones	80
Referencias Bibliográficas.....	81
Anexos.....	90
Anexo A. Modelo de entrevista a gestores culturales.....	90
Anexo B. Modelo de entrevista a colectivos juveniles.....	91
Anexo C. Modelo de rúbrica de observación participante.....	93
Anexo D: Modelo de entrevistas a miembros de comunidades.....	95

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de investigación para el estudio de colectivos juveniles en la ciudad de Cuenca.	14
Figura 2. Interrelación entre arte urbano, espacio público y educación.....	40

Índice de tablas

Tabla 1. Entrevistas a gestores culturales. Percepción del espacio público.	44
Tabla 2. Entrevista a gestores culturales. El espacio público en Cuenca hoy.	46
Tabla 3. Entrevista a gestores culturales. Segregación territorial y espacio público....	48
Tabla 4. Entrevista a gestores culturales. Control social en el espacio público.	50
Tabla 5. Entrevista a gestores culturales. Restricciones a la cultura en Cuenca.....	51
Tabla 6. Síntesis de entrevista al colectivo juvenil Da nite club.....	57
Tabla 7. Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Eydilion.....	58
Tabla 8. Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Pampa.....	60
Tabla 9. Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Rural Fest	61
Tabla 10. Parámetros cualitativos que determinan la adscripción a la Educación Social por parte de los colectivos juveniles.....	69

Dedicatoria

Este trabajo de investigación va dedicado a mi familia: mi madre Ruth, Jenny, Jorge, Arturo, Mechita, gracias por su apoyo y su amor incondicional, les devolveré todo lo que han hecho por mí. Gracias a ustedes, todos los días trato de ser mejor.

Así mismo, agradezco a mi familia y a mis amigos que ya no están en este mundo físico; gracias por la inspiración que me dan y por sus bendiciones.

Este trabajo no sería el mismo sin todos los colectivos que me brindaron su tiempo y me acogieron en sus ideales. Mientras me ayudaban a entender y descifrar su mundo, ustedes le estaban dando significado a mi caminar; Colectivo A.V.E, Juntos por Olón, Punto Verde, Colectivo Pampa, Rural Fest, Colectivo Eidylyon, Colectivo DNC; Danite Club, Invernadero Urbano.

Gracias Joss.

Introducción

Esta investigación surge de la necesidad de estudiar y validar las prácticas socioeducativas situadas fuera del ámbito de escolarización, conocidas como educación formal. Responde a la necesidad de valorar la diversidad de las acciones de los colectivos juveniles, con el propósito de analizar sus intervenciones socioeducativas, que utilizan las prácticas artísticas como una actividad didáctica coyuntural frente a los requerimientos psicosociales y de aprendizaje de las comunidades. Además de reconocer su pertenencia al ámbito de la educación social, se busca identificar sus aportes a la revitalización de la cultura en espacios públicos.

Nájera (2016) sintetiza de la siguiente forma las exigencias que plantea la existencia de prácticas e intervenciones socioeducativas para la educación tradicional:

Las prácticas socioeducativas no formales se han multiplicado en las últimas décadas como parte de las necesidades humanas de las comunidades. Esta proliferación ha creado nuevos ambientes necesarios de entender y procesar desde el campo propiamente pedagógico. Lograr este objetivo, implica abordar algunos de los problemas inherentes a la construcción de los modelos educativos vigentes y sus potencialidades para orientar la praxis socioeducativa en el horizonte cercano. (p.5).

Ahora bien, en la ciudad de Cuenca no se ha dado el reconocimiento debido a la educación que aportan los colectivos juveniles. Es más, no existen antecedentes de estudios previos que evidencien el aporte de estos grupos, sea de manera directa o indirecta. Específicamente, en relación a la parroquia Nulti, no se han dado a conocer los aportes de estos colectivos a la comunidad y a la sociedad en general. Es por ello, y en base a los argumentos mencionados, que es importante realizar un trabajo investigativo que permita conocer los alcances de la labor educativa de dichos colectivos juveniles.

En este contexto socio-cultural, la presente investigación plantea conocer cómo los colectivos juveniles se han articulado en la ciudad de Cuenca, así como en la parroquia Nulti, y visibilizar sus prácticas de educación no formal para un desarrollo humano diverso al contexto escolar. Además, se busca demostrar la pertinencia y el sentido coyuntural y contextualizado de las acciones de dichos colectivos fuera de la formalidad educativa, y conocer los procesos de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo a través del arte, para poder evidenciar que dichas actividades se inscriben dentro del ámbito de la llamada educación social.

Cabe subrayar que, en el contexto ecuatoriano, el artículo 38 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) señala que “el aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada” (Asamblea Nacional del Ecuador, 2021, p. 41), reconociendo así, de forma tácita, que existe potencial educativo en otras formas, no académicas, de aprendizaje. En el acápite No. 38.1 se agrupa bajo la denominación de educación informal, todo aquello que constituye “otras modalidades educativas”: desde el aprendizaje permanente en valores, a competencias, oficios y demás habilidades que se adquieren a lo largo de la vida, sin recurrir a “procesos graduados en niveles, ni currículos pre-elaborados” (p. 41).

No obstante, cabe diferenciar dentro del ámbito de la llamada educación no formal, aquellas iniciativas gestadas desde las colectividades que, en criterio de Nájera (2016), son “experiencias socioeducativas que nacen desde las comunidades y agentes educativos de la sociedad civil”, y que responden a “procesos que han expresado y sostenido durante las últimas décadas, el derecho a la educación en el contexto comunitario” (p. 1). De esta forma, el barrio y la comunidad, y su articulación con los gestores y sus propuestas educativas, asumen una preponderancia que trasciende los muros de la escuela (Sverdlick, 2010).

Al (re)valorizar las iniciativas socioeducativas como las que llevan a cabo los colectivos juveniles, se busca generar una apertura desde el ámbito académico para reflexionar sobre la educación fuera de las aulas “acogiendo una perspectiva dialéctica y dialógica en la construcción de saberes” (Nájera, 2016, p.1). En este sentido, Rozengardt (2015) señala la necesidad de superar la visión tradicional que concibe a la escuela como única sede posible del hecho educativo, y Nájera (2016) coincide en la necesidad de reconocer “la importancia que la sociedad civil entrega a la educación social y/o popular en sus diversas manifestaciones prácticas” (p.1), a la vez que enfatiza la importancia de poder desarrollar “una pedagogía coherente con los desafíos de la educación en el siglo XXI” (p.5).

Aspectos Metodológicos de la Investigación

Objetivo General

Analizar el trabajo de los colectivos juveniles en el ámbito de las prácticas socioeducativas a través del arte en espacios públicos de la ciudad de Cuenca y de las parroquias Nulti y Baños.

Objetivos Específicos

1. Identificar en la literatura especializada los aportes y pertinencia de las iniciativas artísticas de educación social en el contexto regional en la última década.
2. Verificar la importancia de la utilización del espacio público como recurso para la educación social.
3. Describir cómo operan los colectivos juveniles locales para enriquecer la enseñanza del arte.
4. Determinar cómo los aportes de los colectivos juveniles a los procesos de enseñanza artística de niñas, niños y jóvenes se inscriben dentro de la educación social.

Metodología

La metodología a aplicarse en esta investigación será de carácter cualitativo. El estudio tendrá un enfoque de tipo exploratorio – descriptivo, para lo cual se utilizarán las técnicas de observación directa, y de observación participante, la que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y mediante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1984, p. 31).

Para la realización de este proyecto se trabajará con cuatro colectivos juveniles: dos de estos desarrollan sus actividades en la ciudad de Cuenca, y los otros dos en la zona rural, en la parroquia Baños y la parroquia Nulti. Cada colectivo utiliza una modalidad específica de trabajo artístico, entre los que se destacan la realización de videos documentales, la música, la pintura (mural, grafiti, *tag*) y el teatro.

La población de estos colectivos fluctúa entre 10 y 25 miembros, algunos de los cuales cumplen labores voluntarias de forma ocasional. El rango de edad de sus distintos miembros, hombres y mujeres, oscila entre los 14 y los 29 años. Como sujetos de estudio se incluye la participación voluntaria de 20 miembros de colectivos juveniles del cantón Cuenca, de 6 habitantes de las comunidades en las que estos colectivos desarrollan su trabajo, y de 3 gestores culturales que desarrollan sus actividades en el cantón ya mencionado. El total de la muestra es de 29 personas: 14 hombres y 15 mujeres.

Para el desarrollo del primer objetivo específico, que consiste en identificar los aportes y pertinencia de las iniciativas de educación social en el contexto latinoamericano de la última década, se realizará un análisis bibliográfico de la literatura especializada en el tema. El enfoque de la misma será de carácter cualitativo y descriptivo.

En miras al desarrollo del segundo objetivo específico, cuyo fin es establecer la importancia de la utilización del espacio público como recurso para la educación social, se dará énfasis al análisis de estudios realizados en los ámbitos de la educación, la antropología urbana, la sociología y el urbanismo. Adicionalmente, se realizarán 3 entrevistas semiestructuradas a actores culturales a nivel local en relación al uso de los espacios públicos en la zona del centro histórico de la ciudad de Cuenca.

La entrevista semiestructurada requiere el uso de preguntas abiertas que facilitan a los entrevistados presentar sus interpretaciones sobre el tema a tratar. Con la entrevista se busca comprender en detalle las percepciones de los entrevistados o profundizar el conocimiento de situaciones pasadas o presentes (Díaz et al., 2013). En este sentido, la entrevista se enfoca a un diálogo abierto entre el investigador y el entrevistado. Para este fin utilizará un cuestionario de entrevistas y una ficha de registro como instrumentos para la investigación. El material recabado será estudiado desde la perspectiva del ACD, con un enfoque que abarca la dimensión del actor social en el ámbito de cognición tanto personal como social, uniendo así la brecha que divide los micro y macro niveles del orden social (Van Dijk, 2015, pp. 468-469).

Para el desarrollo del tercer objetivo específico, que plantea analizar las acciones de los colectivos juveniles locales y sus aportes a los procesos de enseñanza aprendizaje de niñas, niños y jóvenes en el ámbito de la educación no formal, se llevará a cabo un proceso de observación participante. A este respecto Guber (2001) considera que “la participación es la condición *sine qua non* del conocimiento sociocultural.” (p. 60). La experimentación sensorial directa cobra sentido en esta forma de investigar que exige, además, el complemento de la

afectividad y subjetividad del investigador en un ejercicio de inmersión en la realidad a ser estudiada; cualidades que “lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva pues sólo comprende desde adentro” (2001, p. 60).

Para el levantamiento de información se utilizarán, como instrumentos de registro, fichas, bitácoras y rúbricas de observación, además de fotografía y grabaciones de audio y video. Posteriormente se procederá a realizar un análisis que parta de las evidencias particulares para arribar a posibles generalizaciones y conclusiones acerca de la realidad a investigar. Se requerirá, como criterio de inclusión, que los participantes tengan a su haber una experiencia mínima de un año de participación como miembros de los colectivos juveniles.

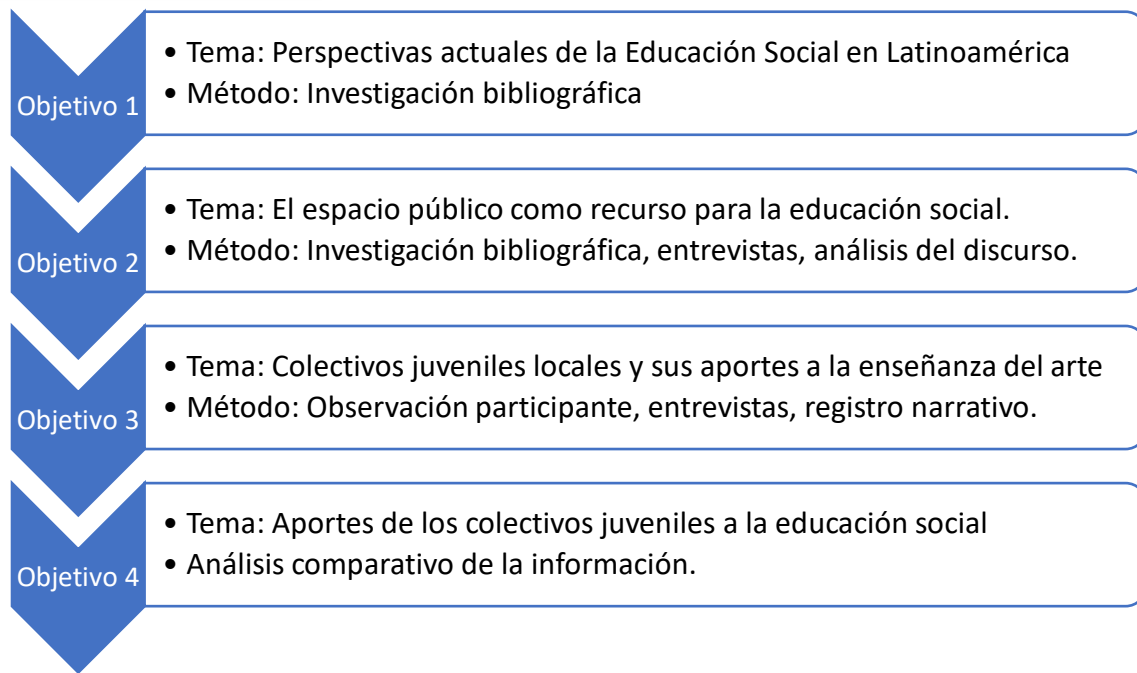
De forma complementaria se desarrollarán entrevistas semiestructuradas a 6 informantes de las comunidades, para conocer sus criterios y valoración acerca del trabajo de estas agrupaciones. Restrepo (2016) señala que la utilización de la entrevista debe ser entendida “como un diálogo formal orientado por un problema de investigación”. Esto presupone “...que se han diseñado de antemano los términos, contenidos y formas de registro del diálogo (p.54). Para este fin se diseñará un guion de entrevistas y una ficha de registro escrito, además de realizarse los correspondientes registros audiovisuales.

Finalmente, el cuarto objetivo específico, que consiste en determinar, mediante el análisis de los resultados de la investigación, la forma como las acciones de los colectivos juveniles locales se inscriben dentro del ámbito de la educación social, requerirá de un proceso de sistematización de la información recabada, que consiste en identificar aquellas acciones que puedan categorizarse dentro del ámbito pedagógico y establecer parámetros cualitativos para determinar su impacto social en las comunidades. Con esta información se procederá a realizar un análisis comparativo, con base en los parámetros reunidos en la ejecución del primer objetivo específico, complementado con los resultados de las entrevistas a los miembros de las comunidades y el proceso de observación participante, para analizar así la pertinencia del accionar de los colectivos juveniles.

El gráfico a continuación presenta una síntesis del proceso de investigación a seguir:

Figura 1.

Proceso de investigación para el estudio de colectivos juveniles en la ciudad de Cuenca.



Nota. Realizado por el autor.

La figura precedente despliega de manera esquemática el proceso a seguir en la investigación, mediante el abordaje de los temas centrales del presente estudio. Tras el desarrollo de las diferentes fases, en las que se busca reunir elementos de juicio con el fin de ganar en perspectiva desde las referencias obtenidas, se procederá a determinar la pertinencia de las acciones de los colectivos juveniles para la educación social en el cantón Cuenca.

Capítulo 1

Marco Teórico y Estado del Arte

Este trabajo investiga, a partir de un enfoque exploratorio, descriptivo y de observación participante de la realidad de los colectivos juveniles, las diferentes facetas que conforman sus intervenciones socioeducativas a través de la expresión artística, asumida como lenguaje central y articulador de las acciones de sus diferentes miembros.

El paradigma educativo que orientará este trabajo es la teoría del construccionismo social, que fundamenta cómo diversas prácticas del lenguaje configuran nuestra realidad. Esta teoría fue formulada por Kenneth Gergen en 1973, y “concibe el discurso sobre el mundo no como un reflejo o un mapa del mundo, sino como un producto de la interacción social” (1985, p. 266). En países como Argentina y Colombia, por ejemplo, el construccionismo social “ha animado y nutrido múltiples diálogos y aventuras intelectuales contemporáneas, tanto en la Psicología Social crítica como en campos profesionales como la terapia construccionista sistémica, la comunicación apreciativa en las organizaciones y la pedagogía colaborativa, entre otros” (Estrada y Diazgranados, 2007, pp. x - xi).

Gergen (2007) realiza una crítica a la educación de tipo jerárquica que promueve un consumismo del conocimiento (Freire, 1985), por lo que plantea la necesidad de abandonar los currículos universalistas para moverse “hacia inteligibilidades contextuales específicas que incluyen las preocupaciones de todas las partes involucradas en la situación educativa específica” (Gergen, 2007, p. 230). En efecto, la teoría del construccionismo social de Gergen “presenta retos conceptuales y metodológicos que invitan a considerar los procesos pedagógicos en una luz comunitarista muy diferente de los abordajes cognitivos e individualistas que informan, justifican y sostienen hoy nuestras prácticas educativas” (Estrada y Diazgranados, 2007, p. xii).

Así, Gergen (2007) parte de una crítica de las vías endogénica y exogénica como formas dicotómicas de acceso al conocimiento, mediadas siempre por una perspectiva individualista, que localiza el conocimiento como un fenómeno que tiene lugar en la mente de cada persona. Al mismo tiempo, reconoce el logro del constructivismo clásico de Piaget en su capacidad de integrar ambas vías de desarrollo cognitivo en su teoría, pero va más allá del constructivismo al emplazar la construcción del conocimiento en los consensos sociales mediados por el lenguaje:

El construccionismo social comparte con el constructivismo el punto de partida epistemológico según el cual el conocimiento se concibe como una reconstrucción basada en el consenso. En este sentido, construccionistas y constructivistas coinciden en rechazar los planteamientos positivistas según los cuales hay una realidad externa inmutable que el científico se ocupa de revelar. Tanto unos como otros reconocen al investigador un papel activo en el desarrollo y resultado de la investigación. La diferencia más significativa entre ambos movimientos viene dada por el elemento central de sus discursos, que en el constructivismo es el individuo y en el construccionismo las relaciones sociales. (Lasaga, 2004, p. 43).

Cabe anotar que la teoría construccionista ha sido criticada por supuestos relativismos de orden ontológico, moral y conceptual Lopez-Silva (2013), que han sido oportunamente rebatidos por autores como Ibáñez (1992), Parker (1998), Sandoval (2004) y Estrada y Diezgranados (2007), entre otros. Frente a los mencionados cuestionamientos se destaca la validez del enfoque reflexivo del construccionismo acerca de los valores que se manifiestan en una realidad dada en un contexto socio-histórico y relacional específico; de tal manera que “no se pone el acento en la realidad o la verdad por sí mismas sino en por qué determinadas afirmaciones adquieren el rango de realidad o verdad” (Lasaga, 2004, p. 46).

Es así como el enfoque epistemológico pasa del ámbito reducido al individuo para centrarse en la sociedad, aportando valor a las dinámicas sociales de construcción de un conocimiento coherente con las diversidades y las minorías en su devenir histórico. Estrada y Diezgranados (2007) ejemplifican el alcance de este enfoque:

Gergen muestra los retos que el conocimiento posmoderno plantea a los supuestos fundamentales del conocimiento individual, la objetividad y la verdad, y propone hacer énfasis en la construcción comunal del conocimiento, la objetividad como un logro relacional y el lenguaje como un medio pragmático a través del cual se constituyen las verdades locales. (...) Propone que los sistemas contemporáneos resultan profundamente problemáticos, en términos de sus compromisos epistemológicos e ideológicos, y delinea una alternativa a estas visiones, derivada del punto de vista socioconstruccionista que, aunque no tiene la pretensión de destruir las visiones tradicionales, ofrece una alternativa significativa a la educación que posibilita la apertura de un nuevo rango de prácticas. (Estrada y Diazgranados, 2007, pp. xii-xiii).

Por otra parte, partiendo de la premisa que establece que la producción discursiva y el lenguaje construyen la realidad (Gergen, 2007), sumada a la importancia de lo que Benhabib (2006) llama *relatos narrativos*, como punto de partida para el análisis de la cultura desde la perspectiva del agente social, se procurará dar especial importancia a investigar los registros de comunicación y los testimonios de los diferentes miembros de los colectivos para conocer

sus identidades y los contextos a los que responden sus intervenciones socioeducativas, tomando en consideración que “el conocimiento con el cual damos cuenta del mundo y de nosotros mismos (...) constituye una red de narraciones convencionales, social e históricamente situada en una tradición cultural determinada” (Sandoval, 2004 p. 109).

Complementariamente, y mediante el Análisis Crítico del Discurso (ACD) (Van Dijk, 2015), se buscará identificar los valores experienciales que se reflejan en los contenidos del discurso como representación de la propia vivencia del sujeto, en los cuales se proyectan sus conocimientos y creencias (Franquesa, 2002). Así, a través del análisis discursivo, es factible conocer “la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos” (Van Dijk, 2016, p. 204). Para el caso del presente estudio, su aplicación permitirá reconocer las trabas inherentes al ejercicio de los derechos de los colectivos juveniles en su labor socioeducativa.

El uso del lenguaje, el discurso, la interacción verbal y la comunicación pertenecen al nivel micro del orden social. El poder, la dominación y la desigualdad entre grupos sociales son términos que, típicamente, pertenecen a un nivel de análisis macro. Esto significa que el ACD debe tender un puente entre la conocida “brecha” entre los enfoques micro (agencia, interaccional) y macro (estructural, institucional, organizacional) (Van Dijk, 1980). Para poder tender dicho puente se puede recurrir a una forma de análisis de la cognición personal y social que integra aspectos de interacción y experiencia cotidiana en el habla de los sujetos motivo de estudio:

Los usuarios del lenguaje, en tanto actores sociales, tienen ambos tipos de cognición personal y social (memoria individual, conocimiento y opiniones), así como aquellas compartidas con miembros de su grupo o cultura en su totalidad. En otras palabras, mientras las otras conexiones entre las macros y micro estructuras sociales mencionadas son solo relaciones analíticas, la conexión real entre sociedad y discurso es sociocognitiva. Esto se debe a que los usuarios del lenguaje, en tanto actores sociales, representan y conectan ambos niveles mentalmente. Lo anterior resuelve la bien conocida dicotomía sociológica estructura-agencia. (Van Dijk, 2016, pp. 206-207).

Es desde la perspectiva de la investigación participante donde, precisamente, el investigador puede con mayor exactitud reconocer primero en sí mismo y más tarde en los otros, estos niveles de cognición. Es muy difícil, sin embargo, poder separar o identificar con claridad qué es aquello que pertenece exclusivamente al individuo, tratándose el lenguaje de una construcción social donde coexisten la idiosincrasia personal, pero en mucha mayor medida

también, todo lo que proviene de la cultura. Esta conexión de ambos niveles permite, precisamente, observar al usuario del lenguaje y a su producción lingüística como un reflejo global de las dinámicas de ambas estructuras.

1.1 Colectivos Juveniles

El objeto del conocimiento de este trabajo de investigación lo constituyen los colectivos juveniles y sus aportes al ámbito de la educación social a través del arte. Los colectivos juveniles han sido definidos como “espacios alternativos de participación donde la población joven encuentra lugar para reafirmar ideologías políticas, posturas sociales o legitimar sus derechos a través de mecanismos de interacción no jerarquizados” (Pabón, 2013, p. 170). Se caracterizan por su independencia y por constituirse de manera autónoma, además de poseer una estructura organizacional de tipo horizontal. Valenzuela (2007) describe su accionar en cuatro grandes aspectos: pluralismo, culturalización de la política, autogestión, y poder con base en la acción antes que en la dominación.

A diferencia de otro tipo de organizaciones, los colectivos juveniles generan un lenguaje propio “haciendo énfasis en los mensajes culturales y comunitarios por encima de la política tradicional y los actos de violencia” (Pabón, 2013, p.172). Estos mensajes constituyen instrumentos y discursos de una acción política que aporta, indudablemente, a la construcción de lo que Borja (2003) llama una ciudadanía activa ejercida de manera cotidiana, en función de la cual “el ciudadano se define por su rol activo, partícipe de la conflictividad urbana” (Dammert, 2004, p.124).

Para contextualizar adecuadamente el trabajo de los colectivos juveniles, es necesario aclarar una serie de elementos importantes, los cuales se desarrollan a continuación, y giran en torno a lo que representa el espacio público y su utilización para la educación social a través del arte, como elementos inherentes al desempeño de las actividades de dichos grupos.

1.2 Espacio Público

Mazurek (2006) observa que el espacio geográfico “es un tejido de localizaciones, tiene una estructura por la organización de las localizaciones y es un sistema porque existen relaciones entre las localizaciones” (p. 12) las mismas que poseen características tanto físicas como sociales. Dentro de este ámbito abarcador tanto de lo urbano como de lo rural, de manera tradicional el espacio público ha sido definido desde una perspectiva jurídica - urbanista en términos de propiedad o en términos de espacio remanente o residual; es decir, para referirse a todo aquello que no corresponde a la tenencia privada.

Sin embargo, existen consideraciones paralelas de carácter funcional o utilitario en las que se incluye la idea de accesibilidad y la de ámbito y aprovechamiento social. En algunos casos se cuestiona la preponderancia de lo jurídico y del estado de propiedad dando más peso al potencial de aprovechamiento de un lugar o a la realidad de su utilización efectiva por parte de la sociedad. A este respecto, Mesa y Duque (2021) refieren que una categoría útil, descriptiva de numerosos espacios cuyas definiciones podrían dar lugar a contradicciones (en el caso de un centro comercial, por ejemplo) podría ser la de “espacios públicamente usables” (p. 12).

Más aún, las formas de uso del espacio público, las dinámicas sociales que tienen lugar en éste, y la construcción a lo largo del tiempo de un sistema de relaciones y representaciones nos trasladan a un concepto dinámico del mismo en el que la interacción humana genera nuevas dimensiones de ocupación, intervención, valor e identidad:

La representación social del espacio es la percepción que tiene un actor determinado de un espacio. La representación puede ser técnica, idealizada, y tomar referencias desde lo vivido, lo percibido o intelectualizado. La percepción sirve también para dar una escala de valor al espacio (Mazurek, 2006, p. 37).

Cabe añadir a esta reflexión el criterio de Mazza (2009) quien advierte acerca de la importancia de no limitar el concepto de espacio público a un criterio urbanístico (calles, plazas, áreas verdes, equipamientos, sistemas viales) y de tener en cuenta el concepto proveniente de la filosofía política según el cual el espacio público constituye esencialmente un “lugar de representación y de expresión colectiva de la sociedad” (p.8).

Así, a la función urbanística y a la ambiental de los espacios públicos se suma una tercera dimensión de tipo social en la que el espacio se constituye como eje de encuentro, intercambio e integración social en diversos contextos de diversidad cultural e intergeneracional. Las dinámicas sociales que tienen lugar en el espacio público generan, a su vez, un sentido de identidad y de pertenencia que lo dotan de un valor simbólico para las comunidades que lo habitan o hacen uso de éste (Delgado y Calero, 2016).

1.3 Mediación Artística y Arte Urbano

Aragay (2017) conceptualiza el arte urbano como “una herramienta, un objeto mediador de la intervención socioeducativa para fomentar el acceso a la cultura, desarrollar la resiliencia, promover el apoderamiento, posibilitar procesos de simbolización y resolver conflictos” (p. 412). En lo que respecta a las diversas formas de manifestación artística en espacios públicos, Valencia (2010) reconoce la legitimidad de expresiones como “murales, grafitis, toques de

música, representaciones teatrales, performances, etc.” en su calidad de instrumentos de acción política, puesto que “pronuncian, señalan, describen, rebaten, ya sea sus propias acciones y creaciones o las de los otros colectivos; nombran sus ideales, lo que rechazan de la sociedad (...), o elevan llamados para que otros se sumen a la acción colectiva” (p. 391).

En relación al ámbito de la Educación Cultural y Artística (ECA) en Ecuador, Quezada (2023) señala que “el arte urbano permite desarrollar diferentes temáticas del currículo de ECA por medio de técnicas como el dibujo y la pintura (...) reflejadas en llamativas formas de creación y representación gráficas” (p.5), y mediante la utilización de espacios urbanos en zonas externas o aledañas a las instituciones educativas para el despliegue y emplazamiento de grafitis, maquetas elaboradas con materiales reciclados y pintura mural. De su experiencia en un entorno intercultural, el mismo autor aporta con las siguientes reflexiones:

El arte urbano no tiene que ser visto como algo ajeno o profanador de la cultura; sino que hay que indagar en sus conceptos y técnicas desde un enfoque didáctico. Para ello es indispensable desarrollar estrategias que permitan a los jóvenes saciar su necesidad de expresión emocional y artística; a la par que aportan de forma significativa a los procesos de revalorización y fortalecimiento de las prácticas culturales locales. (Quezada, 2022, p. 305).

Por otra parte, Kliksberg (2000) coincide en que el ejercicio de la cultura en los espacios de las comunidades es fundamental para:

Facilitar el desarrollo social a través de la utilización de los recursos y saberes de las propias comunidades; generar procesos de identidad y autoestima; generar procesos de aprendizaje diversos; mejorar aspectos psico-emocionales y cognitivos en la población infantil; fortalecer aspectos de salud preventiva; generar redes de fortalecimiento social que ayudan a proteger e integrar a sus miembros; incorporar valores cívicos en las comunidades, entre otros (pp. 28-32).

En similar perspectiva, Regatki (2009) afirma que el arte puede “contribuir [...] y favorecer la experiencia estético-expresiva, tomando en cuenta la creatividad, las potencialidades, los procesos, la diversidad” (p. 189), de los actores sociales. Y, en relación al contexto ecuatoriano, Pauta et al. (2023) son enfáticos, así mismo, en la necesidad de contextualizar las políticas educativas a la diversidad territorial, que abarca, a su vez, la dimensión intercultural, de manera que tanto la creación como la innovación a ser desarrolladas en el área de la educación cultural y artística puedan consolidarse “en vinculación con la comunidad —sin un aislamiento de la escuela con su entorno—. (p. 103).

1.4 Educación Social

La educación social es un fenómeno de orden pedagógico que surge en la década de los ochenta en países como España, Uruguay, Brasil y Chile. En este último bajo la denominación de Escuelas Sociales, se recogen una serie de experiencias educativas que surgen de movimientos sociales y políticos de educación popular, de la mano de “asociaciones juveniles culturales, de derechos humanos, centros culturales, equipos de educadores de base, organizaciones no gubernamentales locales” (Nájera, 2016, p.1), entre otras formas de educación y de animación sociocultural. Estas iniciativas de educación social son caracterizadas por el mencionado autor (Nájera, 2016) de la siguiente forma:

- Son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos.
- Expresan un cierto respeto de las comunidades y los sujetos de la educación.
- Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares y/o colectivos, contextualizados y adecuados a la realidad local.
- Ponen en juego en el quehacer, concepciones tradicionales, innovadoras o creativas de currículo y didáctica social (concepciones humanistas y/o críticas, selección de contenidos actualizados y atinentes a la realidad de los participantes, adopción más o menos consciente de teorías de aprendizaje, despliegue de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje, modalidades de evaluación).

Por su parte, Rozengardt (2015), señala que existe un avance significativo “en el reconocimiento de las prácticas educativas de actores sociales y en espacios sociales diferentes al escolar” (p. 263), y Camors (2011) explica que en caso de Uruguay “el desarrollo de la educación social tuvo que ver con la posibilidad de *mostrar* (enseñar) en espacios muy diversos, dándoles la potencia de lo educativo” (p. 12). Estos hechos se corroboran, así mismo, en la incorporación de la educación social como carrera universitaria al sistema educativo español, desde el año 1991 (Valles 2007).

En la actualidad la educación social se ha constituido como una disciplina pedagógica con base en “un tipo de intervención social que (...) promueve el bienestar y la integración social, especialmente de los grupos más vulnerables de la sociedad”, y cuyos fines se describen en los siguientes términos: “Ayudar a la integración social de los diferentes grupos sociales; fomentar la promoción cultural y social ampliando nuevas perspectivas educativas, de ocio y de participación social” (UNIR, 2021, p.1).

En un sentido más amplio y externo a las estructuras de la educación formal, Krichesky (2011) se pregunta acerca de otras formas de hacer escuela que promuevan lo que él llama una justicia educativa y que conlleven “la posibilidad de desplazar las fronteras de lo educativo más allá de la escuela, incluyendo entonces a las organizaciones sociales, gremios, centros comunitarios, clubes y centros de salud (...), redes, alianzas y comunidades de aprendizaje” (p. 5). En esta misma línea, Monteiro (2011) plantea que los educadores deberían formarse en el campo socio pedagógico y realizar prácticas de servicio fuera del ámbito académico formal.

En el caso de Brasil, la carrera de pedagogía incluye “tanto el trabajo pedagógico escolar como no escolar, recuperando la educación como totalidad y superando la distinción restrictiva que limitaba su trabajo al ambiente escolar” (Monteiro, 2011, p. 41). La autora enfatiza, además, la importancia de asumir una concepción de la Educación Social “que supere las categorías dicotómicas -académicas o no, formal y no formal- que ya no resultan suficientes para vincular el trabajo pedagógico con la Pedagogía Social.” (p. 42). En esta línea de pensamiento, la idea de campo educativo formulada por Borzese et al. (2011) resulta clave para entender la amplitud del fenómeno:

Una multiplicidad de actores sociales que, comprometidos en el desarrollo de acciones socioeducativas, disputan *sentidos* en torno a esa tarea, a partir de sus prácticas y discursos [fuera del sistema educativo tradicional y plantean que es] de suma importancia identificar estas experiencias y producir conocimiento acerca de estos espacios, [dado que] la mayoría de estas experiencias se desarrollan en sus comunidades y territorios con bajos o nulos niveles de legitimidad y acreditación por parte del sistema (pp.92-95).

Por otra parte, Sverdlick (2010) plantea la necesidad de exigir al estado el reconocimiento de estas formas alternativas de educación social. Borzese et al. (2011) ratifican que esta reivindicación se trata de un desafío histórico, y lo plantean en los siguientes términos:

Que las prácticas de educación social cobren visibilidad, y los conocimientos producidos por ellas, estatus académico; que se legitime lo educativo desde los distintos actores del campo educativo pautando agendas públicas, generando transformaciones y aprendizajes que puedan ser llevados a escala o tomados por los decisores de políticas públicas para el efectivo logro del derecho a la educación (p.101).

Siguiendo los planteamientos de Borzese et al. (2011) y Sverdlik (2009) cabe reflexionar en la necesidad de que sea desde el ámbito de la Academia de donde puedan surgir

acercamientos y propuestas consistentes que, partiendo tanto de estudios como de iniciativas prácticas, puedan aportar a visibilizar y dar reconocimiento a todas aquellas iniciativas de educación social que tienen lugar fuera de las instituciones y que, a su vez, se complementen con reflexiones y toma de decisiones que permitan enriquecer y legitimar el trabajo de todos los actores sociales involucrados en este campo.

De manera complementaria, las administraciones de los gobiernos locales deberían implementar agendas de mejoramiento del espacio público a favor de la niñez, incorporando las pautas establecidas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en su informe *Places and Spaces: Environments and children's well-being (2022)*, posibilitando de esta manera acciones integrales que faciliten una transformación de los espacios públicos para potenciar su uso como lugares de libre acceso a la educación y el aprendizaje.

Capítulo 2

Perspectivas Actuales de la Educación Social en Latinoamérica

Desde los procesos independentistas en la época colonial, hasta las luchas sociales del siglo XX, el pensamiento progresista latinoamericano en torno a la educación se fundó en la importancia de poder brindar respuestas a la desigualdad social a partir de la experiencia concreta de la realidad de los educandos y de sus necesidades por parte de educadores y maestros. Así, la pedagogía social latinoamericana aportó desde sus inicios con un proceso reflexivo y a la vez pragmático que hace parte de al menos tres siglos de la historia de la educación en esta región, y cuya originalidad tiene sus mayores exponentes en pensadores, docentes, maestras y activistas sociales como Simón Rodríguez, Paulo Freire, Gabriela Mistral y Adriana Puiggrós, en un período amplio que abarca desde las luchas independentistas hasta el siglo XX.

Por otra parte, en una visión retrospectiva que se actualiza con los aportes más recientes a la filosofía educativa de la región, Collado, Bustamante y Moreno (2022) aportan con una revisión de nuevas experiencias educativas en el continente y señalan como una constante el carácter político presente en la filosofía y la pedagogía latinoamericanas:

Los problemas políticos han sido el eje de la mayoría de las reflexiones, especialmente los planteamientos sobre una educación orientada hacia la crítica social de las desigualdades, las exclusiones, las perspectivas neocoloniales, y con un sentido emancipador de construcción de las subjetividades y las identidades, desde un punto de vista intercultural y decolonial (p. 9).

Considerar este sentido emancipador y creador de los procesos de enseñanza – aprendizaje en desarrollo dentro los innumerables proyectos e iniciativas existentes en el campo educativo en Latinoamérica, requiere del análisis y los aportes de la pedagogía social para poder comprender qué tipo de función cumplen en el entramado de las diversas colectividades; especialmente en aquellos casos en los que la educación tiene lugar en espacios no formales.

En esta línea de pensamiento, una visión global que permita un mayor acercamiento al fenómeno educativo fuera de las aulas permitirá conocer a grandes rasgos la evolución de las diferentes prácticas y así poder contextualizar el objeto de estudio del presente trabajo, que son los colectivos juveniles y su labor educativa a través del arte, en las comunidades urbanas y rurales del sur de Ecuador en la actualidad.

2.1. Antecedentes históricos de la Educación Popular

En este apartado se abordan los antecedentes de la educación popular en Latinoamérica y se indaga en los fundamentos teóricos de la educación social para identificar algunos de sus elementos constitutivos, comunes a las diversas experiencias socioeducativas de la región. Dentro de este enfoque se revisan las perspectivas ideológicas que conforman los fundamentos de la educación popular y de la educación social en su amplitud de ejercicios y prácticas.

Borzese et al. (2011), definen la educación popular como una “concepción política-pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada” (p. 93). Puiggrós (1982) señala con claridad que los sujetos centrales de la educación popular deben ser los sectores más desposeídos de la sociedad. Gómez (2015) coincide en que la intencionalidad política es central a la educación popular, en tanto “voluntad de transformación de lo real a partir de condiciones dadas, diseñando estrategias y tácticas que adquieren su sentido y legibilidad cuando son incorporadas a la lucha del pueblo” (p. 134).

Por otra parte, Torres (2007) considera que la educación debe aspirar a revertir injusticias y relaciones inequitativas de poder en la realidad de los educandos. Puiggrós (1988) coincide en señalar que lo político es una realidad constitutiva e indisoluble del ámbito educativo.

Así, los orígenes de los movimientos de educación popular iniciados en el siglo XX pueden trazarse hasta los movimientos independentistas en Latinoamérica; en este sentido, de acuerdo a Gómez (2015), es necesario diferenciar aquella visión del liberalismo del siglo XVIII -para la cual la educación popular consistía en el sistema de instrucción pública concebido y dirigido desde el Estado-, de visiones emancipadoras tales como la de Simón Rodríguez, quien fue uno de los primeros en plantear la necesidad de que los pueblos latinoamericanos tuvieran una educación democrática, formulada a partir de sus particulares condiciones y necesidades, y que se pudiera romper “con el discurso pedagógico burgués europeo dominante” (p. 136).

Puigross (1988) identifica el origen de la educación popular en la filosofía iluminista y en el liberalismo que buscaron plasmarse en las revoluciones independentistas en la región, y es una de las autoras que con mayor claridad analiza las diferencias entre las ideas de educación de corte homogeneizador del liberalismo en contraste con el pensamiento emancipador y de

justicia social que surge como una reacción genuina del pueblo latinoamericano en la época colonial.

Puiggrós (1983) señala la existencia, ya desde tiempos de la Colonia en los países latinoamericanos, de “una acepción de “educación popular” dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes” (p. 15), con el fin último de ejercer control sobre los diversos estamentos de la población. De esta forma, iniciando por la educación jesuítica, hasta diversos programas de desarrollo comunitario, todos estos cumplieron, durante cerca de cuatro siglos, la finalidad de “gobernar con base en el consenso y garantizar la reproducción social” (p. 16). Esta forma de homogenización y manejo de la población evidentemente se situaba en las coordenadas opuestas de la educación popular a la que aspiraba Simón Rodríguez.

Maestro de Simón Bolívar, Rodríguez, en su afán de democratizar el acceso a la educación, diría “¿Cuántos de los que tenemos en los caminos, no serían nuestros compañeros de viaje?! [...] hay muchísimos que serían mejores que nosotros, si hubieran tenido Escuela” (Rodríguez, 1990, p. 73). Rodríguez formula, evidentemente, la necesidad de una lucha por la justicia y la equidad de derechos para la población mestiza y campesina oprimida. La actualidad de su pensamiento se mantiene vigente en tanto la educación se justifica como una práctica política esperanzadora.

Educadores populares notables desde el siglo XIX hasta el presente en las diversas naciones latinoamericanas han sido, entre otros, José Vasconcelos, reformador de la educación en México; Gabriela Mistral, en Chile, quien abocada a la lucha por la igualdad de la mujer rural, trabajó, además, con Vasconcelos en la reforma educativa impulsada por éste en México; Jesualdo Sosa y su esposa María Cristina Serpa, creadores de la “Escuela Nueva” en Uruguay; Dolores Cacuango y Luisa Gómez de la Torre, en Ecuador, pioneras de la educación indígena. Cada uno de ellos poseedores de un pensamiento original pero todos motivados a partir del hecho común de ser testigos de una realidad injusta que buscaron transformar.

Es así que numerosos movimientos denominados con el término educación popular surgieron en Latinoamérica a finales de la década de los sesenta e inicios de los setenta, en un contexto de luchas sociales, atravesado por reformas agrarias, dictaduras militares y movimientos de izquierda que reivindicaban el poder popular. En esa época, el pensamiento de Paulo Freire y su trayectoria en el campo de la alfabetización de adultos en Brasil influyó notablemente en las reflexiones de activistas sociales, movimientos campesinos, organizaciones barriales y

comunitarias, educadores laicos y religiosos que hicieron suyas las premisas de una educación liberadora.

Freire concebía la educación como una práctica necesariamente transformadora y de toma de conciencia. En criterio de Fernández (2019) el trabajo de Freire apostaba siempre desde una postura política por una “educación emancipadora como realidad posible”; concibiendo el proceso educativo como *praxis* o “concientización y cambio educativo y social” (Krichesky, 2011, p. 6).

Esta visión de compromiso y *praxis* política en los diferentes espacios educativos populares y comunitarios, arraigó y prosperó en toda América Latina con la figura de Freire como guía e inspiración. Fernández (2019) destaca que, en su análisis del fenómeno de la educación popular en América Latina, Adriana Puiggrós identifica una continuidad ideológica de cerca de cuatro décadas enfocada en “romper las cadenas que unen la educación con el capitalismo (...) desde 1967, año en el que Freire publica *La educación como práctica de la libertad*, hasta la América Latina de (...) “Lula” da Silva y Néstor Kirchner en 2003” (p.1). Dos décadas más tarde es necesario conocer qué tipo de transformaciones han tenido lugar en el campo de la educación popular.

En este sentido Camors (2011) plantea la necesidad de “reconocer la trayectoria histórica y la evolución conceptual” de la educación popular en América Latina (p. 10). Es importante entonces indagar acerca de si los objetivos de la educación popular han mantenido una continuidad ideológica dentro de su accionar político y buscar conocer qué experiencias contemporáneas de educación fuera de las aulas se identifican como tales, o bajo qué preceptos han podido surgir nuevas propuestas y conceptualizaciones en las intervenciones socio educativas.

Cabe dar, así mismo, un salto conceptual hacia una definición que abarca ya de manera más amplia e inclusiva el tema de la educación en espacios no escolarizados, y que se ha denominado como educación social. Este término no se encuentra exento de ambigüedades en la medida en la que su utilización aplica a una serie de propuestas que van desde la profesionalización de las actividades de enseñanza a través de carreras o institutos universitarios hasta -por otro lado- su utilización como un concepto amplio bajo el cual caben todo tipo de iniciativas socioeducativas.

2.2. Perspectivas actuales de la Educación Social en Latinoamérica

Borzese et al. (2011) definen la educación social como iniciativas y experiencias dirigidas a la educación de personas en situación de exclusión social, generalmente en contextos de movimientos de reivindicación laboral, económica y sociocultural. Núñez (1999) atribuye a la educación social una función coyuntural en su capacidad para instrumentalizar recursos enfocados a la resolución de múltiples problemáticas sociales, siempre dentro de las limitaciones del contexto sociopolítico. La educación social se expresa entonces como un fenómeno de orden socio pedagógico y didáctico pues conlleva tanto un proceso de reflexión como experiencias concretas en el campo de la enseñanza-aprendizaje.

Cabe señalar que, al mismo tiempo que la educación social ha diversificado sus formas y se ha mantenido o fortalecido en el ámbito no-formal, por otra parte, y bajo idéntica denominación, a partir de algunas de las experiencias de docentes y equipos educativos se ha incorporado ésta en la modalidad de carrera universitaria en países como Uruguay y España (Valles 2007).

Esta amplitud y diversidad de las prácticas educativas dentro del fenómeno de la educación social puede sintetizarse a partir del concepto de *campo educativo* (Borzese et al., 2011, p. 92). En efecto, este enfoque reúne, además de la educación formal, a todas aquellas acciones e iniciativas socioeducativas que surgen en contextos sociales heterogéneos, fuera de las fronteras institucionales. Por lo tanto, la idea de *campo educativo* lleva implícita la necesidad de otorgar legitimidad a “las múltiples experiencias educativas que desde el campo popular han logrado construir sentido político-pedagógico y discursos educativos emancipadores” (Borzese et al., 2011, p. 93).

Monteiro (2011) propone que existen “cuestiones sociales irresueltas que son competencia del campo educativo” (p. 38). Problemáticas tales como la migración rural, los conflictos por la propiedad de la tierra, las fuentes y los niveles de ingreso de la población, entre otros tantos factores que inciden, por ejemplo, en el bajo nivel de escolaridad y en la deserción escolar en algunos países latinoamericanos y en particular en Brasil.

Así, son los sujetos empoderados de sus sueños quienes alcanzan esta capacidad de movilización trascendente y capaz de generar cambios en su realidad. Un término de uso frecuente que se ha utilizado para describir las acciones e iniciativas de educación social es el de *intervenciones socioeducativas*; bajo este nombre se han recogido una diversidad de experiencias y prácticas educativas que, en criterio de Monteiro (2011), en la medida de su

urgencia por atender demandas legítimas de las poblaciones, muchas veces se ejecutaron aún sin tener un marco teórico mayormente definido para sustentarlas.

Se entiende precisamente que, dado el carácter contingente de algunas de estas prácticas, muchas de las llamadas intervenciones socioeducativas (ISE) se han ido construyendo de manera coyuntural en un proceso paralelo de reflexión y práctica, con diversos alcances y profundidad teórica, no siempre con base en metodologías o propuestas pedagógicas definidas, dado que sus gestores no necesariamente han sido docentes ni pedagogos, sino gente común, obreros, campesinos, estudiantes y trabajadores de la cultura. En este sentido, Gómez & Alatorre (2014) reconocen que toda intervención socioeducativa implica un cierto grado de complejidad, de incertidumbre y, sobre todo, de intencionalidad política:

Acercarse al conocimiento de la intervención socioeducativa (ISE) nos obliga, de entrada, a dejar de lado formas de pensamiento lineales y simples, y buscar respuestas desde la perspectiva del pensamiento complejo. Esto, porque la ISE es una acción social que involucra diversos actores, estrategias, escenarios, modos de intervención, niveles de incertidumbre, etcétera, y que sobre todo lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad, lo que remite a proyectos de sociedad. (p. 1).

Tenemos entonces que las ISE en la América Latina del siglo XXI surgen de las mismas raíces que la educación popular; no obstante, los nuevos escenarios de conflicto, los actores sociales y las problemáticas que han surgido en las últimas décadas requieren un análisis constante de la manera cómo las ISE abordan estos nuevos desafíos y la necesidad de conocer quiénes son sus protagonistas. Ortiz-Ruiz (2016) afirma, en este sentido, que “es imposible pensar las organizaciones sociales sin considerarlas como expresiones de los tiempos que corren y manifestaciones de las tensiones, contradicciones entre lo que existe y lo que puede ser, entre lo hegemónico y lo subalterno” (p. 541).

Cabe anotar que, para efectos del presente trabajo, se utilizará de forma indistinta el término ISE y el de mediación artística, siendo este último más específico en su caracterización de un tipo de intervención socioeducativa (ISE) con elementos artísticos y creativos. Así mismo, es necesario puntualizar que la mediación artística se concibe como un acto de naturaleza artística usado como mediación para alcanzar propósitos educativos. No se trata, en este caso, de la acepción surgida en Europa para referirse al trabajo de carácter institucional, de mediación interpretativa o explicativa de las obras de arte expuestas en un espacio museístico, por ejemplo, en cuyo caso la mediación artística es realizada por guías entrenados que usan un guion previamente diseñado.

El concepto de mediación artística que se maneja en el presente estudio responde, por lo tanto, a un trabajo realizado por artistas, creativos y gestores culturales en espacios públicos o espacios de educación no-formal, con la finalidad de promover o alcanzar uno o más aspectos de desarrollo social o comunitario. Es así que “en la actualidad, el potencial crítico de la mediación artística ha canalizado parte de la agenda sociopolítica que la ciudadanía ha instalado en el espacio público, articulando conocimientos y sentires experimentados directamente en la sociedad, que trascienden a las instituciones” García-Huidobro y Hoecker (2022, p. 81).

Es importante observar la evolución de las intervenciones socioeducativas y a los protagonistas del activismo educativo que interactúan tanto en calidad de gestores y mediadores. Con el fin de conocer los aportes y pertinencia de las iniciativas artísticas de educación social en el contexto latinoamericano de la última década, se presentan a continuación tres estudios de casos que ejemplifican la evolución de la educación a través del arte en el campo social y más allá de las fronteras escolares.

2.3. Estudio de casos

García-Huidobro y Hoecker (2022), al referirse a las prácticas artísticas colaborativas, aseveran que éstas pueden considerarse como prácticas de carácter pedagógico puesto que van más allá de “la transmisión de contenidos preexistentes, y pasan a ser consideradas dentro de la esfera de lo productivo, donde las artes permiten la construcción de sentidos propios para un grupo, adoptando el potencial de provocar efectos transformadores en la sociedad” (p. 82).

De esta forma, “lo artístico es un agente mediador de procesos sociales, lo que transforma el acto artístico en un espacio de relación que contribuye a la construcción de saberes pedagógicos, tanto de procesos personales como compartidos.” (García-Huidobro y Hoecker (2022), p. 89). La Organización de Estados Interamericanos coincide en destacar la importancia de la mediación artística para la transformación positiva y el bienestar de las comunidades y para un aprendizaje abierto y continuo de las personas:

La educación artística traspasa las aulas (...) los artistas y los portadores tradicionales son actores clave para promover la cultura y la educación artística dentro y fuera de las escuelas. Por ello, se reconoce el aprendizaje no formal e informal para reinventar la educación y hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En resumen, la educación artística mejora a las personas y transforma sociedades para alcanzar estados de resiliencia y bienestar. (OEI, 2021, p. 1).

Los casos que se presentan a continuación corroboran y amplían las reflexiones previas, de las cuales podemos concluir que la educación a través del arte juega un papel preponderante en el cambio social.

2.3.1. Escuelas de hip hop en Medellín.

Garcés y Acosta (2023) se refieren a las escuelas de hip hop en la ciudad de Medellín como “espacios ganados por los *hoppers* (...) para el encuentro y para la formación artística y política, (...) la confrontación grupal, la apropiación territorial y la ampliación de formas de participación en contextos populares” (p. 63).

Surgidos en el contexto violento de una sociedad dominada por los carteles de la droga en la década de los noventa, los movimientos *Hip Hop* y las escuelas de *rap* de Medellín han sido considerados por estudiosos del tema como una especie de tabla de salvación para los grupos juveniles de los sectores populares de esa ciudad. Sus acciones se caracterizan por “generar mejores ambientes comunitarios, aportan a su vez a la construcción de sujetos políticos, con amplio sentido de pertenencia y arraigo territorial y claridad sobre la potencia de los procesos de organización fundados en la figura de colectivos juveniles” (Garcés y Acosta, 2023, p. 70).

La existencia de procesos formativos da cuenta de la capacidad de los colectivos de generar instancias de aprendizaje a partir de recuperar valores identitarios y de construir estrategias de resistencia frente a la violencia. Es el caso de la escuela de hip hop, la cual “constituye un factor diferencial que potencia el sentido y asegura la permanencia del género musical (...), al tiempo que incrementa las posibilidades de incidencia territorial y comunitaria, así como la construcción de subjetividades juveniles emancipadas” (Garcés y Acosta, 2023, p. 64).

Así, el trabajo realizado por los colectivos artísticos, sus intervenciones a partir de recuperar elementos vivenciales y culturales para abordar problemáticas de inequidad, violencia y desarraigo, evoluciona en nuevas formas creativas que asumen un carácter político, de intervención pacífica y de consolidación de acciones e iniciativas que sus actores identifican claramente alineadas bajo el concepto de educación popular. Paralelamente, el activismo artístico y político genera procesos individuales de empoderamiento y liderazgo que dan cuenta del efecto positivo y transformador de sus acciones colectivas:

Los *hoppers* asumen nuevos roles en su proceso de reconocimiento como artistas, maestros y gestores culturales; tres roles que se corresponden con renovadas formas de nombrarse y representarse que estaban ausentes en las décadas pasadas y ahora aparecen claramente relacionadas con las escuelas de hip hop. Forjar artistas,

maestros y gestores en las escuelas de rap surge como ruta pedagógica que tiene su fuerza en el trabajo colectivo, y está en confluencia con fuerzas simbólicas y políticas vinculadas al hip hop, de un lado la educación popular, de otro, la producción musical alternativa. (Garcés y Acosta, 2023, p. 64).

La educación popular, surgida en territorios de alta conflictividad social, y cuyos actores sociales, sujetos a coyunturas particularmente complejas, se ven abocados a la necesidad de dar respuestas a partir de su propia gestión socio – cultural, es indudablemente una forma válida y necesaria de hacer escuela, como se ejemplificará en el caso del colectivo AgroArte.

Colectivo AgroArte. Este colectivo surge en la Comuna 13 San Javier de Medellín en el año 2000 y se constituye legalmente en 2019. AgroArte reconoce el origen campesino de sus integrantes, y su vinculación con la tierra. A partir de esta afirmación construye su identidad colectiva a través de encuentros de los que surge la inspiración para la creación de las letras de sus canciones.

La creación de AgroArte se da en la coyuntura del conflicto armado colombiano (Agroartecolombia, 2023, p. 1) el cual constituyó uno de los principales factores de la migración campesina que dio lugar a asentamientos precarios en las periferias urbanas. Allí, la vida no se encontraba exenta de otras formas de violencia, asociada a la criminalidad producto del narcotráfico y la miseria, causantes del deterioro social y la marginalidad:

El primer referente formalizado acerca de las organizaciones juveniles de la ciudad se ubica en un estudio realizado por la Red Paisa Joven, en 1995, en el cual se identificaron 570 organizaciones juveniles activas. Después de este estudio, como hito, cabe señalar la última década del siglo XX, dado que en razón del fenómeno del narcotráfico los jóvenes fueron visibilizados como víctimas y victimarios de la violencia social desencadenada. Tal situación confronta a las instituciones y a los propios jóvenes con el lugar que hasta el momento habían ocupado y que en adelante deberían hacerlo en el concierto de la ciudad y de la problemática social que acontecía en ese momento histórico. (Garcés Montoya, 2010, p. 67).

Las dinámicas de los colectivos sociales ofrecieron entonces soluciones a muchas de las dificultades experimentadas en esos años. AgroArte se convirtió así en un frente de resistencia artística para desafiar la desintegración social y la violencia cotidiana que se vivían en la comuna 13 de Medellín. Al identificarse plenamente con sus orígenes campesinos, sus valores centrales se fundan en su relación con el cultivo de la tierra como razón vital y memoria histórica e identitaria.

El colectivo trabaja mediante acciones de siembra de huertos urbanos y la creación y expresión artística a través del rap, el muralismo, y el uso de la palabra como vehículo para la expresión ideológica y para mantener viva la memoria social, especialmente en relación a las víctimas de la violencia. Así, las acciones de AgroArte constituyen “una propuesta estética, ética, ambiental y política de vida que parte del reconocimiento del otro, de la valoración de lo cotidiano (...) desde el compartir (...) con los otros, para construir un gran Nosotros” (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023, p. 64).

García-Huidobro y Hoecker (2022) sostienen que en este tipo de acciones de mediación a través del arte existe una dimensión pedagógica en la que se ponen de relevancia la importancia del cuidado y la escucha del otro, como una práctica donde se integran dimensiones éticas de compromiso y responsabilidad. En la experiencia de AgroArte, estos principios se reflejan en las acciones de sus integrantes por el bienestar de la comunidad:

Un espacio de encuentros en la fraternidad sin fronteras de edad, de clase, de género; con sus metodologías, cifradas en lo cotidiano y en la experiencia del hacer con el otro, aboga por una filosofía del buen vivir que se vuelve tangible en la experiencia vital del acogimiento, de la solidaridad, de la construcción de espacios de protección colectiva de Educación social en movimientos juveniles de arte urbano” (Garcés-Montoya y Acosta-Valencia, 2023, p. 64).

En el ámbito educativo, García-Huidobro y Hoecker (2022) observan que, a través de aquellas formas de mediación artística que tienen como base procesos reflexivos y participativos de las comunidades, es posible interpelar “los modelos pedagógicos tradicionales a través de conocimientos y procedimientos que diversifican el quehacer y el rol de artistas y artistas-docentes” (p. 79). Garcés-Montoya y Acosta-Valencia (2023) coinciden en señalar que existen otras y nuevas formas de hacer educación, cuya razón de ser, en este caso, tiene a su haber un proceso histórico de reivindicación social por la paz que exige el reconocimiento y validación de las iniciativas de educación social lideradas por las juventudes en Colombia:

Cada una de las pedagogías recreadas en las escuelas de hip hop (...) le están apostando a la transformación de las prácticas de mediación pedagógica, a los modos de relacionamiento, no solo intersubjetivos, sino también entre sujetos y los saberes que portan. De modo que, pese a sus diferencias conceptuales, sus finalidades educativas y formativas, a las metodologías que proponen, tienen la enorme capacidad de alimentar esperanzas de que Otra educación es posible; una educación que dialogue con su entorno, que rompa de una vez y para siempre los muros que por siglos ha construido. (p. 69).

2.3.2. Experiencias de arte comunitario en las periferias de Lima

Juncalí (2021) identifica un momento coyuntural en el panorama artístico de Lima, cuando, en el año 2005, tiene lugar “un replanteo más profundo de las limitaciones y posibilidades del arte fuera de los circuitos oficiales” (p. 94). Surge entonces una forma diferente de hacer arte, en la que el protagonismo del artista pasa a un segundo plano para dar cabida a procesos de integración con las comunidades, y para la producción de un arte de características colectivas, con la participación y colaboración de la gente de la calle y de los barrios marginales.

El arte comunitario encuentra numerosas formas de expresión a partir de la apropiación por parte de los artistas de las calles y otros espacios urbanos como los centros culturales barriales para la realización de talleres y festivales en donde se desarrollan propuestas de muralismo colectivo, tizadas, obras de teatro e intervenciones artísticas que convocan la participación de las comunidades. Estas, a su vez, aportan creativamente con sus propios relatos, vivencias y sueños para la construcción colectiva de las diversas propuestas artísticas que surgen de las iniciativas de colectivos juveniles como ‘Ambre’, ‘C.H.O.L.O’, ‘El Colectivo’ y ‘Espacio Abierto’.

Otras características que deben señalarse respecto de estas intervenciones artísticas es su carácter efímero o de corta duración, su naturaleza autogestiva, y sus enfoques educativos y de bienestar social, como una forma de activismo político. Estas acciones buscan promover espacios para el relacionamiento armonioso de sus integrantes, especialmente en el caso de la participación infantil y juvenil (Juncalí, 2021). Dentro de este panorama converge el trabajo del colectivo C.H.O.L.O., cuyas acciones se reseñan a continuación.

Colectivo C.H.O.L.O. (Cuando Hayamos Olvidado las Oligarquías). Inician su propuesta colectiva en el año 2002, vinculados al barrio de uno de sus integrantes: Asentamiento Humano Hijos de Grau. Su objetivo se centró en “fomentar y potenciar las identidades locales de las poblaciones y comunidades en los espacios emergentes de Lima-Callao, (...) a partir de proyectos en arte, investigación, educación y gestión cultural” (Juncalí, 2021, p. 99). Adicionalmente, como eje transversal de sus acciones se encuentra el cuidado del medio ambiente y el concepto/propuesta de la vida digna.

En su trabajo de muralismo el colectivo C.H.O.L.O. desacraliza el concepto de artista para trasladar el protagonismo individual hacia un sujeto colectivo protagonizado por las comunidades participantes. En esta manera de hacer arte tiene lugar aquello que García-Huidobro y Hoecker (2022) definen como una mediación artística en la que la obra surge a

raíz del “impacto y afectación de diversos agentes” (p. 87), adquiriendo ésta un carácter rizomático (Fontdevila, 2018) en el que se difuminan emisor y receptor, medio y mensaje, arte y mediación.

Así, por ejemplo, los integrantes del colectivo C.H.O.L.O., al identificarse como pintores, asumen la responsabilidad del cuidado y los detalles finales de las obras; sin embargo, en el proceso, tiene lugar “un arte comunitario porque todos los que participan proponen lo que se quiere hacer y qué pintar, volviéndose relacionadores” (Juncalí, 2021, p. 100). La sinergia que tiene lugar en estos procesos de creación colectiva da lugar al empoderamiento de los participantes, lo que conduce a un enriquecimiento y creciente complejidad de la obra en desarrollo, por los aportes surgidos de la cotidianeidad, las vivencias y los rasgos de las diversas identidades culturales que florecen en los territorios.

En la experiencia artística mediada por los colectivos juveniles, se subvierten los roles tradicionales. Los espectadores pasan a convertirse en actores de la obra artística y “el mediador ya no solo transmite ni conduce, sino que es y se modela según su interacción con los demás” (Fontdevila, 2018, p. 42). Esta manera de potenciar las capacidades y subjetividades de los diversos actores sociales, nos remite a la propuesta de García-Huidobro & Montenegro (2021) y García-Huidobro y Hoecker (2022) de “situar a la creación artística como una dinámica dialógica crítica que se tensiona a través de la mediación y que transforma al/la artista, más que en un productor, en un/a agente de crítica social” (2022, p. 81).

La gestión educativa y sociocultural de C.H.O.L.O. se ha desarrollado en múltiples facetas a lo largo de dos décadas, traducidas en innumerables acciones que constan como registro visual en un blog de su autoría. Sus aportes a las comunidades marginales de Lima-Callao han sido reconocidos por los gobiernos locales y su trabajo ha trascendido las fronteras del Perú.

2.3.3. Desarrollo comunitario y colectivos juveniles en Quito

En el estudio de Sandoval (2019): *El rol de los actores y colectivos artísticos en el desarrollo comunitario en la ciudad de Quito*, el autor propone, tras realizar un análisis sistemático de diversos autores y referentes teóricos, una síntesis de lo que implica el concepto de desarrollo comunitario y sus elementos constitutivos:

Como método de acción social, como metodología educativa y modelo de desarrollo constituye un conjunto de acciones basadas en la participación y el involucramiento de los actores comunitarios que, bajo el principio de autodeterminación, buscan incidir

en la mejora de su calidad de vida, mediante recursos metodológicos de carácter educativo y acciones enlazadas con sectores implicados en el desarrollo. (p. 35).

De los elementos mencionados, todos ellos, en mayor o menor grado, involucran el aspecto educativo de manera transversal. El autor refuerza la idea del componente pedagógico en el factor que denomina como “los cambios actitudinales y de comportamiento” en tanto los identifica como elementos que tienen lugar “dentro de un proceso educativo, en el cual las personas adquieren recursos intelectivos, emocionales y conductuales, para responder a las nuevas exigencias del entorno” (p. 64).

Adicionalmente, cabe insistir en la presencia del componente educativo en la categoría identificada como “carácter metodológico”, pues ésta indudablemente aplica al ámbito y procesos de enseñanza aprendizaje. Y, finalmente, agregar que la práctica de la autodeterminación deviene como resultado de procesos de empoderamiento y adquisición de habilidades de liderazgo que son, a su vez, producto de otros procesos paralelos de aprendizaje, lo cual remite, así mismo, al hecho educativo.

Al presentar los resultados del mencionado estudio, Sandoval (2019) concluye en la importancia de los aportes de los colectivos artísticos al desarrollo comunitario y destaca “la incidencia que generan en aspectos como la participación, el mejoramiento de la calidad de vida, los cambios actitudinales y de comportamiento, los enlaces con acciones gubernamentales, el carácter metodológico y la autodeterminación” (p. 5). El aspecto educativo, en este caso, aparece reiteradamente como un factor central en la gestión de los colectivos. Para conocer más acerca de su incidencia se presenta a continuación el caso del Colectivo Machangarilla.

Colectivo Machangarilla. El colectivo Machangarilla, situado en la parroquia La Magdalena en Quito, surge en los años 90 como respuesta a la falta de gestión cultural municipal que se centraba principalmente en el norte y el centro histórico de esta ciudad. Formalizado en el año 2000, se ha convertido en un actor clave para promover la cultura y las artes en el sur de Quito. Machangarilla enfatiza la importancia de las tradiciones artísticas y culturales del sector, como el teatro, la música de las bandas de pueblo, la danza tradicional o yumbada, las tecnologías de barro, y la institución del priestazgo en las fiestas populares. El colectivo trabaja, así mismo, en la publicación de libros y materiales didácticos (Sandoval, 2019).

Entre sus objetivos se encuentran poner en valor la identidad local, promover la apropiación lingüística y cultural, y trabajar en áreas como la prevención de la violencia contra la mujer, el alcoholismo y el desempleo. Su enfoque integral abarca la salud intercultural y el trabajo

con adultos mayores. En su enfoque comunitario, valoran el bien común, la reciprocidad y la identidad territorial como fundamentos para el desarrollo cultural y social. La organización, compuesta por familias y gestores culturales, trabaja mediante redes y alianzas. Su presencia se extiende más allá de Chilibulo Alto, área identificada por el Distrito Metropolitano por su problemática de violencia (Sandoval, 2019).

Con un enfoque participativo y de creación de redes artísticas, este colectivo colabora con otros actores y colectivos de diferentes barrios, identificando necesidades específicas y posibles intervenciones en el sector. Su influencia se extiende a lugares como Santa Bárbara de Chillogallo, la Mena 2, y parroquias rurales como Pedro Moncayo y Nayón. Además, Machangarilla está vinculada a la comuna indígena de Chilibulo-Marcopamba-la Raya (Sandoval, 2019).

Como aportes del colectivo Machangarilla al desarrollo comunitario se destaca que en el área educativa han organizado actividades como campamentos para niños, que incluyen talleres de lengua quichua, danza y caminatas, promoviendo de esta forma la valoración de su lengua ancestral, el reconocimiento y aprecio del territorio y la expresión artística de niñas y niños.

Adicionalmente, un hito importante en su labor constituyó la publicación de un libro que reconectó a las generaciones mayores con el territorio, cambiando percepciones negativas asociadas con el nombre Machangarilla, dado que el río Machángara actualmente se encuentra contaminado y convertido en vertedero de aguas negras. En el aspecto metodológico, han desarrollado proyectos de apropiación lingüística y registro de patrimonios, fomentando la gestión cultural con cursos, campamentos y talleres que fortalecen el sentido de pertenencia y valoración de los territorios en los que se asientan los barrios del sur de Quito.

Observaciones finales. En este capítulo se identificaron los aportes y pertinencia de las iniciativas de educación social en el contexto latinoamericano de la última década. Adicionalmente, la revisión de casos permitió ejemplificar la diversidad de iniciativas de educación social que han surgido en la región por parte de colectivos juveniles que, con el arte como herramienta de acción y comunicación, han liderado propuestas de largo alcance cuyas contribuciones son múltiples y coherentes con los contextos sociales específicos en los que se desarrollan.

En el caso de los colectivos juveniles de Medellín, su aporte fundamental sigue siendo, hasta el presente, la construcción de una cultura de paz dentro del escenario de lucha armada y de violencia que ha sufrido Colombia en las últimas décadas.

Los colectivos juveniles que desarrollan sus acciones en la zona de Lima – Callao aportan a superar el nulo acceso al arte, la cultura y el esparcimiento por parte de niños y jóvenes que viven en condiciones de extrema pobreza. Su labor es multifacética y su activismo político desde el arte continúa aportando a la educación y bienestar de esos sectores.

En Ecuador, los colectivos juveniles trabajan desde el territorio y las identidades locales como premisas para fortalecer las dinámicas barriales a través de la recuperación de la memoria social y las tradiciones culturales. El caso del colectivo Machangarilla ejemplifica lo que constituye una red compleja de acciones y colectivos que, con sus particularidades, coinciden y se fortalecen en un trabajo de redes cuyo activismo sociocultural aporta, indudablemente, a través de diversos procesos formativos y de educación, al fortalecimiento del tejido social y al desarrollo de la cultura de los barrios marginales del sur de Quito.

Capítulo 3

Espacio Público

La esencia del espacio es social.

Hubert Mazurek (2006, p. 12).

3.1 El espacio público como recurso para la educación

El uso del espacio público como recurso para la educación ha sido abordado a través de diversas iniciativas; una de estas es la de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), la cual concibe a la ciudad como “un sistema complejo y a la vez un agente educativo permanente, plural y poliédrico, capaz de potenciar los factores educativos y de transformación social” (AICE, 2020, p. 4). En este sentido, la AICE considera que “(...) los municipios de todos los países deben actuar, desde su dimensión local, como plataformas de experimentación y consolidación de una ciudadanía democrática plena (2020, p. 6).

Al respecto, Cabezudo (2006) afirma que es factible hacer educación desde una diversidad de ámbitos de la vida cotidiana y en todos los tiempos que corresponden al transcurso de vida de las personas, por lo cual “la ciudad puede pasar de ser un simple escenario de la acción educativa para convertirse en agente educador” (p. 2). La educadora considera que se debe entender la educación como un proceso integrador e interdependiente de los ámbitos que la conforman, para de esa manera articular sus tiempos y su complementariedad.

Por otra parte, desde la perspectiva del urbanismo, Moreno (2018) observa que las formas de apropiación de los espacios por parte de la ciudadanía son las que, a fin de cuentas, determinan su uso, independientemente del fin para el cual fueron éstos originalmente concebidos. Es precisamente a través de esas formas de re-apropiación del espacio público como se da lugar a transformaciones que lo reconfiguran en el imaginario colectivo. Por esta razón, la autora considera que el arquitecto urbanista debería “concebir configuraciones espaciales flexibles capaces de albergar y de potenciar todo tipo de relaciones con el entorno y con los demás” (p. 33).

Desde una perspectiva antropológica, Reguillo (2000), estudiosa de las expresiones organizativas juveniles, concibe al mundo como un espacio des-territorializado en el escenario de la mundialización “pero solo para volver a relocalizarse, a reterritorializarse, es decir, a establecer sus nuevas coordenadas de operación” donde son precisamente las culturas juveniles las que al apropiarse de nuevos espacios crean una suerte de “invención

del territorio", al dotar "de sentidos diversos al trastocar o invertir los usos definidos desde los poderes" (p. 28). Así, añade la autora, "puede afirmarse, a través de una ya larga trayectoria de investigación empírica, que los jóvenes, aunque de manera balbuceante, están inaugurando "nuevos" lugares de participación política, nuevos lugares de enunciación, nuevos lugares de comunicación" (p. 30).

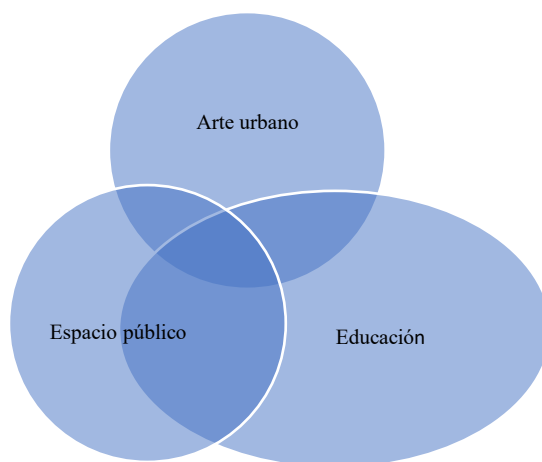
Morales (2020) coincide en reivindicar la importancia del espacio público como un lugar donde se generan dinámicas de construcción de ciudadanía y de fortalecimiento de la agencia social de las juventudes:

El espacio público es el lugar propicio para la reproducción de las prácticas urbanas juveniles que reivindican a la ciudad como un bien cultural que acumula y recrea tradiciones, costumbres, formas de relación e identidades, y se configura como un escenario dinámico donde armonizan distintos objetos o elementos que hacen asequibles las prácticas culturales, artísticas, políticas o sociales y que han contribuido a la visibilización de los jóvenes en la sociedad (...) actual como agentes sociales con espesor e identidad definida. (p. 64).

Desde la perspectiva de la educación artística, Alcántara (2015) aborda el espacio público como el lugar de confluencia en el cual las expresiones del arte urbano pueden alcanzar un protagonismo en su función educativa, como catalizadoras de la demanda social.

Figura 2.

Interrelación entre arte urbano, espacio público y educación



Nota. Tomado (y traducido al castellano) de *Artsocial* (p. 1), por A. Alcántara, (2015).

El gráfico precedente sintetiza la propuesta de lo que Alcántara (2015) conceptualiza como educación social; es decir, la generación de un proceso educativo mediante la ejecución de diversas modalidades de arte urbano en espacios públicos, creando así un espacio y campo de acción en el que se destaca la gestión comunitaria horizontal y transformadora, constituyéndose su experiencia en un modelo para el desarrollo de los colectivos artísticos “en el punto de intersección del arte urbano, el espacio público y la educación” (p.1).

Así mismo, Martínez (2008) reconoce la importancia de la participación juvenil como un recurso potencial para la construcción de ciudadanía en los espacios públicos. Entre las numerosas ventajas y aportes de la participación de grupos juveniles el autor destaca que éstos contribuyen con innovación y capacidad resolutive. Promueven, además, el civismo, e inhiben las conductas de riesgo a través del aprendizaje de habilidades sociales. Su gestión favorece la reconstrucción y el fortalecimiento del tejido social, además de fomentar la solidaridad y diversas formas de organización y cooperación. Adicionalmente, en el plano personal, favorece la expresión del talento y el desarrollo de nuevas competencias y habilidades.

3.2 El espacio público como un derecho ciudadano

En el tema de los derechos ciudadanos, Borja y Muxí (2003) resaltan la importancia de la implementación de mecanismos que favorezcan la apropiación del espacio público en el ejercicio de sus derechos ciudadanos por parte de minorías raciales y de género, y demás colectivos sociales, puesto que es a través de la diversidad social y la diversidad en la funcionalidad de los espacios como puede garantizarse el uso y seguridad del espacio público: “La diversidad favorece la multifuncionalidad y se vuelve un elemento de potencialidad evolutiva” (p. 71).

Afirman, así mismo, que el espacio público debe garantizar los derechos de expresión y organización de “los colectivos sociales, (...) la acción de sectores que se movilizan y la transformación de las relaciones y de los usos que se dan en los mismos espacios y que expresan la fuerza de los diferentes colectivos” (Borja y Muxí, 2003, p. 85).

Mazurek (2006) afirma que “el actor construye el territorio, y no al contrario” (p. 53). De acuerdo a este autor, el concepto de territorialidad se desarrolla en la década del setenta, con base en observaciones de la etología. Diversas disciplinas de las ciencias sociales adoptan este concepto tras observar que “no puede existir comportamiento social sin territorio y, en consecuencia, no puede existir un grupo social sin territorio” (p. 41).

Es necesario, por lo tanto, hacer referencia a la idea de territorio para comprender la dimensión sociocultural del espacio. Los criterios con los que Mazurek (2006) construye el concepto de territorio permiten una comprensión más amplia del término:

- Es localizado y posee características físicas específicas.
- Se basa en la construcción de una identidad que da lugar a un proceso de apropiación (nombrar, delimitar fronteras, identificar espacios, etc.)
- Es un producto del manejo y la transformación del espacio.
- Es dinámico en su devenir temporal e histórico.
- Es relativo según la definición que de su territorio haga cada grupo social. Por lo tanto, diversos territorios pueden superponerse interceptarse, o carecer de existencia de acuerdo al imaginario del grupo social que lo represente.

Castañó y Garzón (2019) señalan que el hecho de “asumir el territorio como tejido socio-histórico-cultural que responde a dinámicas propias de sus entornos y su ambiente pone en tensión las acciones jurídico-políticas que se pretenden imponer sobre este y sus habitantes” (p. 8). Por otra parte, al observar las dinámicas que suceden en el espacio público, Mesa y Duque (2021) observan que en éste tiene lugar una transición a lo colectivo “(...) desde una individualidad ligada al espacio privado, con las consecuencias que ello tiene para la libertad de las prácticas sociales, que pueden verse en cierto punto coartadas al darse en un espacio compartido” (2021, p. 11).

En esta línea de pensamiento, Mazurek (2006) observa que el actor social se convierte en un “actor territorializado” para quien “la situación de acción se define como un marco espacial y temporal, una modalidad concreta de encuentro e intercambio, un contexto de cumplimiento de una libertad ontológica y un ejercicio de la libertad de actuar” (p. 42). De esta forma, el uso del espacio público se constituye como un derecho ciudadano puesto que en éste “todo hombre o mujer puede ser actor; los estatutos, las funciones, los mandatos no son diferencias fundamentales” (Gumuchian, Grasset et al., 2003, en Mazurek, 2006, p. 42).

Con estos antecedentes se atribuye al actor social, como base o derecho implícito, una competencia territorial, la misma que posee una incidencia geográfica, es decir, espacial, social y cultural (Mazurek, 2006). Si bien su libertad de acción pudiera hallarse limitada o impedida en el ámbito jurídico o político, no obstante, en su dimensión esencial, en tanto habitante de un territorio, los derechos de acción del actor territorializado en el espacio público deberían hallarse garantizados. Es así que, más allá de las posibles garantías jurídicas, sus

acciones se encuentran supeditadas a permanentes negociaciones e interacciones con las instancias de poder constituido, lo que da lugar a “un sistema complejo de relaciones tanto positivas como negativas.” (Mazurek, 2006, p. 42).

Con base en los criterios expuestos se podría plantear que los colectivos juveniles, en tanto actores sociales, ejercen formas de territorialización contingentes de los espacios urbanos al generar acciones y aportar a la realización de propuestas artísticas y socioeducativas que construyen nuevas identidades y que, a su vez, re-territorializan el espacio público y los imaginarios sociales. No obstante, estas acciones no se encuentran exentas de conflictividad, como se verá más adelante, en el análisis de los testimonios de diversos actores sociales vinculados a la cultura y en particular a los colectivos juveniles de la ciudad de Cuenca

3.3 Uso, conflictividad y construcción del espacio público en el cantón Cuenca

En relación al uso del espacio público, Eljuri (2021) sitúa a la gente común y a los habitantes urbanos como sujetos protagónicos a la hora de definir las políticas de uso, ocupación y transformación de las ciudades. Observa que, en el contexto ecuatoriano, “la referencia al espacio público es reciente y data de pocas décadas atrás” y añade que existe “poca claridad y consenso” acerca de su significado” (p. 119).

Eljuri (2021) plantea que el análisis de lo urbano debe partir desde una perspectiva interdisciplinaria pues, en el caso que concierne a la ciudad de Cuenca, “el abordaje de los centros históricos requiere deconstruir el concepto de espacio público e incluir a los sujetos sociales en el estudio, la planificación y el diseño en la ciudad” (p.124); hecho que, adicionalmente, “implica pensar en los imaginarios de la ciudad y las relaciones simbólicas que sobre ella construyen los ciudadanos” (Eljuri, pp. 124-125).

Se debe mencionar en este contexto, el conflicto existente entre las sucesivas administraciones locales con los artistas y gestores culturales; hecho que refleja, en el ámbito local, una tendencia global a la marginalización de los sectores con menor poder económico y político, tanto en el aspecto espacial, como en el de su acceso a la cultura, y que pone en evidencia la consolidación de formas capitalistas de concentración de riqueza y captación del espacio urbano, que dan lugar a lo que Salazar y Falcon (2016) interpretan como un fenómeno de gradual segregación territorial de la población en la ciudad de Cuenca.

A continuación, se desarrolla el análisis comparativo de las respuestas a tres entrevistas realizadas a gestores culturales de la ciudad de Cuenca, que tuvieron como propósito conocer

sus percepciones y criterios acerca de la realidad que viven los artistas y colectivos juveniles en relación a la administración y al uso del espacio público en esta ciudad.

El análisis en mención se basa en una selección de tópicos que agrupan conceptos y opiniones a través de discursos que se complementan, contradicen y permiten, a su vez, matizar la visión de cada uno de los aspectos desagregados de las correspondientes respuestas, en un afán de comprender cómo una misma realidad puede ser concebida desde perspectivas diferentes. Para este fin, se formulan nuevas reflexiones a manera de preguntas con base en los tópicos elegidos, teniendo en cuenta la necesidad de identificar las expresiones de resistencia y disenso que afloran en el discurso. Las entrevistas completas se encuentran en el Anexo A para su lectura y revisión.

Tabla 1.

Entrevistas a gestores culturales. Percepción del espacio público.

Artista y gestor cultural 'E1'	Curadora de arte, gestora cultural y funcionaria municipal 'E2'	Artista, gestora cultural y funcionaria municipal 'E3'
El espacio público es donde uno juega el fútbol, donde uno hace sus danzas, se expresa artísticamente, culturalmente. En las asambleas de ancianos se daba el fulgor del pensamiento, se llegaba en la plaza pública o casa comunal a hablar sobre el <i>pensamiento</i> hasta lograr la mejor propuesta.	El espacio público es fundamental, para la creación de arte dentro de la ciudad.	El parque o las casas patrimoniales son espacio público entonces yo estoy trabajando para ello y es fundamental para nosotros que prestamos las casas para todo pues hacen talleres conversatorios exposiciones conciertos dentro de las casas y sin duda afuera también

Nota. Elaborado por los autores.

Como se puede concluir de la lectura de la Tabla 1, en la que se parte de la pregunta acerca de cómo perciben los actores y gestores culturales el espacio público, la idea que el entrevistado designado como 'E1' sostiene acerca del espacio público es una relación vivencial, de identidad y afectividad introyectada a la memoria de sus antepasados y a su

propia relación viva o vigente a través de acciones como jugar el fútbol, danzar o expresarse culturalmente. 'E1' concibe el espacio público como el lugar de la expresión plena, que va desde la corporalidad hasta la intelectualidad, como un eje para la toma de decisiones y desde donde se irradia consenso y sabiduría.

La relación de 'E2' con el espacio público se expresa meramente como una conceptualización funcional, sin una identidad interiorizada del mismo. Por otro lado, para 'E3' existe una relación funcional con el espacio público en la medida de hallarse involucrada en la administración de espacios regentados por la municipalidad. Es decir, se trata de una relación coyuntural, aunque su trayectoria artística (ver entrevista en Anexo A) la vincula, además, como usuaria del espacio público. De la visión de 'E1' se rescata la posibilidad de comprender el espacio público como un lugar donde pueden suceder aprendizajes significativos desde lo vivencial, y donde la filosofía y la reflexión tienen cabida como máxima expresión de educación ciudadana.

Se concluye así que las percepciones del espacio público por parte de los gestores culturales que habitan una misma ciudad son muy diversas y que responden a situaciones vivenciales, tanto como a criterios que evidencian ya sea una mayor distancia personal, desde una perspectiva de observación externa (en el caso de 'E2'), o de involucramiento (en los casos de 'E1' y 'E3').

Tabla 2.

Entrevista a gestores culturales. El espacio público en Cuenca hoy.

'E1'	'E2'	'E3'
Han cogido el espacio público que es de la gente y lo han privatizado y ahora es de ellos. Las actividades culturales son de nuestra gente, de nuestro pueblo, del artista, no es de la	Recuerdo un proyecto bastante grande que se realizó hace unos 4 o 5 años aproximadamente que se llamó Dinámica Fluvial en donde se creó, en una buena parte del barranco con, un grupo de artistas en residencia, distintas obras que estuvieron ubicadas en todo ese sector; <i>Site Specific</i> estuvieron muchos proyectos de <i>Landart</i> y lo interesante fue que la	Del municipio sigue siendo un espacio público/ porque es de ustedes sin duda, pero, a ver, la diferencia que vería es que cuando es espacio público de alguna manera es como eventos abiertos gratuitos y es lo que se diferencia de cuando hacemos en alguna galería en algún teatro en algún en algún estadio, no es como la pequeña

burocracia, la burocracia lo que debe hacer es aprobar leyes para que (...) así como como te llega el agua y la luz te llegue la cultura al pueblo.	ciudad se vistió de estos procesos artísticos y distintas personas que pasaban por el Barranco podían estar como vinculados y mirar de cerca la creación y también cohabitar estos proyectos de arte.	línea permite, pero sin duda los dos escenarios son bastante parecidos.
No podemos hacer uso del espacio público, ni programar actividades culturales, entonces para mí el espacio público está secuestrado.	Podría empezarse con una delimitación de donde para quien y qué y también por otro lado generar unas políticas de convocatorias q creo que va muy bien y también había un tema que en algún momento conversábamos y era que se pueda extender algún tipo de carnet para que artistas puedan ocupar el espacio público con una regulación bien hecha pero que así sea, sería, yo pienso que algo como eso podría funcionar	Los permisos y el uso del espacio entiendo yo que hay que pagar un presupuesto para poder adquirir lo digo porque tengo colegas que hacen cristales cementos y han pagado como \$50 para usar afuera del planetario entonces sí pues no hay espacio hay espacios cobran un dólar permiso con control del área histórica, incluso para los grafitis hay a sacar permiso

Nota. Elaborado por los autores.

La Tabla 2 busca retratar el espacio público de la ciudad de Cuenca y reflexionar la a quién pertenece lo público desde las evidencias de lo que tiene lugar en éste. Si bien preguntarse a quién pertenece lo público parecería redundante; sin embargo, las expresiones recogidas en la Tabla 2 permiten acercarse a una respuesta que seguirá siendo ambigua y llena de matices, tanto desde la experiencia de los entrevistados en su calidad de habitantes y usuarios de dichos espacios, como por sus respectivas perspectivas ideológicas. El criterio de 'E1' responde, nuevamente, a una situación vivencial de su condición de artista urbano. Los recuentos y reflexiones de 'E2' reflejan, nuevamente una perspectiva distanciada, más cercana a una visión de espectador que de participante; por una parte, señala la experiencia como público del arte realizado con mediación curatorial, dentro de una tendencia y estéticas mundializadas (nótese los nombres en inglés), en una modalidad de residencias artísticas posiblemente mediada por una dinámica financiada por capital privado que permite la movilización de los artistas y la instalación de sus propuestas.

Estas experiencias artísticas en espacios públicos, válidas por lo demás, pese a su naturaleza democrática, constituyen eventos que convocan a la vivencia de lo público en una temporalidad limitada, más no instauran un sentido de pertenencia sobre el espacio para la mayoría de la población urbana. Indudablemente, el Barranco de la ciudad de Cuenca, a raíz de una lógica turística, es un espacio de segregación social que prioriza al capital. Por otro lado 'E3' dicotomiza lo público asociándolo a la gratuidad, y lo privado al capital; así, galerías, teatros y estadios serían espacios donde, para acceder al arte, hay que pagar.

En este sentido, cabe recordar el concepto de Vommaro (2014) que destaca la importancia de lo público - comunitario como un espacio de construcción social, algo a ser ganado o producido en el terreno de la conflictividad social, más que un lugar definido por una convención jurídica:

No menos importante, las disputas por el uso, la apropiación y la producción de lo público que permiten la expresión de un espacio público no estatal, que abre una brecha entre la lógica mercantil y la lógica estatal y posibilita así la emergencia de lo comunitario y lo público en tanto lo común. (p.57).

A partir de estas ideas cabe preguntarse entonces por los espacios urbanos de Cuenca en términos de comunidad, cuando se trate de lugares eminentemente públicos cuyos usos, no obstante, reflejan visibles procesos de segregación. En este sentido cabe recordar el alto nivel de conflictividad que se dio entre los artistas de la calle y los representantes de la institución municipal (guardia ciudadana) entre los años 2016 y 2020. Los artistas denunciaron abusos por parte de esta última, que supusieron represión y uso ilegítimo de la fuerza.

Tras realizar una serie de protestas y manifestaciones que incluyeron presentaciones de arte y teatro en las plazas de Cuenca, finalmente los artistas lograron una modificación parcial de las ordenanzas sobre el uso del espacio público. No obstante, al parecer algunas de las gestiones y ofertas de cambio quedaron inconclusas. Cabe destacar que las acciones de reivindicación por parte de los colectivos artísticos se fundaron en un nivel de análisis y de gestión ciudadana cuya validez se mantiene vigente:

Tomarse los espacios libre y espontáneamente rompe con estereotipos, la relación e involucramiento de la población con el espacio público fortalece las dinámicas socioespaciales de las ciudades. Este tipo de acciones permiten reconocernos como habitantes que ejercen su ciudadanía de manera participativa. (Informaldot, 2017, p. 1).

Se puede concluir a partir de esta afirmación y de los criterios de los entrevistados, que existe mayormente una práctica de ciudadanía activa por parte de los artistas y gestores culturales cuencanos, ejercida conscientemente con base en un conocimiento de los aportes que pueden darse a través del arte en el espacio público, y de sus implicaciones como gestores de la construcción social del territorio (Mazurek, 2006).

Tabla 3.

Entrevista a gestores culturales. Segregación territorial y espacio público.

'E1'	'E2'	'E3'
Nos robaron el espacio público. Esto hace que uno -artistas como yo y artistas como otras personas- funcionen dentro de la ilegalidad. No hay una libertad que venga desde la gente, si es que viene.	Soy muy pro de que en espacios residuales en donde puede haber murales o donde puede haber <i>paste</i>, deberían ser utilizados debería ser bien utilizados no solamente con el destino decorativo por que el arte no va por allá, pero, pero a falta de ciertos conocimientos, la estética va a ser fundamentalmente el tema artístico.	Si hacemos en el parque Calderón la gente sí o sí vendrá; si hacemos un evento en las áreas periféricas la gente no va, estamos acostumbrados a que los eventos sean en el centro. Nosotros tenemos la casa del artista en la calle Loja pero es difícil que la gente llegue allá.
El espacio público está privatizado por culpa o por violencia cultural de parte de los municipios Se trata de eliminar (lo) para que justamente el arte, la cultura no puedan desarrollarse. Ya se ve normal, pero no es normal (...) no está bien.	Hace años se hablaba de las zonas francas (...) para que los artistas puedan hacer sus performances (...) esa ordenanza nunca llego a flote a puerto. Creo que distintas dificultades pueden ser por ejemplo el desconocimiento de los procesos de creación artística en espacios públicos por parte de autoridades, (...), a veces los artistas son desalojados de zonas en donde tranquilamente podrían hacer algún tipo de presentación. Debería haber zonas específicas ya demarcadas y democratizadas para la creación de arte por colectivos juveniles. Empezar con un acercamiento con el municipio para que la gente pueda entender de qué se trata (...) se puede hacer una sectorización, porque también hay que	Ustedes saben que tuvimos un cambio de administración entonces no tenemos un proceso, pero la idea es como hacer estas ferias y llamar a artistas no tan nombrados para poder activar sus economías entonces como servidor y dentro de mi ámbito personal que es de fiesta el <i>freestyle</i>, afuera del planetario entonces para ofrecerte el espacio

	entender que la ciudad debe mantener un orden, no se puede hacer todo en cualquier lugar. (...) debería haber un acercamiento con colectivos jóvenes para que se pueda conversar y mirar cuáles son sus necesidades.	público es nuestra tarifa que tiene que pagar el artista.
--	--	---

Nota. Elaborado por los autores.

La Tabla 3 plantea una reflexión acerca de la manera cómo las políticas públicas sobre el uso del espacio -y en el caso de los entrevistados, el lenguaje alusivo a las mismas- reflejan posibles formas de segregación territorial en el espacio público. La segregación territorial es un fenómeno que posee muchas aristas. Por una parte, desde lo jurídico-administrativo la normativa impuesta a través de ordenanzas y regulaciones sobre el uso del espacio público determina, inclusive, el abuso de las fuerzas policiales sobre las personas que por desconocimiento o ignorancia de las leyes hacen un uso que consideran natural o factible de determinados lugares para sus encuentros o para sus manifestaciones artísticas.

De otro lado, la vida urbana implica numerosas dinámicas de ocupación y desplazamiento de espacios, incluyendo adaptaciones y transformaciones a nuevos usos por parte de sus habitantes. Algunas de las actividades de los colectivos juveniles se ubican en espacios residuales, lugares considerados como “un vacío urbano el cual no cumple ninguna función, o dejan de cumplirlo y son carentes de un dueño, lo que (...) a su vez ocasiona el deterioro de estos espacios. (Soriano et al., 2015, p. 12). Pese a que en la disciplina del urbanismo se utiliza de forma concreta el término ‘residual’, la asociación de estos espacios a la expresión del arte urbano y al grafiti como sinónimo de este último, denota precisamente la reducción de las expresiones artísticas juveniles a esos espacios que giran por fuera de la centralidad en los imaginarios colectivos de los habitantes de la ciudad.

Demarcar, sectorizar, desalojar, (términos usados por ‘E2’) son todas acciones que apuntan a transformar al arte urbano, a las expresiones de los jóvenes, en un arte periférico. No se trata siempre ni necesariamente de una periferia de orden espacial como la que señala ‘E3’, sino, principalmente, de un concepto que es, precisamente, el que impide a un público asistir a un evento cultural localizado “fuera del centro” de su imaginario mental.

Así, lo periférico pasa a ser complementario de la ilegalidad atribuida al artista, mientras que la nueva normalidad se conceptualiza en términos de capital: ‘zonas francas’ (‘E2’), ‘activar las economías’, ‘tarifas’(‘E3’). Queda así explícita la existencia de procesos burocráticos discontinuos que no llegan a concretarse y, de base, un aparente y constante

desconocimiento de la realidad de los actores sociales involucrados en las dinámicas del arte y la cultura en la ciudad. Se concluye así que existen formas de segregación aplicadas desde el ámbito político-administrativo, además de formas de ocupación del espacio que favorecen al capital desplazando a los habitantes de los barrios tradicionales (Salazar y Falcon, 2016), además de discursos oficiales y particulares que reflejan formas de conflictividad y segregación social.

Tabla 4.

Entrevista a gestores culturales. Control social en el espacio público.

'E1'	'E2'	'E3'
Una vez estando consciente de que son políticas internacionales, uno de los papeles principales entre uno de los muchos aspectos es controlar el espacio público justamente para que en el espacio público no se dé la reunión, no se dé el pensamiento para que no se dé la propuesta, justamente por eso se le mantiene el control.	Puede ser, sí hay estereotipos que no están a favor del arte normalmente, pero claro, hay realidades, a lo mejor si hablamos de un grafiti, de un arte mural, es muy diferente a un <i>tag</i> o algo que no esté solamente a lo mejor emplazado en un lugar adecuado, por poner un ejemplo, pero sí creo que hay estereotipos y dificultades y creo que para eso también se requiere una mayor educación de todos, todas.	Yo no, personal (mente) no lo considero de esa manera porque tú vas al parque Calderón y encuentras diferentes artistas de diferente índole, por ejemplo, están los hippies, están músicos, están gente que hace <i>break dance</i> , entonces podríamos decir que hay un tipo de segregación, pero no es una segregación mala sino, más bien, se han ido acomodando las tribus.

Nota. Elaborado por los autores

La Tabla 4 sintetiza las respuestas dadas a la pregunta No 7: ¿Considera que la administración del espacio público en la ciudad de Cuenca expresa o mantiene conceptos que reflejan algún tipo de segregación social, de priorización de una visión capitalista, elitista, u otra? en las entrevistas realizadas a tres gestores culturales (Ver Anexo A). Al respecto, cabe reflexionar que cada una de las respuestas refleja diferentes vivencias y criterios válidos desde las perspectivas personales de cada uno de los entrevistados.

Se concluye así que todas las respuestas son descriptivas y aportan con una visión complementaria de la complejidad que existe sobre el manejo del tema, al igual que las dinámicas cambiantes de las percepciones y de las acciones de la ciudadanía, tanto desde la perspectiva individual como desde las identidades colectivas, institucionales, de clase y demás.

Tabla 5.

Entrevista a gestores culturales. Restricciones a la cultura en Cuenca.

'E1'	'E2'	'E3'
Si usted quiere utilizar el espacio público tiene que sacar como 23 permisos (...); así sea para un beneficio comunitario, usted tiene que pagar, entonces está privatizado.	No conozco específicamente cuáles son estas restricciones, sí sé, por ejemplo, que el comercio informal o emplazamientos informales, sin (realizar) el pago (por el uso) del área histórica - que cobra Áreas Históricas al uso de espacio público- sin eso no se podría dar.	Sí, por supuesto, gratis que no es gratis, porque ustedes ya pagan impuestos (...) Ciertos ciudadanos no pueden adquirir, no pueden ir, entonces es para ese tipo de espacios, es donde se hacen estos eventos gratuitos, más, sin embargo, intentamos.

Nota. Elaborado por los autores.

Los criterios vertidos en la Tabla 5 nos llevan a reflexionar acerca de los riegos que los obstáculos burocráticos y económicos a las actividades de los artistas y colectivos juveniles podrían suponer para la consolidación de una visión educativa de la ciudad. Los criterios vertidos por los entrevistados parecerían poner en equilibrio, por una parte, una política pública de gratuidad para la realización de eventos en espacios públicos, partiendo del criterio de hacer accesible el arte y la cultura a los sectores más pobres o con menor acceso a los espacios privilegiados de la cultura (galerías, teatros).

Por otra parte, para el actor o gestor cultural existen barreras concretas que desincentivan su labor en el espacio público. Tal como lo describe 'E1' en su entrevista, la gestión del arte urbano estaría en manos de una burocracia que realiza un papel cuestionable en calidad de gestores culturales a partir de una capacidad de financiamiento de espectáculos y del acceso directo a la administración de los espacios públicos dentro de un esquema que parece monopolizar la gestión cultural desde la institución municipal.

La ciudad de Cuenca cuenta con una serie de instancias de promoción y gestión cultural que, en teoría, favorecerían los procesos educativos generados a través del arte en espacios públicos; no obstante, aquellos colectivos, tribus, o individuos que no pueden superar las barreras burocráticas o financieras estarían siendo segregados de forma permanente junto con su capacidad de aportar a los procesos educativos a través del arte. Surge entonces la pregunta de qué tan amplio y democrático es este sistema, y a quiénes acaba excluyendo y perjudicando en su manejo del espacio público. Esto implica pensar en la ciudadanía de forma global, en la niñez y juventudes de manera particular, y en qué sentido dichas exclusiones podrían menoscabar la integración del tejido social al igual que el desarrollo de la ciudad como espacio educativo.

Capítulo 4

Colectivos Juveniles

En el presente capítulo se expone el trabajo y las identidades de cuatro colectivos juveniles de la ciudad de Cuenca. La información presentada se basa en una serie de entrevistas realizadas a miembros de los colectivos con el fin de conocer sus ideas en relación al arte, qué tipo de actividades desarrollan, en qué contextos, el nivel de conflictividad social que implica para estos colectivos la utilización del espacio público y, así mismo, para conocer de qué manera su actividad artística puede inscribirse dentro del ámbito de la educación social, de ser el caso. De forma complementaria se incluye un registro de observación participante de las actividades educativas realizadas por el colectivo Pampa.

4.1 Colectivos juveniles y sus identidades

Desde la perspectiva de los estudios de la cultura, la ciudadanía juvenil es concebida como “una ciudadanía cultural que, sin limitar las manifestaciones de la ciudadanía al ámbito de lo político y social, las integra a la capacidad creativa de los jóvenes de generar nuevas biografías y políticas de vida” (Muñoz-González y Muñoz-Gaviria, 2008, p. 218).

Así, en la ciudad de Cuenca y en sus parroquias rurales aledañas, se pueden identificar las huellas de esta forma de hacer ciudadanía desde los lenguajes artísticos y a través de las manifestaciones culturales en espacios públicos. Expresiones como el grafiti, o el *paste* demarcan territorios en donde las tribus urbanas despliegan su creatividad; sin embargo, las actividades de la juventud no se limitan a lo plástico o a lo visual, sino que transitan por todas las formas de hacer arte.

Por otra parte, promueven, en algunos casos, un acercamiento a las formas y contenidos de la cultura popular ya sea desde sus gráficas, o en talleres dirigidos a la niñez y a la juventud, y a través de encuentros con personas de la tercera edad en miras a la recuperación de la memoria social. Además de realizar actividades artísticas como el teatro y la danza, los colectivos han trabajado en acciones de siembra y cuidado ambiental, de reivindicación y lucha por los derechos (de género, del ambiente, de los animales), en festivales que rescatan el valor de la cultura campesina, entre otras iniciativas diversas.

Esta ‘ciudadanía cultural’ en toda la amplitud de sus diversas manifestaciones es un fenómeno social que se identifica claramente con las juventudes. Es pertinente aclarar que el término ‘juventudes’ no supone una delimitación marcada por un rango de edades, sino que

responde a una realidad coyuntural en la que convergen las manifestaciones que son, a su vez, una forma de dialogar, intervenir y hasta irrumpir en determinados contextos sociales en los que las tribus, los colectivos u otras agrupaciones generan un sentido de identidad para sí mismos, lo que, de alguna manera, articula sus acciones en torno a ésta.

En este sentido, Alarcón (2020) considera que puede surgir una identidad generacional vinculada a un evento de carácter político, social u otro de gran impacto o ruptura social, que marca a un grupo de personas y que puede generar vínculos de identidad muy fuertes. Este podría ser el caso de algunas de las jornadas de protesta social en años recientes en Ecuador, o eventos traumáticos generados por la violencia, como en el caso de los desplazamientos forzados de la población campesina por las FARC en Colombia.

No obstante, en los casos de los colectivos estudiados a nivel local, no se encontraron referencias a experiencias o vivencias de coyunturas de conflicto social; lo cual no descarta la posibilidad de que existan colectivos juveniles en el país cuyas acciones se articulen con base en una experiencia o vivencia de este tipo. Trátese de identidades producto de afinidades estéticas, ideológicas, o de un evento traumático en la historia de una comunidad, la participación juvenil en la sociedad se concibe como un fenómeno estructuralmente ligado a su tiempo, a su cultura y a su sociedad:

Las juventudes son construcciones sociohistóricas y culturales, situadas y relacionales. Es decir, son productos de un tiempo y un espacio determinados, que configuran modalidades distintivas y a su vez comunes con otras producciones. De esta noción surge la desvinculación con lo meramente generacional en el sentido de concebir a “la juventud” como un grupo etario particular en estado de espera a la vida adulta, este hecho permite visualizar a estos en sus características biológicas y culturales diversas, múltiples y potentes marcando la emergencia de las juventudes actuales signadas por sus participaciones en los espacios de la política en la vida social. (Alarcón, 2020, p. 10).

Así mismo, en relación a la participación política, como ya se argumentó previamente en este trabajo, en el caso de los movimientos juveniles no se encuentra enmarcada en el concepto tradicional de hacer política; ni en sus formas, ni en sus espacios tradicionales. En este caso lo político debe reconocerse como una forma de intervención voluntaria en la sociedad con el propósito de aportar a las comunidades, o a la sociedad en su conjunto, desde visiones y sensibilidades muy particulares que vienen dadas por los talentos y motivaciones personales y que, además, buscan diferenciarse y desvincularse del ámbito desprestigiado del quehacer político tradicional. Es en el surgimiento de aquellas “nuevas biografías y políticas de vida” a

las que hacen alusión Muñoz y Muñoz (2008) donde se consolidan las identidades tanto individuales como colectivas de las acciones juveniles.

En el caso de los colectivos estudiados, se puede observar que existe una forma de identidad asociada al quehacer: grupos que se asocian por tener en común una actividad en particular, como el grafiti, los audiovisuales, el *tag*, o el teatro; en otros grupos se refuerza el sentido de identidad en razón de la pertenencia a una institución académica o a una profesión.

Paralelamente se dan otras formas de identidad respecto de la motivación o el gusto de llevar a cabo una actividad sin un objetivo más allá de la afinidad o preferencia personal. Y en el sentido contrario existen, así mismo, identidades que se articulan sobre un proyecto social, ya sea con fines educativos, o contestatarios, o de transformación personal y social con base en lo comunitario.

Más adelante en esta sección se presenta una síntesis de las entrevistas realizadas a los miembros de cuatro colectivos de la ciudad de Cuenca, con el objeto de conocer su ámbito de acción, sus motivaciones, y aquellos elementos que, a través de sus acciones y también de su auto definición, permiten conocer sus identidades grupales. En el aspecto de la auto definición, cabe recordar el concepto de relatos narrativos de Gergen (1994) quien considera que el entramado social determina la construcción narrativa del discurso del yo, siendo lo social o lo colectivo lo que prima sobre el ser individual:

Gergen propone una visión relacional del autoconcepto, que concibe al yo no como una estructura cognitiva privada y personal sino como discursos y narraciones acerca del yo, ejecutados en los lenguajes disponibles en la esfera pública. Reemplaza el interés tradicional por las categorías conceptuales (autoconcepto, esquemas, autoestima) por el yo como una narración que se vuelve inteligible dentro de relaciones sociales en curso. (Estrada y Diazgranados, 2007, p. 12).

En esta línea de pensamiento, se podría vincular la narrativa relacional del yo con la idea de las juventudes como construcciones socio-históricas y culturales propuesto por Alarcón (2020). Más allá de poder realizar un análisis del contexto socio histórico en el que tienen lugar las narrativas que se presentan a continuación, cabe notar las posibles diferencias tanto del discurso como del accionar de los colectivos juveniles motivo del presente estudio -dentro de un contexto con escasa conflictividad social respecto del espacio donde desarrollan sus actividades- con las acciones y narrativas de colectivos juveniles que se gestaron en momentos históricos de gran tensión y violencia en un país cercano como Colombia.

En la ciudad de Medellín, por ejemplo, algunas de las acciones de los colectivos se enfocaban a sostener la memoria de sus seres queridos -muertos o desaparecidos- en medio del conflicto armado. A través del muralismo y el grafiti se plasmaban los rostros de las víctimas de violencia con la esperanza de encontrarlos y, por otro lado, de sostener la memoria colectiva y la identidad de los campesinos desplazados a zonas urbano-marginales.

En relación a las juventudes pertenecientes a sectores populares y urbano marginales Vommaro (2014) señala que éstos “han construido colectivos y asociaciones que expresan sus formas singulares de participación y compromiso con lo público y con la transformación de la realidad en la que viven” (p. 56). Para el caso de la ciudad de Cuenca, interesaría saber qué tipo de carencias o de conflictividad social puede encontrarse reflejada en el discurso de los jóvenes entrevistados para, de esta forma, tratar de comprender qué papel juegan los miembros de los colectivos juveniles en relación al contexto o coyuntura en el que realizan sus actividades, particularmente en relación al campo educativo.

En suma, se trataría de entender de qué manera una determinada identidad individual o colectiva representa un posible nivel de respuesta política, o lo que es lo mismo: de propuestas de cambio social, frente a condiciones sociales que se ponen en evidencia de forma indirecta, en este caso, a través de la respuesta que constituyen las intervenciones artísticas, socioeducativas y demás por parte de los colectivos en cuestión.

Tras conocer el trabajo de los colectivos a través de las entrevistas realizadas a sus diferentes miembros, es posible ahondar en el conocimiento sobre las formas en las que cada uno de éstos aporta al proceso educativo de la población en la ciudad de Cuenca y sus parroquias urbanas y rurales. Es necesario, además, volver sobre el tema de las identidades e intentar comprender de qué manera éstas se configuran y pueden convertirse en un factor determinante del quehacer de los jóvenes, tanto si provienen de la confluencia de factores externos y aleatorios, como si -por el contrario- parecerían surgir a partir de procesos de consolidación de propuestas que reflejan ideales o propósitos compartidos. Con estas reflexiones previas se procede a presentar una síntesis de las entrevistas realizadas a cada uno de los colectivos juveniles que hacen parte de esta investigación.

Colectivo Da nite club

En la siguiente tabla se presenta la entrevista realizada a los miembros de Da nite club, un colectivo que ha desarrollado sus propuestas artísticas desde hace nueve años en la ciudad de Cuenca.

Tabla 6.

Síntesis de entrevista al colectivo juvenil Da nite club

Nombre e identidad del colectivo	Da nite club (anteriormente La Pegatina da nite club) Crew da nite club
Participantes activos (pregunta 1)	10 (9 hombres, 1 mujer)
Actividades principales (pregunta 2)	Pegatinas (tag), grafiti.
Registro de actividades (pregunta 3)	Mediante fotografía.
Espacio donde desarrollan sus actividades (#4) #5	En las calles, en lugares céntricos donde hay mayor afluencia de gente. Zonas de San Roque y el Vado. Calle Benigno Malo.
Experiencias y criterios sobre el uso del espacio público para el desarrollo de sus actividades #6 y #7	El espacio público y los colectivos difundan el arte es muy importante, pues de no existir solo se quedarían en sus cuatro paredes, el espacio público es importante.
# 8 ¿Creen Uds. que su colectivo se relaciona con el ámbito educativo no formal, popular, informal?	Quizás un mural sí sea educativo, pues hay un mensaje, te permite reflexionar. Por otro lado, si hago un tag, una bomba con mi nombre, no hay nada educativo ahí, más que lo estético y apoderarme del espacio de la ciudad. yo lo hago así (...) muy personal, (...) la gente lo puede interpretar desde su vereda como quiera, pero no lo hago con un fin educativo.
9. ¿Cuál es la importancia del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	Yo pienso que el arte es de las cosas más terapéuticas que existen dentro de la humanidad y la vida de las personas, una sociedad que no le dé importancia al arte es una sociedad castrada emocionalmente y censurada. El arte (...) mejora la vida de las personas y de comunidades o la sociedad, porque yo cacho que si un delincuente que fuera artista y tuviera la oportunidad de conocer las cosas que conoce gracias al arte dejaría ese mundo, pienso que el arte es importante para crecer, para educar.
10. ¿Sus actividades son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos?	Agentes del cambio pienso que sí somos. No, tal vez no de una forma consciente, no quisimos hacer eso, pero justo una persona (...) importante en estos procesos me dijo -ustedes están cambiando la gráfica de la ciudad, ustedes están haciendo así, que Cuenca tenga una identidad propia, o sea ustedes están haciendo algo tan chévere y tan loco que ni se dan cuenta, sí porque están empapelando la ciudad, algo que no se ha visto
11. ¿Su colectivo tiene algún tipo de compromiso social con las comunidades y sujetos con los que trabaja? ¿Cuál?	Entrevistado #1: yo no creo que tenemos un compromiso, no en las obras que hacemos, sino en conversaciones que tenemos de Facebook con las personas. Entrevistada #2: para mí ... comunidad, no nos referimos a Cuenca, pero yo siento el compromiso con esa pequeña comunidad de jóvenes, del hip hop, comunidad de los panitas de la calle que les gusta el grafiti que viven de la calle de otra manera, si tú haces grafiti es por qué quieres que esa comunidad lo vea y retribuir a esa gente.
12. ¿Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares, contextualizados y adecuados a la realidad local?	La contestación es extensa e interesante, pero no responde la pregunta. (Ver entrevista completa en: Anexo B)
13. ¿Cuál es el principal aporte de su colectivo a la sociedad?	Sacar a la gente de su zona de confort (...) ve algo diferente y ya se le vienen cosas de la cabeza (...) no estás pensando en lo mismo siempre, así ya cachas que hay gente que hace cosas diferentes y acá pues a ti te va a incentivar a hacer cosas diferentes

Nota. Elaborado por los autores.

La identidad del colectivo *Da nite* club obedece a una serie de aspectos de forma: sus miembros son diseñadores gráficos, graduados todos en promociones distintas, en una misma institución académica. Nueve hombres y una mujer comparten gustos similares por el dibujo, por la fiesta y las salidas nocturnas en las que se dedican al *tag* como una forma de expresión personal. Prefieren mantener su trabajo en el anonimato y, sin embargo, a pesar de esto, su actividad en la ciudad ha ganado presencia visual y un nivel de impacto en la población que no ha pasado desapercibida y que incluso ha sido reconocida como un elemento de transformación urbana.

El carácter provocador e irreverente, subjetivo y hermético en algunos casos, o de evidente denuncia social en otros, hace que la presencia de las pegatinas y *tags* en ciertas calles o zonas de la ciudad se vuelva un lenguaje sorpresivo que logra -como una de ellos lo manifiesta- su aspiración de que algo pueda cambiar en la vida del ciudadano que se cruza con alguno de estos *tags* en su trajín rutinario de la casa al trabajo y del trabajo a la casa.

Es así como el hecho de abrir una puerta a un interrogante, a la presencia repetitiva de ciertos íconos que parecen dejar claves o mensajes inconclusos; o el impacto de una imagen trasladada a grandes dimensiones para poner en evidencia lo habitual, aquello que ya no escandaliza ni llama la atención por la costumbre; todo este lenguaje que sus creadores no pretenden que sea nada más que su expresión, es, no obstante, una forma de impactar en la sociedad. Al igual que el género del grafiti, conjuntamente con otras formas de expresión artística -desde lo clásico y ortodoxo hasta lo vanguardista y subversivo-, la expresión del *tag* en Cuenca posee en muchas de sus obras la potencia transformadora y educativa del arte.

De forma similar, entre las propuestas artísticas que se localizan mayoritariamente en zonas urbanas se encuentra el trabajo del colectivo juvenil Eydilion, un grupo de arte multidisciplinario cuyas actividades se desarrollan alrededor del teatro. A continuación, se presenta la síntesis de la entrevista realizada a los miembros del colectivo:

Colectivo Eydilion

En el trabajo del colectivo teatral Eydilion se encuentra un importante componente psicosocial. En la creación de sus obras hay una intencionalidad de acercar a su audiencia a problemáticas reales con las que ésta puede verse identificada y también liberada a través de la catarsis o de la reflexión que se abre en la presentación artística. A continuación, se presenta una síntesis de la entrevista realizada a miembros de este colectivo.

Tabla 7.

Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Eydlion

Nombre e identidad del colectivo	Eydlion colectivo teatral
Participantes activos	8 (4 mujeres, 4 hombres)
Actividades principales	Teatro, producción, escritura de textos, escenografía, iluminación
Registro de actividades	Fotográfico o audiovisual y escrito.
Espacio donde desarrollan sus actividades	Salas de ensayo, espacios alternativos, teatros, plazoletas, espacios públicos.
Experiencias y criterios sobre el uso del espacio público para el desarrollo de sus actividades	No es difícil, (...) es cuestión de hacer un oficio que, claro, es cuestión del tiempo.
¿Creen Uds. que su colectivo se relaciona con el ámbito educativo no formal, popular, informal?	La idea de nosotros es (...) generar un dialogo, generar un encuentro.
9. ¿Cuál es la importancia del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	El arte (...) nos ayuda a abrir y a conectarnos desde la sensibilidad, desde todas esas percepciones, esas situaciones que a veces no podemos decirlas con palabras, el arte puede llegar a eso, a trascender
¿Sus actividades son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos?	Somos agentes educativos y creemos en la enseñanza aprendizaje a través de nuestras obras
¿Su colectivo tiene algún tipo de compromiso social con las comunidades y sujetos con los que trabaja?	depende hacia dónde está enfocado el proyecto
¿Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares, contextualizados y adecuados a la realidad local?	Siempre estamos en esta constante de relacionarnos con lo que vayamos a hacer
¿Cuál es el principal aporte de su colectivo a la sociedad?	Mostrarle esto al público y decir: -mira, aquí también hay otra salida y es a través del arte; puedes desfogar haciendo arte, manejar tu ira haciendo arte, puedes de alguna forma salir de la depresión haciendo cualquier tipo de arte. Pero es esto de despertar la conciencia, hallar otros caminos, capaz no desde la psicología, sino desde el arte, comprender desde nuestro ser por qué existimos, para qué (...) porque eso es lo que hemos vivido, somos -digamos- como testigos de esa realidad del arte que a cada uno nos ha cogido (...) de ese hueco profundo y nos ha dicho - ¡sigue viviendo!

Nota. Elaborado por los autores.

Como se puede observar en el registro de la entrevista, los miembros del colectivo Eydlion creen fervientemente en la importancia de que cada obra tenga un mensaje y en la capacidad de los lenguajes artísticos para ayudarnos a desarrollar una conciencia amplia de nosotros mismos y de la realidad del mundo. Conciben su trabajo como eminentemente educativo y abierto al diálogo.

Por otra parte, en un ámbito diferente de acción, en las zonas rurales del cantón Cuenca, el colectivo Pampa realiza procesos educativos dirigidos a la niñez y a la juventud a través de talleres y colonias vacacionales con un enfoque en su formación artística. Su trabajo como colectivo artístico multidisciplinario lo viene realizando en la parroquia rural Nulti del cantón Cuenca desde el año 2019. Los integrantes de este colectivo poseen formación académica

en disciplinas artísticas y en la pedagogía. A continuación, se presenta una síntesis de la entrevista realizada a los miembros de esta agrupación.

Colectivo Pampa

En la visión de trabajo del colectivo Pampa se puede identificar un claro sentido de compromiso con la sociedad que los proyecta a realizar una labor educativa en las comunidades rurales. Su trabajo los ha vinculado con las comunidades de la parroquia Nulti en donde realizan talleres y eventos artísticos desde 2019. A continuación, se presenta una síntesis de la entrevista realizada a sus miembros.

Tabla 8.

Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Pampa

Nombre e identidad del colectivo	Pampa un grupo que realiza actividades y acciones en el territorio
Participantes activos	5 (dos hombres, tres mujeres)
Actividades principales	El eje central sería la educación usando las artes y la educación incluso para nosotros mismos
Registro de actividades	registros fotográficos, registros de audio
Espacio donde desarrollan sus actividades	Más de la mitad de cosas que hemos hecho han sido en el espacio público (...) con el tema de murales, con el tema de concursos de las plantas, con (...) mingas (...) hicimos una casa cultural llamada Casa Jurupí
Experiencias y criterios (de dificultad y necesidad) sobre el uso del espacio público para el desarrollo de sus actividades	Sí y no. Sí, porque normalmente (...) los permisos tienen que ver con un tema de organización de la ciudad (...) al cachar todos los oficios que se tiene que hacer y a todas las entidades que tienes que recurrir para usar el espacio público se vuelve complejo ya que no hay como esa integración de todos los servicios que serían municipales y de permisos. (...) ahora diría que no, porque muchas de las cosas se hacen sin permiso, porque de alguna manera se siente que... bueno, menos invasivo, porque no hay gran cantidad de gente que esté haciendo actividades.
¿Creen Uds. que su colectivo se relaciona con el ámbito educativo no formal, popular, informal?	Aunque tengamos estudios formales, por así decirlo, y hayamos entendido algunas cosas pedagógicas como para poder impartir, como no estamos dentro de un sistema educativo que se tiene que regir así (...) bajo ciertos parámetros, entonces (...) no nos obliga a hacer eso y nos da el chance de poder compartir todo lo que queramos sin la limitación.
9. ¿Cuál es la importancia del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	El arte es en realidad el resultado más sensible de los humanos porque es como poder traducir todo lo que percibimos, lo que sentimos y lo que razonamos en algo. (...) los actos que vamos realizando mientras vivimos terminan siendo una forma de arte que no se vende, si no (que) se interioriza (...) por ejemplo (...) estos adultos, más que nada, tienen una cierta conexión con la tierra y con la forma en la que siembran, u otros con los animales, porque es como una forma artística de empezar a vivir y empezar a sanar cosas.
¿Sus actividades son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos?	Nos consideramos como agentes educativos pues muchas de las actividades que realizamos buscan informar a la gente, enseñar algo o invitarles a reflexionar por medio de talleres o de diálogos con la comunidad. Ahora tenemos un proyecto de arte terapia con adultos mayores entonces considero que si somos agentes que fomentan la educación.
¿Su colectivo tiene algún tipo de compromiso social con las	Creo que el compromiso es como cuando coges la lana y estás haciendo tu hilo, no? y para que continúe tienes que seguir agarrando más, de fibritas

comunidades y sujetos con los que trabaja? ¿Cuál?	que son nuevas, pueden ser incluso de otra borreguita, pero generas un hilo largo y eso es la historia, creo yo, y eso es como lo que es una comunidad y entonces creo que una de las cosas importantes es ese compromiso de no desprendernos de dónde venimos y poder seguir dejando cosas a donde vaya, (...) vamos dejando y enseñando cosas, entonces siento que es como un deber de un ser humano que no quiere vivir aislado en la individualidad también.
¿Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares, contextualizados y adecuados a la realidad local?	Yo creo que sí. O sea, de alguna manera, porque lo que nosotros estamos tratando de compartir es algo que está actualmente vivo en uno, y (uno) está como que razonándolo y trabajándolo, entonces yo creo que sí.
13. ¿Cuál es el principal aporte de su colectivo a la sociedad?	Creo que es como... esta oportunidad de poder demostrar que uno se puede organizar para lograr ciertos objetivos.

Nota. Elaborado por los autores.

Como se puede concluir de la lectura de la entrevista, el colectivo Pampa encuentra en los elementos de identidad y de vinculación con el campo y sus raíces los elementos que aportan un carácter coyuntural a sus propuestas. En sus proyectos abordan situaciones cotidianas relacionadas con la historia y las vivencias de las personas de la comunidad que son incorporadas como elementos de inspiración para las temáticas de sus talleres y eventos.

Colectivo Rural Fest

Igualmente, en el ámbito de la ruralidad, se desarrolla el trabajo del colectivo *Rural Fest*. Este colectivo ha desarrollado sus actividades en la parroquia rural Baños del cantón Cuenca durante cinco años, enfocándose en la producción audiovisual como una forma de recuperar la memoria social de la población rural, además de organizar festivales agrícolas y de emprendimiento en el sector rural. A continuación, se presenta la síntesis de la entrevista realizada este colectivo artístico:

Tabla 9.

Síntesis de la entrevista al colectivo juvenil Rural Fest

Nombre o identidad del colectivo	Rural Fest
Participantes activos	7 (cuatro hombres y tres mujeres)
Actividades principales	Fotografía y video documental, realización de festivales agrícolas. Uno de los objetivos del festival es generar espacios a través de los cuales niños, niñas y adolescentes puedan sensibilizarse sobre la importancia de la soberanía alimentaria, la agricultura familiar campesina y la agro-ecología
Registro de actividades	Hacemos entrevistas, video y audio.
Espacio donde desarrollan sus actividades	Los GAD* son importantes pues ahí encuentras auditorios para tener un taller de arte, un taller de fotografía (...) y allí también tú encuentras bibliotecas que es fundamental para investigar. Se trabaja siempre en campo también, la mayoría de veces estamos trabajando en el campo.

Experiencias y criterios (de dificultad y necesidad) sobre el uso del espacio público para el desarrollo de sus actividades	En las dificultades que hemos tenido de tipo burocrático (...) si escribes bien la documentación y ya atraviesas el tema burocrático el resto se vuelve más sencillo.
¿Creen Uds. que su colectivo se relaciona con el ámbito educativo no formal, popular, informal?	El Rural Fest está destinado a educar desde la convivencia, desde la reciprocidad (...) de una manera distinta, no desde lo conductual, (...) lo militarizado, sino más bien desde las relaciones mismas de las personas, desde la intimidad: cómo conversan, qué te cuentan; esas (son) las cosas más importantes (...) se está pensando en un proyecto para educar a la gente.
¿Cuál es la importancia del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	A través del arte tú educas desde la creatividad (...) si tú aprendes desde las artes (...) creo que la educación sería diferente (...) El arte te permite equivocarte y ser creativo (...) el arte es fundamental para la educación contemporánea.
¿Sus actividades son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos?	Sí, nos consideramos agentes de cambio (...) Creo que cualquier persona que tiene por un lado la capacidad y por el otro lado la intención de mostrar algo desde su perspectiva, de su subjetividad, con la idea de educar como habíamos dicho antes, es un ejemplo de cambio.
¿Su colectivo tiene algún tipo de compromiso social con las comunidades y sujetos con los que trabaja? ¿Cuál?	Yo pienso que sí hay un compromiso social y el compromiso social es justamente esta cuestión de interrelacionarnos, democratizarnos como seres humanos, creo que esa es una de las de las intenciones del proyecto y creo que está bien.
¿Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares, contextualizados y adecuados a la realidad local?	Al ser cine documental siempre tenemos que trabajar usando las cosas del contexto y si no usáramos nosotros el contexto local para trabajar sería ciencia ficción
¿Cuál es el principal aporte de su colectivo a la sociedad?	El tema de la democratización del conocimiento (...) o la empatía también podría ser una de las cosas importantes (...) que seamos unidos a través de la empatía (...) que logremos ser una sociedad unida, eso creo que es el objetivo del rural Fest, del colectivo.
	*Gobiernos Autónomos Descentralizados (GAD)

Nota. Elaborado por los autores.

Los colectivos Rural Fest y Pampa poseen un elemento común a sus identidades, que es una fuerte vinculación con lo rural y por ende con la cultura popular. Ambas agrupaciones se identifican claramente con un propósito educativo que trasciende o se orienta hacia formas idealizadas de vida asociadas con las tradiciones del campo y la importancia de las prácticas agrícolas para la soberanía alimentaria. En este sentido, el rol de los adultos mayores como referentes para las nuevas generaciones es rescatado a través de su participación activa, en un proceso afectivo y educativo que aporta al fortalecimiento del tejido social.

Ambos colectivos desarrollan su gestión de proyectos mediante el apoyo de los GAD municipales de sus respectivas parroquias. Al respecto cabe anotar que, con excepción del colectivo Da nite, los colectivos Pampa, Rural Fest y Eydilion realizan sus actividades como una forma de autogestión financiera que les permite generar sus propios proyectos como fuentes de ingresos para sus miembros participantes. Al respecto es importante referir la

reflexión que, respecto de la auto generación de trabajo por parte de los jóvenes, hace Morales-Vargas (2020):

Asimismo, a través de los distintos formatos de intervención gráfico-pictórica disponibles, desde los diversos proyectos o incursiones en el espacio público, grafiteros, activistas, creadores y artistas visuales buscan en los muros de las calles, avenidas o barrios una forma de promover sus obras, catapultar sus profesiones, autoemplearse y remunerarse, expresarse o generar ciudadanía cultural; lo anterior nos remite a una problemática común entre la juventud, pues, ante la falta de oportunidades de trabajo, frente a la creciente debacle económica, ante la falta de protección, reconocimiento y respeto de sus derechos humanos por parte del Estado, los y las jóvenes se generan condiciones que les procuren un bienestar social, económico y cultural. (Morales-Vargas, 2020, p. 62).

Tras esta breve lectura queda en evidencia que la realidad del fenómeno de los colectivos juveniles en Latinoamérica tiene elementos comunes independientemente de su situación geográfica o de sus especificidades sociales o temporales. La realidad descrita es, igualmente, el caso de numerosos colectivos artísticos en la ciudad de Cuenca y en todo el Ecuador.

Finalmente, en el caso del colectivo de teatro Eydilion, hay que señalar que su vinculación con el espacio público es menor en relación a los demás colectivos reseñados. En ninguno de los casos estudiados se evidencia una conflictividad radical en el uso del espacio público, en marcado contraste con los criterios vertidos por uno de los gestores culturales entrevistados (Ver Anexos A y B).

Esta situación puede explicarse desde una perspectiva generacional en el sentido de que los jóvenes pertenecientes a los colectivos en cuestión no han experimentado personalmente expresiones o acciones de segregación social -ya sea por temas circunstanciales como su vinculación y alianzas de trabajo con las entidades municipales, o por el tipo de actividad que realizan, o incluso por situaciones que pudieran haber evolucionado positivamente en el tiempo, en relación a la normativa legal y a las acciones directas de la institucionalidad frente a la actividad de los artistas-. En este sentido cabe anotar que el nivel más alto de conflictividad tuvo lugar entre 2017 y 2020.

Uno de los miembros del colectivo Eydilion trae precisamente a colación el mensaje del dramaturgo Francisco Aguirre en relación a su gestión “para la liberación de los espacios para el arte” (Tello, 2017). Esta reivindicación constante por parte de los artistas y activistas culturales de la ciudad de Cuenca se hace eco en las motivaciones y reflexiones de cada uno

de los colectivos estudiados. El colectivo Da nite plantea que los encuentros con el arte callejero pueden incentivar a las personas a hacer cosas diferentes a partir de exponerla a realidades o visiones nuevas. Por otro lado, para el colectivo teatral Eydilion el arte tiene un papel fundamental en la transformación del ser humano:

El arte sí nos ayuda como de verdad desarrollar una conciencia del mundo, conciencia en diversos ámbitos, a veces en lo político en lo social, lo artístico, en (lo) humano (...) nos ayuda a abrir y a conectarnos desde la sensibilidad, desde todas esas percepciones, esas situaciones que a veces no podemos decirlas con palabras, el arte puede llegar a eso, a trascender” (Entrevista Eydilion, 2023).

Los diferentes miembros de los colectivos estudiados coinciden plenamente en su reconocimiento del arte como un factor central para la educación desde una perspectiva de complementariedad que aporta al desarrollo integral del ser humano y que le devuelve múltiples posibilidades de ser a través de la creatividad. El colectivo Rural Fest, a través de sus experiencias de trabajo con las comunidades, verifica la manera cómo tienen lugar aprendizajes significativos que refuerzan en los jóvenes, e incluso en los adultos mayores, un sentido de pertenencia, de revaloración de su identidad y de conservación de los saberes de la ruralidad; hechos que desde lo experiencial les permite proyectarse a soñar una forma diferente de educar:

El arte tiene una dinámica distinta a la educación tradicional. A través del arte tú educas desde la creatividad, desde un razonamiento que no es necesariamente lógico (...) si tú aprendes desde las artes (...) creo que la educación sería diferente, las personas tendrían creatividad para aprender a multiplicar diferentes procesos, para llegar a tener lectura comprensiva, o la libertad a los pequeñitos para poder equivocarse. El arte te permite equivocarte y te permite ser creativo, yo pienso que el arte es fundamental para la educación contemporánea; debería aplicarse a la nueva educación, la educación que estamos... vamos a vivir...”. (Entrevista Rural Fest, 2023).

En el caso del colectivo Pampa, el arte cobra dimensiones que sobrepasan el concepto tradicional del arte como objeto o representación para pasar a transformarse en un proceso de interiorización. Así, su forma de concebir el arte integra la vida misma; particularmente las formas de vida rural en las que la conexión con la tierra y con la totalidad de la naturaleza pueden equipararse con una vivencia holística donde están presentes la belleza y el potencial transformador del arte para la conciencia humana:

El arte es en realidad el resultado más sensible de los humanos porque es como poder traducir todo lo que percibimos, lo que sentimos y lo que razonamos en algo. Porque ya cuando vemos la obra de arte como un producto, se puede categorizar en ciertas cosas, pero en realidad (...) los actos que vamos realizando mientras vivimos terminan siendo una forma de arte que no se vende, si no (que) se interioriza" (...) por ejemplo (...) estos adultos, más que nada, tienen una cierta conexión con la tierra y con la forma en la que siembran, u otros con los animales, porque es como una forma artística de empezar a vivir y empezar a sanar cosas. Obviamente que no terminan en un producto como tal, pero siento que lo que hacen no necesariamente tiene que estar encapsulado (Entrevista Colectivo Pampa, 2022).

Finalmente cabe señalar que, de los cuatro casos estudiados, únicamente los representantes del colectivo *Da nite club* manifiestan que sus acciones no persiguen un fin educativo, mientras que los colectivos Eydilion, Pampa y Rural Fest reconocen el carácter formativo que se proyecta en la mayor parte de sus actividades.

En este sentido es necesario identificar el tipo de procesos que siguen los colectivos en sus actividades correspondientes y diferenciar los mensajes comunicativos de carácter educativo que pueden surgir de una obra artística, de aquellos procesos que involucran activamente a las comunidades con finalidades específicas que se concretan en labores de enseñanza-aprendizaje.

Tras esta reflexión es importante observar en las rúbricas que se presentan en el Anexo D, correspondientes a los procesos de observación de actividades realizadas por los colectivos, que en relación al evento de pintura al aire libre realizado por el colectivo *Invernadero urbano*, éste puede considerarse como una actividad con características educativas para la comunidad, por lo que incluido en sustitución a la rúbrica que hubiera correspondido presentar sobre el trabajo del colectivo *Da nite*. Por otro lado, en la obra de teatro presentada por el colectivo Eydilion se observa que ésta mantiene una estructura mayormente tradicional. Pese a que este hecho no restringe la intencionalidad educativa de la obra; no obstante, carece de un proceso didáctico o de involucramiento por parte de la audiencia en una actividad concreta de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, cabe señalar que las rúbricas de observación individual realizadas han aportado para constatar y complementar la información de carácter más amplio obtenida previamente a partir de las entrevistas hechas a cada agrupación. A partir de este proceso global de investigación, se pudo observar que tanto el colectivo Rural Fest como el colectivo Pampa sí

desarrollan actividades que pueden ser identificadas como procesos claros de enseñanza aprendizaje.

4.2 Colectivos juveniles y sus aportes en el ámbito de la educación social

En el presente acápite se recoge información procedente de la investigación de campo realizada mediante observación participante. Para este fin se seleccionaron dos actividades educativas a cargo del colectivo Pampa, y una actividad realizada por el colectivo Rural Fest.

Esta última consistió en un evento de muralismo, música y danza, con el fin de rescatar la historia de la chola vallense y poner en valor el trabajo de los músicos de la parroquia rural El Valle. La actividad de pintura se enfocó en plasmar la identidad de la parroquia, sus tradiciones, costumbres y alimentación. Al evento asistieron un total de 29 personas, de los cuales 9 eran jóvenes y 3 niñas y niños. El equipo del Rural Fest motivó la intervención de estos últimos, alentando su participación en el proceso de pintura. El evento fomentó la participación activa de los miembros de la comunidad.

La observación realizada confirmó el carácter formativo de las actividades y permitió identificar una aplicación parcial de procesos didácticos por parte del colectivo Rural Fest (Ver Rúbrica en Anexo D). Cabe anotar que existen diferencias notorias entre la realización de un evento de duración limitada como el descrito y los procesos sostenidos a largo plazo por el mencionado colectivo en sus proyectos de realización de videos documentales, en los que se identifica una mayor aplicación de recursos de enseñanza-aprendizaje y logros en la capacitación a jóvenes miembros de las comunidades en las técnicas de la realización de video documental.

En lo que respecta a las actividades educativas realizadas por el colectivo Pampa, éstas tuvieron lugar en la parroquia rural Nulti, del cantón Cuenca. La primera actividad consistió en un taller de reconocimiento de aves en el cerro Jalshi, el cual se realizó en dos sesiones con diferentes participantes. La segunda actividad consistió en una colonia vacacional para niñas y niños, con una duración de dos semanas, con sede en la Casa Jurupi.

La información recabada se presenta en un formato de bitácoras (Ver Anexo C) en las que se describen la planificación, las actividades realizadas y el proceso de evaluación y retroalimentación llevado a cabo por los integrantes del colectivo Pampa. Para sistematizar esta información se usaron, de forma complementaria, rúbricas de evaluación global de cada una de las actividades en mención, cuyos resultados se sintetizan a continuación a manera de conclusiones del presente capítulo:

- Las actividades que se llevaron a cabo en los talleres tuvieron un propósito educativo y fueron de carácter didáctico por el desarrollo de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Con este fin se aplicó una metodología de trabajo en base de una planificación integral que incluyó, para cada taller, la definición de objetivos, los recursos necesarios, y el método de enseñanza a ser utilizado en cada caso.
- Los lugares en los que se desarrollaron las actividades correspondientes a las Bitácoras #1 y #2 corresponden a espacios comunales, asignados sobre una base de confianza y reciprocidad con la comunidad beneficiaria.
- Los procesos comunicativos del colectivo con la comunidad fueron asertivos y manifestaron su intencionalidad educativa al momento de convocar a la participación de sus audiencias.
- Los participantes de los talleres se involucraron positivamente en los aprendizajes, debido a que estos tuvieron las siguientes características: lúdicos; creativos; con un nivel estético; con enfoque en la transmisión de valores y el rescate de saberes; motivadores al aprendizaje; respetuosos de la diversidad cultural, racial y de género; respetuosos del medio ambiente y de los animales; aplicaron un uso adecuado y respetuoso del lenguaje, entre otras.
- Todo lo anterior permitió una respuesta positiva y un involucramiento activo por parte de los participantes.
- En el aspecto pedagógico, el colectivo Pampa fue cuidadoso al realizar evaluaciones periódicas durante la impartición de los talleres y de forma global al finalizar los mismos, haciendo las rectificaciones necesarias de manera oportuna y generando un proceso reflexivo y de retroalimentación que permitió un mejor desarrollo de las propuestas didácticas.
- Se mantuvieron procesos fluidos de comunicación con los representantes de niñas y niños, con el fin de apoyar sus procesos de aprendizaje de forma integral.

Capítulo 5

Colectivos Juveniles y Educación Social en el Cantón Cuenca

La realidad de los colectivos juveniles que desarrollan actividades en zonas urbanas y rurales del cantón Cuenca es diversa. Aunque en la actualidad no se cuenta con un censo que permita conocer el número de este tipo de agrupaciones, su presencia es especialmente notoria en espacios urbanos en los que el grafiti, los murales y las pegatinas o *tags* aparecen como evidencia de sus acciones en el campo del arte y de la expresión gráfica, sumada al constante despliegue de expresiones y eventos de naturaleza artística que tienen lugar a diario, particularmente en el centro histórico de la ciudad de Cuenca. Así mismo, sus dinámicas de trabajo se despliegan en centros culturales y otros espacios barriales y comunitarios, resultando en constantes aportes a la vida cultural de la ciudad y del cantón.

Al contrario de los colectivos que son objeto de análisis de esta investigación, existen -junto con otros similares que se especializan en temas diversos como la serigrafía, los títeres, la música y más- numerosas agrupaciones que obedecen a lógicas menos claras, o a circunstancias que generan asociaciones juveniles efímeras y de menor estructuración entre sus miembros. Este trabajo, lejos de haber agotado los posibles casos de estudio -entre los que seguramente se encuentren numerosos colectivos enfocados a desarrollar acciones educativas- únicamente pretende ahondar en la realidad de los grupos seleccionados con el propósito de observar los alcances y la pertinencia de sus acciones para intentar comprender de qué manera el campo educativo puede enriquecerse con los aportes creativos de los artistas y gestores culturales que afianzan sus labores en el espacio público.

Los datos y elementos de juicio recogidos a través de procesos de observación participante, entrevistas y rúbricas para la evaluación de actividades, serán contrastados con los parámetros referidos en el primer capítulo acerca de los elementos mínimos que configuran las iniciativas de educación social (Nájera, 2016). A estos criterios se han sumado otros, que responden a las observaciones realizadas y a la forma como los procesos educativos y socioculturales se ajustan al contexto local.

Para contrastar los criterios recogidos en las entrevistas y observaciones realizadas a los colectivos, se presenta al final de este capítulo un recuento de los criterios que sobre las

acciones de los colectivos juveniles tienen los miembros de las comunidades donde aquellos colectivos realizan sus actividades y talleres.

5.1 Análisis de los aportes y metodologías de trabajo de los colectivos

Para facilitar el análisis de las labores de los colectivos estudiados, se presenta a continuación una tabla que comprende quince parámetros a considerar, con referencia a los criterios mínimos establecidos por Nájera (2016) para determinar si las acciones de grupos o colectivos se inscriben dentro del campo de la Educación Social. Los registros consignados a continuación fueron obtenidos a partir de los procesos de investigación realizados mediante bitácoras, entrevistas y rúbricas a los cuatro colectivos objeto del presente estudio. En la tabla se agregan dos ítems adicionales al final, para complementar la visión global de los colectivos; estos ítems no se consideran dentro de los parámetros mencionados.

Tabla 10.

Parámetros cualitativos que determinan la adscripción a la Educación Social por parte de los colectivos juveniles

	Los colectivos	Eydilion	Da nite	Pampa	Rural Fest
	Parámetros de análisis				
1	Se conciben a sí mismos como agentes educativos	✓	X	✓	✓
2	Los contenidos de sus obras están contextualizados y adecuados a la realidad local	✓	✓	✓	✓
3	Ejecutan de manera sistemática y permanente procesos educativos participativos de enseñanza - aprendizaje en las comunidades	X	X	✓	✓
4	Trabajan en la modalidad de talleres de enseñanza-aprendizaje	X	X	✓	✓
5	Aportan con sus acciones al fortalecimiento de la identidad y los saberes de las comunidades	X	X	✓	✓
6	Aportan con sus acciones o intervenciones artísticas al despertar de la conciencia individual o social	✓	✓	✓	✓
7	Aportan con sus acciones al bienestar individual y al fortalecimiento del tejido social	✓	X	✓	✓
8	Ponen en práctica metodologías y técnicas del ámbito pedagógico	X	X	✓	✓
9	Demuestran respeto a los ritmos y formas de aprendizaje de niñas/os y jóvenes	X (n/a)	X (n/a)	✓	✓
10	Consideran la enseñanza a través del arte como una forma válida de educación	✓	✓	✓	✓
11	Sus audiencias son mayoritariamente juveniles o infanto-juveniles	X	X	✓	✓
12	Realizan sus actividades mayoritariamente en el espacio público	X	✓	✓	✓
13	Realizan sus actividades en espacios públicos de tipo comunitario	✓	X	✓	✓
14	Son autónomos en su financiamiento	✓	✓	✓	✓
15	Complementan su gestión financiera con el apoyo de los gobiernos locales	✓	X	✓	✓

Han promovido la participación social en actividades culturales de tipo productivo	X	X	X	✓
Han experimentado conflictos en su utilización del espacio público	X	✓	X	X

Nota. Elaborado por los autores.

Mediante la aplicación de los parámetros referenciales de la Educación Social, se obtuvo los siguientes resultados: Los colectivos Pampa y Rural Fest cumplen con un 100% de los parámetros de referencia. El colectivo Eydlion cumple con el 53% de los parámetros enlistados, mientras que el colectivo Da nite lo hace con el 33,3 %. De esta manera, se pudo establecer que Pampa y Rural Fest son colectivos cuyas acciones pueden considerarse como una forma de Educación Social dentro del campo educativo.

Uso del espacio público por parte de cuatro colectivos juveniles en la ciudad de Cuenca

El uso del espacio público por parte de los colectivos artísticos puede ser analizado desde varias aristas. Desde una perspectiva antropológica, autores como Reguillo (2020) han analizado procesos de generación y consolidación de identidades entre las llamadas tribus urbanas. En algunos casos su actividad responde a procesos personales o grupales marcados por actitudes contestatarias, cuestionadoras del *status quo*, con tintes ideológicos a veces, con una perspectiva de reivindicación de derechos en otras, o simplemente como respuesta a una necesidad de expresión que va unida a la demarcación de espacios y territorios donde se despliegan sus acciones.

El caso más aproximado a esta descripción, correspondería en la presente investigación al colectivo Da nite y su relación con el espacio público desde una perspectiva expresiva que, por la diversidad de sus temáticas y del número de sus integrantes (diez) abarca desde lo meramente subjetivo como narrativa personal a través de lo gráfico, hasta el uso de imágenes que pueden considerarse como denuncia social. La naturaleza de sus intervenciones en zonas urbanas, no siempre recibidas o aceptadas, ha generado diferentes grados de fricción con la población local y un debate acerca de la estética de los espacios públicos que ha generado acciones contrarias como el hecho de borrar su trabajo con pintura (Ver entrevista completa en el Anexo B).

En otros casos, como los de numerosos colectivos juveniles en Latinoamérica en los últimos treinta años, sus identidades y procesos asociativos se generaron como respuestas concretas a condiciones sociohistóricas adversas y traumáticas (Alarcón, 2020) de desplazamiento de poblaciones, guerrillas, narcotráfico, pobreza y violencia generalizada. Los colectivos

juveniles asumieron así la tarea de regenerar el tejido social y crearse espacios de esperanza para sobrevivir junto con sus comunidades.

Estos procesos generaron espacios de formación emergentes donde la autonomía educativa en procesos autodidactas y de un compartir intergeneracional de saberes surgieron como recursos de donde echar mano frente al deterioro de las instituciones y su incapacidad para ofrecer respuestas concretas a las difíciles condiciones sociales en las que se desarrollaban las vidas de los jóvenes. Al respecto cabe añadir en relación a los colectivos objeto de esta investigación, que no existen paralelismos con la realidad vivida por los jóvenes de otros países, por lo que sus identidades y vinculación con el espacio público responden a dinámicas diferentes a las descritas.

Más bien, las observaciones sobre el uso del espacio por parte de los colectivos juveniles locales son afines a las observaciones de Morales-Vargas (2020) en el sentido de que los jóvenes usan el espacio público como una forma de desarrollar sus profesiones y promover su trabajo, como formas de autogestión financiera complementada con iniciativas para generar ciudadanía cultural, lo que implica, además una forma nueva de hacer política fuera de los esquemas o conceptos tradicionales de la misma.

Entre los colectivos estudiados, tanto Eydilion como Pampa y Rural Fest trabajan mediante autogestión complementada con la búsqueda de financiamiento de proyectos por parte de las instituciones y gobiernos locales. La relación de los colectivos con estas instituciones explica, además, las dinámicas más relajadas de estos grupos en torno a los procesos burocráticos y a su sentir respecto de la utilización del espacio público, en las que parecen haberse disuelto en gran medida las fricciones y el nivel de conflictividad descrito por gestores culturales y grupos de teatro que vivieron una realidad violenta en su experiencia del uso de calles, plazas y parques pocos años atrás en la ciudad de Cuenca.

Finalmente, es necesario observar que esta aparente distensión del conflicto sobre el uso del espacio público a través de la aceptación de procesos burocráticos, reflejada en los testimonios de tres de los colectivos, no es un indicador totalmente fiable respecto de la realidad actual del ejercicio de los derechos ciudadanos sobre el espacio público en la ciudad de Cuenca.

Cabe anotar, no obstante, que si bien los alcances del presente estudio no abarcan la complejidad sociológica del fenómeno del uso del espacio público en la ciudad de Cuenca, existen trabajos como el de Salazar y Falcon (2016) en el cual se alerta acerca del fenómeno de creciente gentrificación sobre la base de acumulación del capital que tiene lugar en el

centro histórico de la ciudad de Cuenca y sus zonas aledañas, todo lo cual precisamente incidiría negativamente en el ejercicio pleno de los derechos ciudadanos para la construcción del sentido y la vivencia de ciudad por parte de sus habitantes, como lo plantea acertadamente la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras:

La ciudad educadora promoverá el derecho a la cultura y la participación de todas las personas y, en especial, de aquellos colectivos en situación de mayor vulnerabilidad, en la vida cultural de la ciudad como vía de inclusión, de fomento del sentimiento de pertenencia y de buena convivencia. Además del disfrute de los bienes culturales, esta participación cultural incluirá la contribución que toda la ciudadanía puede realizar a una cultura viva y cambiante y la implicación ciudadana en la gestión de equipamientos e iniciativas culturales. A su vez, la ciudad educadora estimulará la educación artística, la creatividad y la innovación, fomentando y apoyando iniciativas culturales, tanto de vanguardia como de cultura popular, como medio de desarrollo personal, social, cultural y económico”. (AICE, 2020, p. 11).

Así, en referencia a los postulados de las Ciudades Educadoras, resulta necesario dejar planteada la incógnita acerca de qué manera el uso actual del espacio público en la ciudad de Cuenca permite que la ciudad misma pueda ser un espacio para la formación permanente de sus habitantes o si, por el contrario, las dinámicas burocráticas y la pérdida del uso y acceso a los espacios públicos generan restricciones o incluso retrocesos respecto de la vivencia de ciudad y de su potencial para fomentar los aprendizajes autónomos y permanentes por parte de todos sus habitantes, especialmente a través del arte, tema que se trata a continuación.

Aportes de los colectivos juveniles al campo educativo.

En los casos estudiados se encuentra que todos los colectivos, sin excepción, e independientemente de identificarse como mediadores educativos, realizan aportes al campo educativo a través de sus diversas manifestaciones artísticas. Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que la experiencia del arte puede abarcar múltiples niveles de la realidad humana, y de que cada manifestación artística puede tener recepciones e interpretaciones diversas a propósito de la subjetividad tanto del artista como de su audiencia. En el caso concreto de los colectivos estudiados, se reseñarán a continuación de manera sintética sus aportes:

Aportes al campo educativo desde lo gráfico - visual en el espacio público. En los casos de los colectivos Pampa, Rural Fest y Da nite, las acciones vinculadas al muralismo y la pintura, a las pegatinas o *tags*, aportan en los siguientes aspectos al campo educativo:

- Rescatan visualmente la memoria social (historia, cultura popular y cultura rural) promoviendo el conocimiento y rescate de tradiciones.
- Aportan a la reflexión sobre la condición humana, la naturaleza, los derechos humanos, animales y ambientales, a través del impacto visual y en algunos casos también del involucramiento de las comunidades en la realización de murales.
- Generan narrativas de denuncia social y de despertar de conciencia para la población al retratar situaciones, personajes o realidades de la vida actual y de la vida urbana local.

Aportes al campo educativo desde lo artístico y performativo en el espacio público.

Es importante observar que todos los colectivos objeto de este estudio han desarrollado, en algún momento de su trayectoria, acciones artísticas y de carácter performativo a través del teatro (colectivo Eydilion) la danza (colectivo Rural Fest), la pintura (colectivos Invernadero urbano, Pampa y Rural Fest), la música y la minga (colectivos Pampa y Rural Fest) con el involucramiento y participación de comunidades o audiencias urbanas y rurales. Estas actividades implican procesos reflexivos y críticos, de recuperación y aportación de saberes, y de fortalecimiento de los sentidos de ciudadanía y de comunidad.

Aportes al campo educativo desde la didáctica de talleres para niñas, niños y jóvenes. Con una trayectoria de cinco años en ambos casos, tanto el colectivo Rural Fest como el colectivo Pampa han centrado la mayor parte de sus actuaciones en procesos de enseñanza-aprendizaje mediante talleres de educación artística.

En el caso del colectivo Rural Fest su enfoque en la realización de talleres de video documental ha significado un aporte a la formación de jóvenes de las comunidades rurales en las competencias relativas a esta disciplina artística. Más allá de los aprendizajes técnicos, su visión de trabajo, que implica la investigación de campo y bibliográfica acerca de la historia de las comunidades y los saberes inmersos en las tradiciones agrícolas, ha permitido que se pongan en valor dichos conocimientos y, junto con estos, a las personas que portan los saberes de las comunidades.

De esta forma, mediante el involucramiento y participación de personas de la tercera edad, niñas, niños y jóvenes, el trabajo realizado por este colectivo no solo ha contribuido a la recuperación de los nexos familiares e intergeneracionales, sino que ha realzado estos conocimientos y prácticas en eventos feriales, fomentando la gestión productiva de los habitantes de las comunidades rurales. Los jóvenes de las comunidades han encontrado altos

niveles de motivación en esta forma de trabajar desde el arte, involucrándose en un principio como participantes invitados y más tarde como miembros activos del colectivo Rural Fest.

Por otra parte, el colectivo Pampa ha enfocado sus labores de forma similar, en la recuperación de los elementos culturales y de las tradiciones de la población rural de la parroquia Nulti. Su trabajo de talleres de formación artística para la infancia ha tenido como eje transversal el conocimiento y cuidado de la naturaleza, por lo que han procurado fomentar un acercamiento al medio ambiente a través de actividades artísticas, de observación y cuidado del entorno, con principios prácticos aplicados a la buena alimentación y al reciclaje.

El acercamiento del colectivo Pampa en los procesos formativos a través de una metodología y didácticas apropiadas a cada grupo, ha permitido generar un involucramiento progresivo de la comunidad de Nulti, con la que se han generado procesos complementarios de recuperación de saberes, y de participación en eventos comunitarios tales como mingas y festivales.

Pertinencia de los aportes de los colectivos juveniles al campo educativo desde la coyuntura social. Para finalizar esta sección y a manera de reflexión acerca de la pertinencia de las acciones desplegadas por los colectivos juveniles estudiados, se plantea la necesidad de observar e identificar qué tipo de dinámicas las diferencian de las formas tradicionales de educación formal y qué tipo de ventajas podrían tener sobre éstas. Con este fin es necesario retomar el concepto de campo educativo (Borzese et al., 2011) para situarnos desde una perspectiva que considere a la educación como un fenómeno de carácter múltiple, global, social, abierto y permanente, en estrecha correspondencia con la vida de los individuos y de las comunidades.

Desde esta perspectiva, todo proceso de aprendizaje sucede dentro de una complementariedad y, así mismo, dentro de una funcionalidad de acuerdo a la cual las personas se inclinarán por unas formas sobre otras, por un determinado estilo de aprendizaje, o por un acercamiento a su propia realidad de sujetos en un proceso permanente de aprendizaje hasta el final de su existencia. Con esta reflexión previa, se plantean cuatro elementos o factores que podrían servir de elemento diferenciador y como aportes al campo educativo desde las acciones de los colectivos juveniles:

- Su capacidad de acercamiento e intervención a través de los lenguajes artísticos sobre las circunstancias específicas, coyunturales o problemáticas de las comunidades y de las personas.

- Su apertura a la incorporación como miembros de los colectivos a los jóvenes de las comunidades. Este hecho incide en promover la participación juvenil en beneficio de la sociedad, los procesos de autoaprendizaje y autogestión. Además, la participación favorece la contención y el apoyo que encuentran los jóvenes en las actividades artísticas compartidas en grupo, como una forma de afrontar la depresión y otros problemas de orden psicológico y conductual.
- Su mediación desprovista de contenidos obligatorios y del uso de parámetros para la evaluación de los participantes o de las audiencias. Esto permite una relación más libre, más lúdica y con mayor capacidad para motivar genuinamente al aprendizaje de aquello que de verdad les interesa a las personas.
- La recuperación de forma práctica y real de vínculos afectivos y de cuidado con todos los elementos esenciales para la vida: el cuidado de la naturaleza, el cultivo de los alimentos, el cuidado de la familia y de la comunidad, la valoración del conocimiento de los adultos mayores.
- Establecidos estos lineamientos, y con el fin de matizar la perspectiva del trabajo realizado por los colectivos juveniles, se presenta en el siguiente acápite una síntesis de los criterios vertidos por miembros de las comunidades en las que desarrollan sus actividades los colectivos, como testimonios de los beneficios y aportes que han significado el despliegue de sus labores en aquellas.

5.2 Impacto social en las comunidades

En esta sección se presentan seis entrevistas realizadas a miembros de las diferentes comunidades rurales en las que tanto el colectivo Rural Fest como el colectivo Pampa han desarrollado sus actividades a lo largo de cinco años. En el resumen de cada entrevista se podrá constatar de manera consistente el reconocimiento y validación por parte de los entrevistados y -en consecuencia- por sus comunidades, a las labores desarrolladas por los colectivos mencionados.

Entrevistado #1, comunidad de San Vicente, El Pan.

Colectivo analizado: Rural Fest.

Aportes y beneficios del colectivo Rural Fest a la comunidad:

- El rescate -a través del acercamiento a las personas mayores de la comunidad- de la historia, la cultura y los lazos de identidad de las comunidades rurales.

- La inclusión de los jóvenes de las comunidades como nuevos miembros participantes en los proyectos de los colectivos.
- El desarrollo de habilidades mediante nuevos aprendizajes, procesos de investigación y la adquisición y profundización de conocimientos. Esto último se revierte inclusive en los procesos de educación formal, tanto en la participación y renovado interés de los estudiantes, como en la utilización con fines didácticos y la difusión del material producido por éstos por parte de los maestros.
- La inclusión de la población adulta en los procesos de socialización y desarrollo de los proyectos.
- La promoción y difusión de los videos documentales a través de redes sociales que llegan a la población migrante que reside fuera del país.
- El fortalecimiento de lo comunitario.

Entrevistada #2, comunidad de la parroquia San Joaquín.

Colectivo analizado: Rural Fest.

Aportes y beneficios del colectivo Rural Fest a la comunidad:

- La organización comunitaria
- La participación y organización juvenil
- El impulso al ámbito turístico
- El trabajo con las niñas y los niños de la comunidad
- El reconocimiento de la comunidad

Entrevistada # 3, comunidad de la parroquia Baños.

Colectivo analizado: Rural Fest.

Aportes y beneficios del colectivo Rural Fest a la comunidad:

- La realización de micro documentales y el festival del maíz
- La reivindicación del valor de las tradiciones agrícolas y de la siembra del maíz como alimento milenario
- La participación en la feria de emprendimientos.
- El proceso de participación de los jóvenes en la preparación mediante talleres para formar parte del festival del maíz, en temas relacionados con su siembra y su papel en la alimentación, y otros aspectos culturales relacionados como la danza
- El fortalecimiento de la identidad cultural de la comunidad en torno a la importancia del maíz
- El desarrollo de la creatividad y la expresión de los jóvenes a través del aprendizaje en talleres de música y antropología visual.
- Fomentar el interés de los jóvenes por actividades o aprendizajes nuevos.

Entrevistada # 4, GAD parroquial de Paccha.

Colectivo analizado: Pampa.

Aportes y beneficios del colectivo Pampa a la comunidad:

- La unión y la reactivación juvenil.
- El rescate de los temas culturales y artísticos de la parroquia.
- El fomento de la actividad artística y musical en la niñez, en afinidad con la riqueza musical de la parroquia Nulti.
- La oferta de talleres de educación artística.
- La posibilidad de ofertar nuevos aprendizajes en el ámbito educativo, más allá de lo cultural y de lo artesanal,

- El fortalecimiento de las tradiciones agrícolas de la población.

Entrevistado # 5, comunidad de Nulti

Colectivo analizado: Pampa.

Aportes y beneficios del colectivo Pampa a la comunidad:

- Fomentar el involucramiento de los jóvenes en temas de la cultura local.
- Incentivar el turismo y el comercio local a través de sus eventos.

Entrevistado #6, comunidad de Nulti.

Colectivo analizado: Pampa.

Aportes y beneficios del colectivo Pampa a la comunidad:

- La reactivación juvenil.
- El trabajo con la niñez y con la población adulta de la comunidad.
- El abordaje en profundidad de las tradiciones de la parroquia; es decir, más allá de lo formal, conocer la historia y la cultura de las comunidades.
- El enfoque participativo y creativo de los talleres.
- El involucramiento de los adultos mayores

De todos los criterios vertidos en las entrevistas realizadas, se destaca como eje central de la valoración de las actividades que desarrollan los dos colectivos, el rescate de los valores identitarios y de la cultura de las comunidades.

Por otra parte, cabe señalar que en cada una de las entrevistas se encuentran apreciaciones afirmativas que apelan a que los colectivos puedan dar continuidad a su respectiva labor cultural y que su campo de acción en aspectos como el rescate de las tradiciones culturales pueda expandirse a más comunidades rurales.

Finalmente, los entrevistados manifiestan la importancia que le atribuyen a la necesidad de que niñas, niños y jóvenes puedan tener acceso a formas diversas de aprendizaje, con

mayores elementos lúdicos, artísticos, de ocio y creatividad, que fomenten su desarrollo integral en una vinculación armónica con las tradiciones culturales de sus comunidades. (Para una lectura en detalle, las entrevistas completas pueden ser revisadas en el Anexo E).

Conclusiones

- El presente trabajo de investigación permitió conocer la realidad diversa de cuatro colectivos juveniles en la ciudad de Cuenca y sus aportes al campo educativo a través del arte.
- Se realizó un proceso de investigación mediante observación participante a través del cual se determinó que cada una de las actividades desplegadas por los cuatro colectivos tenían, en mayor o menor grado, componentes de carácter formativo.
- De los cuatro colectivos estudiados, dos de ellos coinciden en su vinculación a comunidades rurales y registran en su trayectoria un mayor número de actividades y experiencias de tipo formativo, con características y métodos propios de los procesos educativos en el ámbito formal, pero con características de mayor flexibilidad, creatividad y adaptación a los contextos de trabajo comunitario.
- Puede afirmarse que el trabajo de los colectivos vinculados a las comunidades rurales se inscribe en el ámbito de la educación social en la medida que sus aportes al campo educativo son verificables a través de los registros y parámetros de investigación presentados.
- Se destaca la importancia de la educación artística realizada por los colectivos, enfocada o vinculada al trabajo con elementos propios de la identidad y la cultura de las comunidades.
- Los aportes de los colectivos artísticos son numerosos. Entre ellos se destacan el hecho de incorporar a los jóvenes en procesos de aprendizaje cooperativo que inciden en su bienestar personal y en el fortalecimiento del tejido social.
- Las comunidades beneficiadas ven en el trabajo de los colectivos una oportunidad para acceder a nuevas formas de educación, sensibles a sus necesidades y abiertas a una dinámica participativa que involucra de manera respetuosa a todas las generaciones.
- Puede afirmarse que las intervenciones socioeducativas a través del arte realizadas por colectivos juveniles de la ciudad de Cuenca, los convierte en agentes educativos. De esta forma sus miembros aportan a la realización de una justicia educativa que brinda mayor y permanentes oportunidades de formación a todos los estamentos de la sociedad.

- El desarrollo de los objetivos de la presente investigación se cumplió en su totalidad. Cabe señalar, como ya se anotó previamente, que la forma de trabajo de dos de los colectivos juveniles estudiados no coincide con los parámetros que permitirían considerar sus actividades como una forma de educación social. Este hecho redujo parcialmente el número de elementos de análisis disponibles en torno a actividades de carácter educativo que hubiesen podido aportar con una visión más amplia del fenómeno. Adicionalmente, por esta misma razón, la herramienta consistente en la rúbrica de evaluación de actividades educativas no pudo aplicarse al colectivo Da nite; en sustitución de ésta se presenta, en el Anexo D, una rúbrica de observación de un evento con características educativas realizado por el colectivo juvenil Invernadero Urbano.

Recomendaciones

- Reconocer la importancia de la diversidad en la oferta educativa promovida por los colectivos juveniles como un aporte a la pluralidad del conocimiento en el campo educativo.
- Promover la realización de nuevos estudios que aporten mayor conocimiento sobre los colectivos juveniles y sus acciones en el ámbito local, desde los ámbitos de la sociología, los estudios de género, las artes plásticas y las ciencias de la educación.
- Desde la academia: dar mayor impulso a la educación a través del arte en todos los ámbitos del campo educativo, fomentando la investigación y canalizando las iniciativas de los grupos sociales para apoyar los procesos formativos de sus integrantes con ofertas innovadoras de formación y capacitación continuas.
- Desde las instituciones públicas y los gobiernos locales: apoyar de manera respetuosa los procesos de trabajo de los colectivos juveniles y reconocer sus aportes a la construcción de ciudadanía a través de un sistema que promueva el financiamiento de sus actividades y el apoyo con recursos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las colectividades.
- Fortalecer a través de medidas efectivas y de hechos reales, la inclusión social y educativa de la ciudadanía a través del arte en los espacios públicos.

Referencias

- Agroartecolombia. (2023). Quiénes somos. *Agroarte*. <https://www.agroartecolombia.co/sobre-nosotros/>
- AICE. (2020). Carta de ciudades educadoras. Barcelona. *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*. https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/ES_Carta.pdf
- Alarcón, S. (2020). Defensa de la educación pública en las manifestaciones juveniles bahienses. *Revista nuestraAmérica*, 8 (15), 8-20. [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-DefensaDeLaEducacionPublicaEnLasManifestacionesJuv-7859326%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-DefensaDeLaEducacionPublicaEnLasManifestacionesJuv-7859326%20(5).pdf)
- Alcántara, A. (2015). Arte urbano, espacio público y educación. Elementos para la transformación social. *Quaderns d'animació i Educació Social*, (27), 1-12. https://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintisiete/index.htm_files/Arte%20urbano.pdf
- Aragay, J. (2017). Reseña del libro de Ascensión Moreno Gonzáles: La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario. *Revista de educación social* (25), 411-414. <https://eduso.net/res/revista/25/resenas/la-mediacion-artistica-arte-para-la-transformacion-social-la-inclusion-social-y-el-desarrollo-comunitario>
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global*. Katz Editores. <https://seminarioshannaharendt.files.wordpress.com/2017/08/las-reivindicaciones-de-la-cultura-seyla-benhabib-pdf.pdf>
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Alianza Editorial.
- Borja, J., Muxí, Z. (2003). *El espacio público, ciudad y ciudadanía*. Electa.
- Borzese, D., Costas, P., Wanger, L. (2011). *Educación social y políticas públicas*. En M. Krichesky, (Ed.), *Cuadernos de Trabajo N°2. Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (91-102). UNIPE. <https://es.scribd.com/document/71983896/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA>

2-Pedagogia-Social-y-educacion-popular-Perspectivas-y-estrategias-sobre-la-inclusion-y-el-derecho-a-la-educacion

Cabezudo, A. (2006). *Ciudad Educadora, una manera de aprender a vivir juntos*. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario. <https://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140613/53113e97df30565608b55be0285cc3c1.pdf>

Camors, J. (2011). *Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora*. En M. Krichesky (Ed.), *Cuadernos de Trabajo N°2. Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (9-21). UNIPE. <https://es.scribd.com/document/71983896/Cuaderno-TRABAJO-N%C2%BA-2-Pedagogia-Social-y-educacion-popular-Perspectivas-y-estrategias-sobre-la-inclusion-y-el-derecho-a-la-educacion>

Castañó, A., Garzón, A. (2019). *Itinerancia en la educación popular desde los colectivos juveniles en Colombia*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional RIDUM. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4275>

Collado, J., Bustamante, M., & Moreno, J. C. (2022). Filosofía y Educación en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43 (126), 1-23. <https://bit.ly/3vXqqJi>

Dammert, L. (2004). Reseña: Jordi Borja (2003). La ciudad conquistada. *Eure*, 30 (90), 124-126. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004009000009>

Delgado Acosta, C., Calero Martínez, C. (2016). Los espacios públicos urbanos: lugares para el aprendizaje geográfico. *Hábitat y Sociedad*, (9), 157-174. <https://doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2016.i9.08>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Eljuri, G. (2021) La recuperación del espacio público y el olvido de lo urbano. *Daya*, (11), 107-126. <https://doi.org/10.33324/daya.vi11.461>

Estrada, A., Diazgranados, S. (Eds.). (2007). Prólogo. En K. Gergen, *Kenneth Gergen. Construccinismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (vii-xiv). Uniandes-Ceso.

https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica

Fernández País, M. (2019). Introducción a la conferencia de Adriana Puiggrós. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(16), 1-4. <https://doi.org/10.24215/23468866e070>

Franquesa, A. (2002). Breve reseña de la aplicación del Análisis Crítico del Discurso a estructuras léxico-sintácticas. *Onomazein* (7), 449-462. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/7969>

Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós. https://www.viaeducacion.org/downloads/ap/dc/la_naturaleza_politica_de_la_educacion.pdf

Fontdevila, O. (2018). *El arte de la mediación*. Consonni. <https://oriolfontdevila.net/es/el-arte-de-la-mediacion/>

Garcés Montoya, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles: Panorama de la participación política juvenil. *Última Década*, 18 (32), 61-83. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000100004>

Garcés-Montoya, Á. G., Acosta-Valencia, G. L. (2023). Educación social en movimientos juveniles de arte urbano. Escuelas de rap en Medellín. *Revista Colombiana de Educación*, (87), 61-80. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-12740>

García-Huidobro, R., Montenegro, C. (2021). El proceso de mediación en los proyectos pedagógicos. Artistas-docentes como creadores-as de relación a través de las artes. *Revista Colombiana de Educación*, (82), 83-106. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10587>

García-Huidobro, R., Hoecker, G. (2022). Prácticas de mediación de artistas y artistas-docentes en Chile. Artes relacionales como formas de enseñanza. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 78-99. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1213>

Gergen, K. J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (1), 266-275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>

Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Harvard University Press.

- Gergen, K. J. (2007). *El construccionismo social y la práctica pedagógica*. En A. Estrada y S. Diazgranados (Eds.), *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica* (213-244). Uniandes-Ceso.
https://www.researchgate.net/publication/299741216_Kenneth_Gergen_Construccionismo_Social_Aportes_para_el_debate_y_la_practica
- Gómez, E., Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa: Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*, (43), 1-17.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200002&lng=es&tlng=es.
- Gómez-Sollano, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. *Historia y horizontes. Praxis & Saber*, 6(12), 129-148.
<https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216007.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Norma.
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Gumuchian, H., Grasset, E., Lajarge, R., Roux, E. (2003). *Les acteur, ces oublies du territoire*. Anthropos. https://belinra.inrae.fr/index.php?lvl=notice_display&id=209910
- Ibáñez, T. (1992). ¿Cómo se puede no ser constructivista hoy en día? *Revista de Psicoterapia* 3(12), 245-257. <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-ComoSePuedeNoSerConstructivistaHoyEnDia-2964167.pdf>
- Informaldot. (2017). Liberación de los espacios para el arte. Diálogo con Pancho Aguirre. *Informaldotblog*. <https://informaldotblog.wordpress.com/2017/06/07/entrevista-a-pancho-aguirre/>
- Kliksberg, B. (2000). *Capital social y cultura. Claves olvidadas del desarrollo*. BID - INTAL.
<https://publications.iadb.org/es/publicacion/13262/capital-social-y-cultura-claves-olvidadas-del-desarrollo>
- Krichesky, M. (2011). Pedagogía social y educación popular. En M. Krichesky (Ed.), *Cuadernos de Trabajo N°2. Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación* (55-69). UNICEP.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicep/20200416041450/Cuaderno-de-trabajo-2.pdf>

- Lasaga, O. (2004). *La identidad europea como construcción social compleja: Análisis de la borrosidad en el discurso de la identidad europea generado mediante escenarios de futuro*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional TDX. <http://www.tdx.cat/TDX-0614105-124821>
- Ley Reformativa a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2021). <https://educacion.gob.ec/-Registro-Oficial.pdf>
- Lopez-Silva, P. 2013. Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social. *Cinta moebio*, (46), 9-25. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100002>
- Martínez, E. (2008). Oportunidad y alcance de la participación juvenil en la planificación urbana en España. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 12 (270), 118-122. <https://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-118.htm>
- Mazza, A. (2009). Ciudad y espacio público: las formas de la inseguridad urbana. *Cuadernos de Investigación urbanística*, (62), 9-109. <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3877409.pdf>
- Mazurek, H. (2006). *Espacio y territorio. Instrumentos metodológicos de investigación social*. U-PIEB. <https://books.openedition.org/irdeditions/17798?lang=es>
- Mesa-Pedrazas, Á., Duque-Calvache, R. (2021). Reflexiones sobre la definición del espacio público: una propuesta de síntesis. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 8 (1), 1-33. <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol8num2.2021.3121>
- Monteiro, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: «el caso de Brasil». *Pedagogía Social y Educación Popular-UNIFE*, (2), 37-53.
- Morales-Vargas, M. (2020). Relatos a la espera. Muralismo urbano en los espacios públicos de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *LiminaR*, 18(1), 61-81. <https://doi.org/10.29043/liminar.v18i1.729>
- Moreno, M. T. (2018). *El barrio como espacio de aprendizaje: estrategias de diseño*. [Tesis de grado, Universidad Politécnica de Madrid]. Repositorio digital UPM. https://oa.upm.es/56451/1/TFG_Moreno_Tejera_MariaTeresa.pdf

- Muñoz, G., Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), noviembre-diciembre, 2008, 217-236. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaargentinadesociologia/2008/vol6/no11/9.pdf>
- Nájera, E. (2016). Pensar la pedagogía social desde la praxis socioeducativa: Las escuelas sociales para un mejor vivir. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 3(34), 67-75. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/34-pensar-la-pedagogia-social-desde-la-praxis-socioeducativa-las-escuelas-sociales-para-un-mejor-vivir>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Organización de Estados Interamericanos. (2021). *La educación artística como un derecho educativo y cultural*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-educacion-artistica-como-un-derecho-educativo-y-cultural>
- Ortiz-Ruiz, N. (2016). ¿Qué mueve a las organizaciones juveniles? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 531-543. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439036.pdf>
- Pabón, R. (2013). Colectivos juveniles como formas participativas de construcción de ciudadanía activa. *Encuentros*, 2 (1), 169-180. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655656012.pdf>
- Parker, I. (1998). *Social constructionism, discourse and realism*. Sage Publications.
- Pauta, P., Mansutti, A., Collado, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (34), 87-115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Puiggrós, A. (1982). *Elementos para una historia de la educación de adultos en la Argentina*. UBA.
- Puiggrós, A. (1983). Discusiones y tendencias en la educación popular latinoamericana. *Nueva Antropología*, 6 (21), 15-40.

- Puiggrós, A. (1988). Prólogo. En P. Freire y B. Frei, *Esa escuela llamada vida* (9-63). Legasa Editores.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Convenio Andrés Bello. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15365/1/puiggros_de_simon_rodriguez_a_paulo_freire.pdf
- Quezada, C. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad Kichwa de Ecuador. *Ñawi*, 6(2), 289–308. <https://doi.org/10.37785/nw.v6n2.a16>
- Quezada, C. (2023). Arte urbano como dispositivo didáctico para el área de Educación Cultural y Artística en estudiantes de Educación General Básica Superior. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*, (13), 1-27. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4464>
- Ramírez, F. (2019). *Distanciados pero conexos: Jóvenes y política en Ecuador 2019*. FLACSO. <https://flacso.edu.ec/encuestajovenesEcuador/assets/files/distanciados-pero-conexos-jovenes-y-politica.pdf>
- Regatky, M. (2009). El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar. *Anuario de investigaciones*, 16 (1), 189-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139945017>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Norma.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Envién.
- Rodríguez, O. (Ed.). (1990). *Simón Rodríguez: Obras completas*. Biblioteca Ayacucho.
- Rozengardt, A. (2015). *Lo formal y lo no formal, lo público y lo comunitario en el cuidado y la educación de la primera infancia. Historia y cartografía de un entramado desigual*. [Ponencia]. 4tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/4jornadasinfancia/55.pdf>
- Salazar, A., Falcon, A. (2016). Aproximación al derecho a la ciudad: Teorías sociológicas y riesgos del urbanismo actual. *Revista Ciencias Sociales*, 38 (4), 15-38. <https://biblioteca->

repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16571/1/Desafios_del_Pensamiento_Critico_tomoIV.pdf

Sandoval, J. (2004). *Representación, discursividad y acción situada*. Universidad de Valparaíso.

file:///C:/Users/User/Downloads/Libro_discursividad_representacion_accion_situada%20(2).pdf

Sandoval, C. (2019). *El rol de los actores y colectivos artísticos en el desarrollo comunitario en la ciudad de Quito*. [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio UASB-DIGITAL. <http://hdl.handle.net/10644/7243>

Sverdlick, I. (2010). Experiencias educativas que nos interpelan. El sentido del derecho a la educación, el formato escolar y las políticas públicas. *Rizoma Freireano*, (1) 8, 1-4. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-0808/experiencias-educativas-que-nos-interpelan-el-sentido-del-derecho-a-la-educacion-el-formato-escolar-y-las-politicas-publicas>

Soriano, M., Robles, D., Zendejas, R. (2015). Espacio residual. Barrio de El Alto. *Arquitectura ASE* (49), 1-53. <https://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/929>

Taylor, S., Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.

Tello, T. (2017). *La criminalización del teatro en los espacios públicos del casco urbano de Cuenca*. [Tesis de grado, UDA]. Repositorio Institucional DSPACE. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/9189>

Torres, R. M. (2007). Los múltiples Paulos Freire. *Educación de Adultos*, (29), 119-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100006>

UNICEF Office of Research. (2022). Places and Spaces: Environments and children's well-being, Innocenti Report Card 17. *Unicef-irc.org*. <https://www.unicef-irc.org/places-and-spaces>

UNIR. (2021). ¿En qué consiste la educación social? *Unir.net*. <https://www.unir.net/ciencias-sociales/revista/>

Valencia, D. (2010). La comunicación como proceso de construcción de ciudadanía y de agencia política en los colectivos juveniles. *Signo y Pensamiento*, 29 (57), 384-399. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2530>

- Valenzuela, K. (2007). Colectivos juveniles: ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles? *Última Década*, 15 (26), 31–52.
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56605>
- Vallés, M. (2007). Aspectos psicosociales de las relaciones grupales: trabajadores sociales vs. educadores sociales. *Revista Área Social*, (9), 131-156.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra.
https://www.academia.edu/10095098/Van_Dijk_Teun_Texto_y_contexto
- Van Dijk, T. (2015). *The Handbook of Discourse Analysis*. John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch0>
- Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vommaro, P. (2014). La disputa por lo público en América Latina. Las juventudes en las protestas y en la construcción de lo común. *Nueva Sociedad*, (251), 55-69.
https://static.nuso.org/media/articles/downloads/4028_1.pdf
- Zemelman, H. (1998). *Los horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos. <https://es.scribd.com/document/374121613/Los-Horizontes-de-La-Razon-II-Historia-y-necesidad-de-utopia>

Anexos

Por motivos de espacio, y al ser restrictivo según la normativa de la Universidad de Cuenca sobrepasar las cien páginas, las transcripciones de las entrevistas pasan a una carpeta de google drive las cuales se podrán encontrar en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1RJ4i6aGdnwwaLrivLKeRth1sQMgxFa7O?usp=sharing>.

De igual manera con el fin de mantener la confidencialidad de los autores, las entrevistas permanecerán de manera anónima o con los pseudónimos brindados por los entrevistados.

A continuación se adjuntan únicamente los instrumentos usados para la recolección de información.

Anexo A: Modelo de entrevista dirigido a gestor cultural

Items	Observaciones
1. ¿Pertenece a algún colectivo, o ha formado parte en el pasado de alguno de estos, y de qué tipo?	
2. ¿Qué actividad artística o cultural desarrolla en la actualidad?	
3. ¿En qué medida su actividad cultural o artística actual depende o requiere del uso del espacio público? De no ser así, ¿considera que la posibilidad de proyectar su actividad al espacio público podría agregar nuevas dimensiones a su trabajo?	
4. ¿Concibe su actividad artística o cultural con una funcionalidad educativa en lo social?	
5. ¿Cuáles son, en su criterio, las funciones que cumplen en el ámbito socioeducativo las actividades artísticas	

y culturales que tienen lugar en espacios públicos al aire libre, versus aquellas que se realizan en museos, galerías, teatros y salas de conciertos?	
6. ¿Conoce acerca de las dificultades que existen para desarrollar actividades culturales en espacios públicos en la ciudad de Cuenca?	
7. ¿Considera que la administración del espacio público en la ciudad de Cuenca expresa o mantiene conceptos que reflejan algún tipo de segregación social, de priorización de una visión capitalista, elitista, u otra?	
8. ¿Cómo evaluaría la actividad cultural en la ciudad de Cuenca a partir de aquello que se refleja como actividad artística en sus calles y espacios públicos?	
9. ¿En qué medida se beneficiaría la gente de a pie, los transeúntes y los habitantes de barrios periféricos y suburbanos al retirar posibles restricciones al uso de espacios públicos para eventos culturales?	
10. ¿Cómo imagina una política y una administración favorable a la utilización del espacio público por parte de los colectivos juveniles?	
11. ¿Puede el arte transformar la forma de habitar una ciudad, la convivencia social y el ejercicio de una ciudadanía proactiva?	

Revisado por: Mgt. Paúl San Martín A

Anexo B: Entrevista a miembros de colectivos

Items	Observaciones

1. ¿Cuántas personas integran el colectivo (hombres y mujeres)?	
2. ¿En breves palabras como definen su colectivo y que arte es el que desarrollan?	
3. ¿Cómo registran la información que obtienen de sus proyectos?	
4. <i>¿Cuál es el espacio más utilizado dentro de las prácticas socioeducativas que desarrolla su colectivo?</i>	
5. ¿Cuándo utilizan el espacio público qué zonas dentro de la ciudad prefieren usar y por qué?	
6. ¿Han tenido dificultad al solicitar permisos para acceder a ciertos espacios de la ciudad?	
7. ¿Considera que el espacio público es necesario para que los colectivos puedan desarrollar actividades educativas vinculadas al arte?	
8. ¿Creen Uds. que su colectivo se relaciona con el ámbito educativo no formal, popular, informal?	
9. ¿Cuál es la importancia del arte en el proceso de enseñanza y aprendizaje?	
10. ¿Sus actividades son diseñadas o facilitadas por agentes que se conciben a sí mismos, como agentes educativos?	
11. ¿Su colectivo tiene algún tipo de compromiso social con las comunidades y sujetos con los que trabaja? ¿Cuál?	
12. ¿Intencionan explícita y responsablemente, procesos educativos, de aprendizajes particulares, contextualizados y adecuados a la realidad local?	
13. ¿Cuál es el principal aporte de su colectivo a la sociedad?	

Revisado por: Mgt. Paúl San Martín A

Anexo C: Modelo de rúbrica de observación participante

1. Tipo de actividad artística observada a) Pintura mural b) Interpretación musical c) Títeres d) Teatro, pantomima e) Malabarismo f) Danza g) Relato y tradición oral h) Clown i) Humor j) Performance k) Didáctica artística/taller de arte l) Otro	
2. Espacio a) Calle b) Plaza pública c) Parque o zona verde d) Ágora e) Área comunal en barrio f) Otro	
3. ¿El público asistente al evento se unió de manera casual o fue convocado mediante alguna forma de gestión o invitación?	
3. Detallar público asistente a) Número total de asistentes ____ b) Niñas y niños ____ c) Adolescentes y jóvenes ____ d) Adultos ____ e) Adultos mayores ____	
4. ¿Las expresiones y contenidos del evento tienen intencionalidad educativa? Si ____ No ____ Parcialmente ____ Explique por qué _____ _____ _____ _____	

5. Defina, en su criterio, el tópico u objetivo principal en términos educativos (u otros) del evento en cuestión.	
6. Anote qué situaciones observadas en la respuesta del público reflejan un nivel de interacción enriquecedor para éste. (Nota: Encerrar en un círculo solamente las situaciones observadas. Usar la abreviatura N.A. en caso de que no aplique) a) El público está atento y se divierte b) El público participa y responde activamente c) El público se involucra, participa y da concreción efectiva a las actividades propuestas d) El público aporta con reflexiones o actitudes que demuestran una interiorización del mensaje de la obra artística e) El público pide más, o pregunta cuándo volverán los artistas o gestores culturales f) El público permanece en el sitio luego del evento y manifiesta su interés por participar o involucrarse de alguna forma en esa actividad artística	
7. ¿Tuvo el evento una o más de estas características? Responda sí, no, parcialmente, o N.A. a) Lúdico _____ b) Informativo _____ c) Rescata saberes _____ d) Transmite valores _____ e) Nivel estético apreciable _____ f) Utiliza recursos creativos _____ g) Motivador _____ h) Ingenioso _____ i) Utiliza una buena didáctica _____ j) Refleja la riqueza del idioma _____ k) Promueve y es coherente con el cuidado del ambiente _____ l) Respeta la diversidad cultural, racial y de género _____ m) Se manifiesta en contra del maltrato animal _____ n) Es respetuoso del público al evitar lenguaje o expresiones que puedan violentar la sensibilidad de la audiencia _____ o) Otras _____	

8. ¿Cómo se financió el evento para cubrir el valor del trabajo de los artistas?	
9. ¿A qué lógica responde la elección del espacio donde se realizó el evento?	
10. ¿El colectivo juvenil a cargo del evento tuvo en mente un propósito educativo o formativo para su realización?	

Revisado por: Mgt. Paúl San Martín A

Anexo D: Cuestionario para entrevista a miembros de la comunidad

Items	Observaciones
11. ¿Qué tipo de actividades culturales o artísticas ha desarrollado en su comunidad el Colectivo _____?	
12. ¿Cuál considera usted que es la labor más importante desarrollada por el Colectivo _____ en su comunidad?	
13. ¿Quiénes y de qué manera se han beneficiado con las actividades realizadas por el Colectivo _____?	
14. ¿Considera que la labor desarrollada por el Colectivo _____ en su comunidad debería tener continuidad o repetirse con cierta frecuencia?	
15. ¿Ha podido observar algún cambio positivo (sea al interior de su familia, el vecindario, los amigos) desde que el Colectivo _____ realiza actividades artísticas y culturales en su comunidad?	
16. ¿Considera que las actividades del Colectivo _____ aportan a	

la educación de niñas/os y jóvenes fuera del ámbito escolar?	
17. ¿En su criterio, es válido que las/os niñas/os y jóvenes aprendan mediante juegos y otras actividades recreativas vinculadas al arte?	
18. ¿Qué tipo de aprendizajes considera que faltan en las escuelas y colegios donde asisten las niñas, niños y jóvenes de la comunidad?	
19. ¿Considera factible que el Colectivo _____ pueda aportar al mejoramiento de la formación de niñas/os y jóvenes?	
20. ¿De qué manera se ha beneficiado la población adulta de las actividades y propuestas artísticas que lleva adelante el Colectivo _____ en su comunidad?	

Revisado por: Mgt. Paúl San Martín A