

**JUVENTUD-ES, ADULTOCENTRISMO Y EDUCACIÓN: HACIA UN NUEVO  
TERRITORIO SOCIOEDUCATIVO**

**Autor:** Carlos Leonardo Minchala.

**Institución:** Universidad Andina Simón Bolívar-Sede Quito.

**Correos electrónicos:** [clminchala@gmail.com](mailto:clminchala@gmail.com)

# JUVENTUD-ES, ADULTOCENTRISMO Y EDUCACIÓN: HACIA UN NUEVO TERRITORIO SOCIOEDUCATIVO

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo se desarrolla en el marco de las culturas juveniles y la educación<sup>1</sup>. En este trabajo se argumenta que el proceso de institucionalización escolar, al no tomar en cuenta las manifestaciones simbólicas de los jóvenes, genera exclusión sociocultural, lo cual comprende desde la estigmatización hasta la negación misma de las subjetividades jóvenes dentro del espacio escolar. En este sentido, el problematizar la educación con las culturas juveniles es una oportunidad para cuestionar el sistema educativo tradicional, que excluye los saberes, las prácticas y manifestaciones simbólicas de los jóvenes, lo cual puede ayudar a generar reflexión y praxis pedagógica en clave de inclusión.

Para desarrollar dicho argumento, este trabajo está organizado en tres partes. En la primera parte se hace una lectura de la juventud desde el enfoque adultocéntrico. En la segunda parte se analiza cómo opera el adultocentrismo en el espacio escolar. En la tercer parte se plantea como alternativa la des-escolarización de la escuela.

## DESARROLLO

### 1.- JUVENTUD-ES, ADULTOCENTRISMO Y EXCLUSIÓN

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

[...] pone en condición de superioridad a algunas personas por sobre otras por el solo hecho de tener cierta edad, ser mayores o cumplir ciertos roles sociales (trabajar, estar casado, etc.). Luchar contra el adultocentrismo no es luchar contra los adultos, sino contra las expresiones de esa cultura dominante y al mismo tiempo construir

---

<sup>1</sup> Este trabajo corresponde a una investigación más amplia, es parte del trabajo de disertación previa a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Teología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El trabajo original se titula: *CULTURAS JUVENILES Y EDUCACIÓN: CONFLICTOS SOCIOCULTURALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS ANALIZADOS DESDE EL ENFOQUE ADULTOCÉNTRICO. ESTUDIO DE CASO EN LA "UNIDAD EDUCATIVA EL CEBOLLAR-LA SALLE", AÑO LECTIVO 2014-2015.*

identidades juveniles basadas en los aportes que las y los jóvenes pueden hacer a nuestro mundo desde las potencialidades que poseen [...] (Duarte, 2006, p. 11).

Dentro de esta lógica de pensamiento-dominación, se construyen sociedades adultocéntricas que ponen en condición de inferioridad a los jóvenes idealizando la figura de las personas consideradas adultas; por lo tanto, se generan relaciones sociales asimétricas donde el adulto es considerado superior, y el joven inferior. En este sentido, el adulto figura como “sujeto acabado” y el joven como “sujeto incompleto” que tiene que prepararse para llegar a ser adulto, para sentirse completo. Por lo tanto, ser adulto implica el fomentar actitudes y normas (instituciones) que se contraponen a las actitudes y valores que los jóvenes producen (que son vistos como el problema juvenil) (Duarte, 2006). De esta forma se niega la subjetividad de las personas jóvenes, considerando como inválido o falso sus formas de afirmar su subjetividad.

A primera vista y de forma ligera se puede decir que el adultocentrismo es un problema entre jóvenes y adultos que se enfrentan de forma directa por su diferencia de edad. Hay que tener mucho cuidado con esta forma de percibir el adultocentrismo, ya que el problema de fondo no radica entre estos dos grupos generacionales. Duarte muy bien lo advierte diciendo que “el adultocentrismo no es un problema de los adultos, tampoco es un conflicto entre adultos y jóvenes, sino que es un problema estructural que responde a un sistema más amplio de dominación” (Duarte, 2012. Apuntes del Taller Socioteológico Pastoral realizado en Costa Rica). Por lo tanto, luchar contra el adultocentrismo no es enfrentarse a los adultos, sino al sistema de dominación que busca generar excluidos, que en este caso recae sobre los jóvenes. Luchar contra el adultocentrismo es luchar contra el sistema de relaciones asimétricas que considera al adulto como superior y al joven como inferior.

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

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

prácticas educativas están diseñadas desde el enfoque adultocéntrico, o en qué medida toman en cuenta los saberes juveniles?

## 2.- ¿CÓMO OPERA EL ADULTOCENTRISMO EN LA ESCUELA?

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

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

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

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

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

sistema educativo hay que cambiar la relación en el aula porque esta relación de poder se transforma cotidianamente en una relación de dominio y reproducción de colonialidad”.

De esta forma, el proceso de institucionalización dinamizado por medio de las normas, de los discursos disciplinarios, de la forma de regular la vida de los sujetos dentro de la escuela, genera tensiones socioculturales entre la escuela y los jóvenes. Son dos mundos que se encuentran y pocas veces se entienden; por un lado, las instituciones (escuela) con discursos y formas de actuar adultocéntricas y por otro lado, los jóvenes (estudiantes) con sus “propias” formas de pensar y sentir el mundo; es ahí donde se genera la negación del *otro* como *sujeto*. A continuación vamos a exponer algunas de estas tensiones.

### **Rechazo a la estética juvenil**

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

Por otro lado, el espacio escolar está regulado por una serie de normas que disciplinan vida de los estudiantes. Estas normas y discursos disciplinarios son leídos por los jóvenes como mecanismos que “*no les dejan ser ellos mismos*”, es ahí cuando se produce la tensión sociocultural, cuando la institución “se muestra como ley absoluta y ante ello el sujeto se manifiesta negado” (Zúñiga 2010, 35).

Entre las prácticas disciplinarias están el uso de uniforme, la prohibición de usar celulares, usar chompas que no sean del uniforme, prohibición del uso del *piercing*, entre otras. Es así como se niega la estética de los sujetos jóvenes, que desde una mirada más crítica es la negación de la subjetividad misma, ya que las expresiones estéticas en el mundo juvenil son formas de afirmarse como sujetos.

Malestar en la escuela: un lugar sin sentido

*“Me gusta estar más tiempo en el patio. Me gusta estar más en un espacio abierto recreacionándome al aire libre que estar en un aula cerrada de cuatro paredes”.*

(Entrevista, estudiante de Bachillerato).

Otra tensión sociocultural es que en la escuela se ha generado un malestar tanto para docentes como para los estudiantes; docentes que “no saben qué hacer con los jóvenes” y jóvenes que “no se sienten entendidos”. Tal malestar ha llegado al punto de que la escuela se convierta en un lugar sin sentido. En este caso analizaremos el

malestar que se ha generado en los estudiantes por causa del peso institucional sobre el sujeto.

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

Hablar de cultura es realmente hablar de muchos aspectos que configuran las identidades y subjetividades juveniles, ésta se forma desde diferentes matrices que rebasan y van mucho más allá de lo meramente institucional o legítimamente educativo. De hecho la cultura tiene mucho que ver con la configuración de sentido en las juventudes. En este sentido la escuela debe ser la primera formadora de los significados de la vida y de la configuración del mundo personal (Calderon 2014, 12). Por consiguiente, cuando en el espacio escolar se manejan relaciones verticales de poder, donde se hace evidente el adultocentrismo validando saberes y valores hegemónicos, y por consiguiente negando los saberes y los nuevos valores que emergen en el contexto juvenil, “donde el cuerpo es utilizado y controlado, donde además se etiquetan a las juventudes por sus nuevos modos de ser” (Calderon 2014, 12), el universo de sentido de los jóvenes es negado; por lo tanto, se pierde el sentido de estar en la escuela.

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

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

Separación entre la vida y la escuela

No es de extrañar escuchar a los docentes, a las autoridades, a los mismos padres de familia, e incluso a los mismos estudiantes quienes han interiorizado los discursos institucionales, que: “la escuela educa para la vida, en la escuela tienen que aprender a resolver los problemas de la vida, en la escuela se preparan para enfrentarse a la vida”. Sin embargo estas afirmaciones resultan ser paradójicas, ya que se dice educar

para la vida, pero por otro lado se niega la vida misma, como dirían los mismos estudiantes *“aquí no nos dejan vivir en paz, molestan por todo”*. En este sentido, escuchando a los jóvenes se hace evidente que existe una separación entre la vida y la escuela, al parecer la vida está afuera de la escuela, por lo tanto, *“hay que preparar al estudiante para que se enfrente a la vida”*.

La educación escolar no debe considerar que *“la vida está en otra parte”* y que los grandes problemas y asuntos que inciden en la vida de niños y jóvenes no son asunto de las aulas, o que los asuntos de los medios masivos de comunicación, las drogas, el narcotráfico, las bandas y pandillas juveniles, y otro tipo de agrupaciones juveniles, no pasa por la escuela, o que a niños y jóvenes *“se les educa para la vida”*, como si la vida estuviera en otra parte e iniciara cuando ellos dejan las aulas escolares (Valenzuela 2009 , 9).

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

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

### 3.- LA DES-ESCOLARIZACIÓN DE LA ESCUELA

*La escuela es...  
el lugar donde se hacen amigos,  
no se trata sólo de edificios,  
aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos.*

*Escuela es, sobre todo,  
gente,  
gente que trabaja,  
que estudia,  
que se alegra,  
se conoce,  
se estima.*

*El coordinador es gente,*

*el profesor es gente,  
el alumno es gente,  
los padres son gente,  
cada funcionario es gente.  
Y la escuela será cada vez mejor,  
en la medida en que cada uno se comporte  
como compañero, amigo, hermano.  
Nada de isla donde la gente esté rodeada  
de cercados por todos los lados.  
Nada de convivir las personas  
y que después descubras  
que no existe amistad con nadie.  
Nada de ser como el bloque que forma las paredes,  
indiferente, frío, solo.  
Importante en la escuela no es sólo estudiar,  
no es sólo trabajar,  
es también crear lazos de amistad,  
es crear un ambiente de camaradería,  
es convivir,  
es unirse.  
Ahora bien, es lógico...  
que en una escuela así, sea fácil estudiar,  
trabajar, crecer,  
hacer amigos,  
educarse,  
ser feliz.*

Paulo Freire

En este poema, Paulo Freire pone en evidencia la paradoja entre la escuela vivida y la escuela soñada. Hace una crítica a la escuela entendida como *aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos*. Plantea a la escuela como contenedora de subjetividades; *la escuela es sobre todo gente*, es el lugar en donde se generan y refuerzan las relaciones de alteridad. De esta forma expresa la necesidad de resignificar, desescolarizar la escuela, dicho de otra forma, plantea la urgencia de entender la escuela desde otra lógica en donde la *gente* (sujeto) es quien dinamiza y da vitalidad a la escuela, y no la institucionalización-burocratización.

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

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

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

Vale aclarar que la des-escolarización de la escuela no significa su eliminación, sino su recuperación de su carácter educativo. Es decir, los procesos se vuelven más educativos que escolares. El tiempo, el espacio, la intencionalidad del acto educativo pasa de ser unidireccional a multidireccional. Se supera la pedagogía de la respuesta preestablecida para posicionar la pedagogía de la pregunta reflexiva. Es así como la des-escolarización de la escuela implica superar esquemas tradicionales que en un aula con contenidos obligatorios, los horarios preestablecidos, planificación curricular, reglas y normas que regulan la vida de los estudiantes en la escuela, han encarcelado el qué hacer educativo desligándose de los tiempos y espacios culturales y subjetivos de maestros y estudiantes (Calvo, 2008).

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

## **CONCLUSIONES**

El adultocentrismo fue el *ojo* con el que leímos los procesos de institucionalización escolar de los sujetos. Básicamente, Claudio Duarte indica que el adultocentrismo no es otra cosa que las relaciones asimétricas entre jóvenes y adultos, donde el joven es

ubicado en condición de inferioridad frente al adulto, mientras que la figura del adulto es idealizada. La escuela fue el espacio propicio para analizar cómo opera el adultocentrismo y es así como concluimos que a los jóvenes, por el mismo hecho de ingresar a una institución, se les considera que están en proceso de formación y son formados desde la mirada del adulto: con sus “valores”, “con sus estéticas”, “sus normas”; de ahí que se puede afirmar que los jóvenes no tienen valores, se justifica la negación de la estética de los jóvenes prohibiéndoles manifestar sus elementos simbólicos.

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

Finalmente, con esta crítica a la institucionalización-escolarización de la educación no se pretende satanizar ni mucho menos eliminar la escuela, sino que es una crítica al encarcelamiento que se ha hecho a la educación, se ha encarcelado en los procesos burocráticos, el excesivo peso institucional ha mitigado el carácter educador de la escuela, y ha generado la negación de los sujetos que habitan en ella. Por lo tanto, a modo de alternativa, se hace un llamado a desescolarizar la educación, lo cual implica plantear el sistema educativo como un sistema abierto que considere los saberes y expresiones culturales de los sujetos, que la prioridad no sea la institucionalización sino los sujetos mismos como tal.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolton, P. (2013). Educación y transformación social. *Para Juanito. Revista de Educación Popular*, 1, 9-15.
- Bolton, P. (2013). *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*. Buenos Aires, Argentina: La Cru.
- Calderón, M. (2014). Juventudes en Resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 1-19.
- Calvo, C. (2008). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Santiago, Chile: Nueva Mirada.
- Centro de Información de las Naciones Unidas, (2015). *La juventud y las Naciones Unidas*. Recuperado el 08 de septiembre del 2015 de:

[http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas\\_frecuentes/](http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Pérez, J., Valdez, M., y Suárez, M. (2008 ). *Teorías sobre la juventud. Las miradas de los clásicos*. México: Purrúa.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Salazar, H. (11 de Agosto de 2011). *Y después de todo, ¿por qué se inventó la escuela?*. Producer y Reevo. Retrieved 31 de Diciembre de 2014 from Reevo: <http://reevo.org/externo/y-despues-de-todo-por-que-se-invento-la-escuela/>
- Valenzuela, J. M. (2009 ). *El futuro ya fue. Socioantropología de los jóvenes en la modernidad*. México D.F.: El Colegio de la Frontera Norte.
- Vásquez, J. (2005). *Propuesta de un Plan de Pastoral Juvenil. Itinerario casa, barca y camino*. Quito: PUCE.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophia*, 217-234.
- Vásquez, J. (2013). *Resignificar la educación. Comunicación, cultura y pedagogía(s)*. Bogotá, Colombia: Unisalle.
- Vautista, J. (2012). *Documental: La Educación Prohibida*. Recuperado el 31 de diciembre del 2014 de: <http://www.educacionprohibida.com/pelicula/creditos/>
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito, Ecuador : Abya Yala.
- Zúñiga, M. (2010). *Pensar a las personas jóvenes más allá de modelos o monstruos*. San José, Costa Rica: DEI.