UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Educación no formal como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de Montevideo

Natalia Lucía Erreca Cal

Tutoras: María Noel Míguez Passada
María Elisa Cabo Acosta

2022

LA VIDA NO DEBIERA ECHARLO A UNO DE LA NIÑEZ SIN ANTES CONSEGUIRLE UN BUEN PUESTO EN LA JUVENTUD
©QUINO

¡AY, QUÉ MARAVILLA TENER UN CHICO TAN INQUIETO...! QUE LE GUSTE LA COMPUTACIÓN, LOS IDIOMAS, LA HISTORIA, EL DIBUJO, LAS CIENCIAS, LOS DEPORTES, LA MÚSICA ¡QUÉ BÁRBARO! ¿...Y HAY ALGO QUE NO LE INTERESE...?
...SÍ, EL COLEGIO.

Índice

Introducción ..…….. 4

Capítulo I: Educados, educadas .....…..…….... 8

- 1.1- Constructos contemporáneos sobre educación y adolescencias ….. 8
- 1.2- Educación no formal para adolescentes hoy……. .. 11
- 1.3- Sentires adolescentes sobre la educación no formal en la actualidad . 16

Capítulo II: Condicionados, condicionadas ……..….. 20

- 2.1- Somero devenir sobre los constructos de educación y adolescencias .. 20
- 2.2- Devenir de la Educación en el Uruguay……...……... 23
  - 2.2.1 - Educación Formal (EF)..... 23
  - 2.2.2 - Educación No Formal (ENF)..... 30
  - 2.2.3 - Identidades ……..…… 33
- 2.3- Sentires adolescentes sobre la ENF en sus historias de vida …… 34

Capítulo III: Abriendo caminos ……..……..... 37

- 3.1-Repensar las nociones de educación y adolescencias a futuro…… 37
- 3.2-Estrategias para la materialización de la ENF para adolescentes en Montevideo…….…… 39
- 3.3- Sentires adolescentes: construcción de sus proyectos en el marco de la ENF……... 41

Reflexiones finales ……..…….. 44

Bibliografía ……..…… 50

- Referencias Bibliográficas …….…… 50
- Fuentes Documentales…….…… 51

Introducción

La siguiente Monografía Final de Grado, se enmarca en el requerimiento académico de la Licenciatura de Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, perteneciente al Plan 1992.

El tema que se despliega en el presente documento, hace a la educación no formal (ENF) como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de Montevideo, esto es comprender el aporte de la ENF en los constructos de cada adolescente, ya sea desde su ser individual como también en su ser colectivo, con sus pares y sus contextos (familiar, educativo, laboral, barrial, etc).

La ENF será conceptualizada fundamentalmente desde la Ley General de Educación Nº 18.437 en la cual se manifiesta que su principal cometido será promover la inclusión y la continuidad educativa de los/as educandos/as, "Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal, con el propósito de que esta última contribuya a asegurar la calidad, la inclusión y la continuidad educativa de las personas" (Art.37) Se aborda esta temática, ya que adquiere significación subjetiva en tanto trabajadora en espacios de educación no formal para adolescentes. Estos espacios de confianza, logran manifestar qué poco son escuchados/as y valorados/as en su ser protagonistas, por ejemplo, a la hora de la toma de decisiones que les involucran directamente. A su vez, se tiene el convencimiento del aporte de la ENF en estos procesos.

Con relación a la justificación objetiva del tema, se entiende de especial relevancia en un contexto donde la educación formal (EF) acapara o absolutiza formas y contenidos de lo instituido como válido, para la formación de los/as adolescentes hacia la construcción de sus proyectos de vida, orientándolos/as hacia formas hegemónicas de ser y estar en sociedad. Esto trae aparejado que la ENF quede remitida a sujetos/as que suelen prenocionarse que no tendrían las "capacidades" de sostener el tránsito por la educación formal (EF). Esto hace perder de vista, la potencia intrínseca que tienen los espacios de ENF, para la construcción de los proyectos de vida singulares y colectivos de los/as adolescentes. No se pretende desmerecer a la EF en sus objetivos y contenidos, sino que se busca concebir a la ENF como otro espacio potente para la construcción de ciudadanía, inclusión y justicia social.

Para los fines presentes, la población objetivo de la investigación son adolescentes que concurren a centros de ENF en Montevideo. Esto no quita que puedan tener una doble

inscripción institucional, en la ENF como en la EF al mismo tiempo. Si bien se desarrollará en profundidad a partir del Capítulo I, se quisiera aclarar que al decir adolescencias se hace referencia a quienes están entre los 11 y los 17 años aproximadamente, y entendiendo que "la palabra adolescente (...) implica transformaciones y adaptaciones constantes que se dan en el curso de vida dentro de los ámbitos físico, emocional, social y cultural; por lo anterior se han generado tensiones entre las perspectivas que intentan definirla" (García, C y Parada, D, 2018, p. 2)

El marco teórico - metodológico para la delimitación del presente objeto, será el método progresivo – regresivo del Existencialismo (Sartre, 2000), a través del cual se habilita la reflexión desde la razón dialéctica (en tanto universal - particular - singular), así como en la procesualidad del pasado - presente - futuro. En este sentido el autor plantea:

> El método progresivo: se trata de encontrar el movimiento de enriquecimiento totalizador que engendra a cada momento a partir del momento anterior, el impulso que parte de las oscuridades vividas para llegar a la objetivación final, en una palabra, el proyecto. (...) el vaivén contribuye a enriquecer al objeto con toda la profundidad de la Historia, y determina en la totalización histórica el lugar aún vacío del objeto (Sartre, 2000, p. 116).

Este método permite analizar temáticas en la actualidad, contemplando su historicidad y procesualidad para su superación en el porvenir. Para los fines presentes, implica realizar un somero estado del arte de la conjunción educación y adolescencias, donde la ENF adquiere un papel relevante para la construcción de sus proyectos de vida. Para ello, se problematizan algunos instituidos que han marcado los entramados en educación y adolescencias a lo largo largo del siglo XX y comienzos del XXI para hacer un "fuga y salto" (Sartre, 2000) que logre enriquecer y dar luz a la construcción de los proyectos de vida de adolescentes desde la ENF.

A partir de este método progresivo-regresivo, se plantea una investigación de corte cualitativa y exploratoria, la cual implica "...construir un texto que, en base a un diálogo se transforma en un documento sobre la realidad social" (Scribano, 2007, p. 32). En este sentido, se propone generar un documento que contemple los sentires de adolescentes en el amplio y

complejo escenario de la educación, y donde ellos/as sean los/as protagonistas de los relatos sobre sus propios proyectos de vida.

En este sentido, el Objetivo General de la presente investigación se relaciona con "Analizar la educación no formal como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de la zona centro y oeste de Montevideo". Para ello, se despliegan los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar los constructos actuales sobre educación y adolescencias.
2. Problematizar cómo se materializa la educación no formal en adolescentes de Montevideo.
3. Conocer sensaciones y percepciones de adolescentes en la educación no formal para la construcción de sus proyectos de vida singulares y colectivos.

En este escenario, las técnicas a utilizar serán la entrevista en profundidad y el análisis de fuentes documentales. Con relación a las entrevistas, éstas "son descritas como una conversación con propósitos" (Marshall y Rossaman *apud* Scribano, 2007, p. 33), a través de las cuales quien investiga, previa definición, destaca el componente científico de la misma y se ubica como "arquitecto y agricultor"; esto es, "ir a la raíz y dar fundamento" (p. 33): "En la investigación cualitativa se debe reparar en el hecho de que en el trabajo de campo observación y registro están condicionados por las palabras de los sujetos y nuestras naturalizaciones sobre los fenómenos que esa palabra nombra y señala" (Scribano, 2007, p. 39). Ello implica trascender prenociones e instituidos que puedan estar naturalizados de parte de quien investiga, para que las voces de quienes son los/as reales protagonistas se recuperen lo más objetivamente posible. Con relación al análisis de fuentes documentales, este autor hace referencia a que, primeramente, "se debe tener presente la necesidad de abordar metodológicamente nuestras fuentes y recursos" (Scribano, 2007, p. 27), para lo cual propone la tríada identificar - clasificar - sistematizar de forma de crear un "acto teorético" que, a su vez, habilite la percepción.

El muestreo que se llevó adelante contó con una base inicial de seis (6) adolescentes que concurren a centros de ENF de Montevideo, teniéndose en cuenta que fueran de diversas zonas de la ciudad (centro y oeste) de forma de ser aún más representativa la muestra, según se facilitó desde los centros educativos la instancia de entrevista y se consiguieron las autorizaciones de los/as adultos/as referentes de cada adolescente para la realización de la misma.

Con esa base de seis, y a través de la técnica de “bola de nieve”, se realizó el resto de las entrevistas hasta saturar la muestra. Por “bola de nieve” se entiende: “el método de la bola de nieve permite elegir determinadas personas que presentan características muy especiales, una vez identificados, con la información disponible, se les pide que ubiquen a otros miembros de la misma población de estudio” (Mejías Navarrete *apud* Scribano, 2007, p. 9). Esta base de seis (6) adolescentes comienza con tres (3) adolescentes auto identificadas como mujeres y tres (3) auto identificados como varones. A su vez, tres (3) de estos/as adolescentes serán de la primera franja etaria (12 a 14 años), mientras que los/as otros/as tres (3) serán de la segunda franja etaria (15 a 17 años).

A partir de lo planteado, se propone una lógica de exposición que condense y expanda el método progresivo - regresivo sartreano. De esta manera, se presenta un primer capítulo, titulado "Educados, educadas...", a través del cual los constructos teóricos en torno a educación y adolescencias, en su universalidad, se particularizan hacia la ENF para adolescentes en Montevideo hoy, y se singulariza en torno a los sentires adolescentes sobre la ENF en la actualidad. En un segundo capítulo, denominado “Condicionados, condicionadas...”, se analizan someramente los procesos que fueron marcando mojones sustanciales en la construcción de la relación educación - adolescencias a lo largo del siglo XX y comienzos del siglo XXI en el Uruguay. El tercer capítulo, “Abriendo caminos” será un “fuga y salto” (Sartre, 1974) hacia la construcción de proyectos de vida de adolescentes desde la ENF. Por último, se cierra el documento con algunas Reflexiones Finales que sintetizan lo surgido en el proceso de investigación planteado.

Capítulo I: Educados, educadas

En “Educados, educadas”, para dar cuenta de la temática en proceso de delimitación, se entiende necesario, en primer lugar, conocer los constructos contemporáneos en torno a educación y adolescencias. De esta manera, se plantean cada uno de estos por separado, para luego conjugarlos como síntesis de este primer capítulo.

1.1. Constructos contemporáneos de educación y adolescencias

Muchas son las acepciones que vienen a la cabeza de los/as lectores/as si se les plantea la palabra educación, sin embargo es altamente probable que se relacione el término exclusivamente con matices que no son los que se quieren resaltar en este trabajo.

La palabra educación “a secas” suele estar asociada a un concepto cerrado, anexado a la educación formal; esto es, la institucionalidad impuesta por los Estados para darle herramientas a sus pobladores (en tanto sujetos de derecho) para ser y hacer, cuando lleguen a la adultez. Este es un modelo más tradicionalista, y es en ese punto donde para Rancière (2010) hay una tensión marcada entre la denominada educación tradicional y la educación emancipadora. El desafío será entonces alejarse “de los monopolios de la inteligencia como del trono explicador” donde están tanto “la Escuela como la sociedad pedagogizada”, afirmándose que “comprender es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro” (p. 23); visión de la que todos y todas de alguna forma hacemos parte, ya que así la mayoría hemos sido educados/as y formados/as institucional y familiarmente.

Para desnaturalizar este constructo y cuestionar la pedagogía desde la modernidad, es que se plantea este enfrentamiento entre ambos modelos de educación. Desde la visión filosófica de Rancière (2010) se plantean ciertas críticas a este saber hegemónico del docente, casi como una invitación a replantearse este tipo de pensamiento ya institucionalizado.

> (...) instruir puede entonces significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar a una capacidad, que se ignora o que se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este

> reconocimiento. El primer acto se llama atontamiento, el segundo emancipación (Rancière, 2010, pp. 11-12).

Claro está que la emancipación pareciera ser la opción válida para Rancière (2010), realizando una crítica al "método natural universal", cuestionando fuertemente las desigualdades en las inteligencias que este aboga; por lo que da protagonismo y renombre a lo que denomina "método emancipador".

En palabras de Rancière (2010), "se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia" (p.12), ya que todas las inteligencias son iguales para él. Esto, da pie a pensar en que para el autor, las inteligencias singulares van de la mano con "el campo de los posibles" (Sartre, 1974) que éste tenga de aprender; esto podría incluso complementarse con aquello de que "el hombre no es otra cosa que lo que él se hace" (Sartre; 1974, p. 21). El desafío mayor de emanciparse es reconocerse igual en un mundo desigual; donde el estudiante deja de ser un mero destinatario para conformarse en el protagonista de su propio proceso educativo y pedagógico. Desplazarse el sabio "maestro" de ese rol de único poseedor del conocimiento, para lograr que los otros se emancipen (o al menos generar la posibilidad) reconocer que existe la posibilidad de un aprendizaje autónomo de cada estudiante, y que éste por más que no conozca de la materia que se imparte, trae consigo un conocimiento también válido, y es desde ahí que se debe potenciarlo/la.

En esa misma línea de pensamiento, Meirieu (1998) manifiesta que "La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas, y al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto" (p 140.) Es en este sentido que lo pedagógico se realza, involucrando lo que la persona sí puede desde su potencial, en cuanto a apropiarse de su proceso.

Con relación al constructo de adolescencias, se considera que esta se constituye como una de las etapas vitales específicas de la vida, la cual requiere de un espacio propio, con roles, derechos y deberes que también lo sean. Es una fase de transiciones, crisis, conflictos, inestabilidades, búsquedas de autonomía, rebeldías, riesgos, sueños, etc. Se debate constantemente entre instituciones, acerca de quiénes son adolescentes y quiénes no, sobre todo en las edades límites (púberes y jóvenes); con lo que sí hay concordancia, es en el hecho de que es una etapa de cambios acelerados, al igual que en los primeros años de vida. En este período,

es que se comienzan a delimitar con más claridad que en las etapas anteriores los procesos identitarios de los y las adolescentes, en dónde se cuestionan acerca de quién soy, qué hago y qué quiero, son capaces de revisar y reconstruir la propia identidad personal.

Los/as adolescentes van generando y creando nuevas relaciones intersubjetivas, ampliando y profundizando los intercambios con sus pares, iniciando relaciones de pareja, familia, etc. Al mismo tiempo, comienzan a tener acceso a niveles más elevados de juicios y razonamientos morales, por lo que se implican en planes a futuro o personales, seleccionando valores y asumiendo roles. Así mismo, poseen actitudes comprendidas como "sociales", es decir que los/as adolescentes transfieren parte de la dependencia mantenida con sus familias a sus grupos de pares, lo cual implica parte de sus procesos de crecimiento. Por lo antes mencionado, se entiende que los/las adolescentes, para alcanzar un cierto grado de identidad, deben de transitar por un proceso de apropiación y construcción de su espacio, algo que en una estructura rígida, como lo es la EF, no siempre pueden hacer.

Se cree pertinente dejar en claro a qué se hace referencia al decir "las adolescencias" o también llamadas "juventudes" (Filardo, 2017) dado que se entiende que en singular, el término no es capaz de representar a cada uno/a, y esa totalidad, "la juventud", no los/as hace sentirse incluidos. En palabras de la autora, "la 'juventud' es una construcción; dado ese carácter emergen múltiples juventudes que pugnan actualmente en el espacio social y discursivo. (...) los jóvenes son sujetos (de derechos) que viven la "condición juvenil" de muy diversas formas" (2017, p.6), lo que desarrolla la idea anterior de que los/as adolescentes se van construyendo y reconstruyendo desde sus propias experiencias y vivencias, más allá de lo contextual.

Para reforzar lo antedicho, se tiene en cuenta también el pensamiento de Viñar: "Siempre hay una pluralidad de adolescencias en cada tiempo histórico y según el lugar geográfico y social, y por otra parte, son de considerar las diferencias de estilos personales que muestra la diversidad humana" (2009, p. 21), lo que hace considerar no sólo la edad (o rango etario) de este grupo, sino también el lugar y las posibilidades del mismo, como variables de interés a la hora de cuestionarse y estudiar sobre y con las adolescencias.

1.2. Educación no formal para adolescentes hoy

¿Por qué motivo ha aumentado el número de adolescentes que prefieren espacios no formales de educación y formación; y a su vez han disminuido los interesados en la educación formal? No es novedad que, en los últimos años, las opciones educativas para los y las adolescentes en Uruguay , han crecido y se han incrementado. Aulas comunitarias, FPB, como propuestas alternativas de la EF con el objetivo de alcanzar a aquellos/as jóvenes que estaban quedando por fuera del sistema; y centros juveniles, escuelas técnicas y demás propuestas que intentan ser de esparcimiento, recreación y apoyo a la educación formal, que de por sí, son parte de la vida de (algunos de) los/as adolescentes.

Para poder analizar a la educación como fenómeno y comprender las mediaciones que lo transversalizan, se entiende pertinente visualizar a la educación desde el ámbito de lo formal y lo no formal.

> Lo no formal, lo formal, y lo informal, son construcciones inacabadas para nominar formas culturales de la acción educativa. Expresiones de la acción educativa que son estadocéntricas, porque son definiciones que adquieren su validez demarcatoria en relación al Estado. Por ello pensar los procesos de formalización de la educación requiere de una actitud dinámica, intentar por un instante movernos de los entrampamientos paradigmáticos en donde corrientes teóricas críticas, funcionalistas, tecnicistas, tienden a una cosificación interpretativa de la realidad. En donde los paradigmas se movían como opciones ideológicas abroqueladas para pensar la realidad educativa, ya que analizar los fenómenos de la educación está muy lejos de propender a la obtención de modelos explicativos-interpretativos (Rodríguez, 2009, p. 3).

Esto es concebir el término educación desde sus varias acepciones y posibilidades, no dejarlo acabado o vinculado exclusivamente a la educación formal; sino que buscar más allá y entender que lo no formal, se parece más a lo que un/a adolescente podría/querría sostener. Está claro que desde la ENF se cuenta con ciertos dispositivos en el ámbito pedagógico que permiten

y facilitan el reconocimiento de las singularidades de cada adolescente, contemplando sus gustos, contextos y limitaciones, cualquiera sea esta, y de hecho las toma para crear y recrearse.

Como se planteó en la Introducción, se entiende fundamental conjugar, mancomunar ambos tipos de educación, formal y no formal, para poder continuar sus búsquedas y aprendizajes, según los datos que surgen de la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes (ENAJ), del año 2018. Desde el ámbito de lo formal, dicha encuesta plantea:

> En lo que respecta a enseñanza media, tanto en la modalidad liceo como en UTU, se observa que los porcentajes de finalización de este nivel en jóvenes de 18 años y más, no son tan elevados como en educación primaria. El 43,6% de los y las jóvenes ha culminado la educación secundaria (ENAJ, 2018, p. 30).

Esto significa que el 56.4 % de los y las adolescentes dejan por el camino su formación en el ámbito de lo formal, lo que supone, además, la desvinculación con las fuentes de conocimiento, experiencia laboral y contacto social e implica la interrupción del proceso de incorporación de posibilidades para el acceso al bienestar. Así mismo, quienes son excluidos/as del sistema de enseñanza formal (por el motivo que fuere) no suelen reingresar. Ante estos datos cabe la pregunta, ¿cuáles son los motivos que llevan a que adolescentes y jóvenes de Montevideo, no puedan culminar sus estudios de educación formal? La respuesta está en la misma ENAJ:

> (...) 87,6% de los y las jóvenes opinan que para que los adolescentes se sientan más motivados a asistir al liceo o a la UTU, los centros educativos deben contar con una mayor infraestructura; seguida por el 85,0% en que la familia debe integrarse al centro educativo de sus hijos e hijas. De igual forma, el 83,2% está de acuerdo en que los y las docentes deben tener más preparación, interés y dedicación, en tanto el 78,3% afirma que debería haber más deporte, música y teatro en los planes de estudio (ENAJ, 2018, p. 31).

¿Acaso estos últimos datos que brinda la cita "más deporte, música y teatro" no conforman un dato más que sustancial y favorable para que desde la ENF se dé respuesta? Los y las adolescentes tienen en claro qué es lo que les gustaría y motivaría a continuar, ¿no será hora de escucharlos/as y responder? Y sí, han aparecido paulatina y sostenidamente en este último tiempo, propuestas que de alguna forma avalan y dan cabida a estos pedidos. Según la División de Investigación y Estadística (DIE) del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), son 855 los centros de ENF existentes en el país; y particularmente en Montevideo se enclavan 426, los que representan el 63.6% del total de los centros de ENF de Uruguay (MEC, 2020, p. 25). Los mismos están compuestos por aquellas instituciones orientadas a formar en oficios (capacitación para el mercado laboral) y aquellas que son de interés para el desarrollo personal de cada adolescente, ya sea desde lo deportivo, lo artístico y/o lo recreativo. Pero otra vez, los/as adolescentes que optan por estas propuestas educativas, se dan de bruces con la realidad.

> (...) la educación no formal no permite el acceso a un nivel educativo formal más avanzado (a no ser que esté validado por el sistema educativo formal), muchas capacitaciones tienen su propia certificación o procedimientos para evaluar si un individuo aprobó o no su pasaje por ella (MEC, 2020, p. 31).

Entonces, ¿cuáles son los motivos por los que sucede esto? ¿Qué se podría hacer para revertir estos requerimientos? Sin dudas las políticas públicas (y los fondos destinados a que puedan llevarse a cabo) deberían de atender estas realidades, al menos entendiendo que esta población se convertirá en adultos sin "formación validada" por el Estado. Ello podría desencadenar a futuro en menos posibilidades laborales y/o académicas ya que requieren el reconocimiento mencionado. Tal vez se podrían encontrar respuestas si realmente estos niños, niñas y adolescentes (a partir de ahora NNA) fueran el centro de las políticas aplicadas, ¿podría ser la ENF la que atendiera esas necesidades concretas?

Según las definiciones clásicas de educación no formal, ésta se encuentra asociada a grupos y organizaciones comunitarias y de la sociedad civil; es decir, que se da en aquéllos contextos en los que, existiendo una intencionalidad educativa y una planificación de las experiencias de enseñanza (o aprendizaje), éstas ocurren fuera del ámbito de la escolaridad

obligatoria; o lo que es lo mismo, en la ENF la acción no se encuentra totalmente institucionalizada, pero sí organizada de alguna forma.

En la Ley General de Educación (2008), se visualiza que la educación no formal:

> (…) comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismo y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (…) (Art. 37).

Una de las características de la ENF es que su enfoque está centrado en el discente; es por ello que no se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la EF. En la actualidad el campo de la educación no formal, se caracteriza por su amplitud y heterogeneidad y las funciones que abarca van desde numerosos aspectos de la educación permanente, a tareas de complementación del ámbito educativo formal. De alguna manera, ello podría ir de la mano con los planteamientos sartreanos en torno a que cada uno/a "se define a la vez por sus necesidades, por las condiciones materiales de su existencia y por la naturaleza de su trabajo, es decir, por su lucha contra las cosas y los hombres" (Sartre, 2004, p. 23). Esto se entiende relevante para trascender los instituidos de una educación formal como la única válida, cuando, en realidad, si la educación (cualquiera sea) da herramientas a los/as adolescentes para transitar sus propias batallas (internas y externas), eso resultaría para ampliar sus "campos de los posibles" (Sartre, 2000).

> Además, decir lo que "es" de un hombre, es decir al mismo tiempo lo que puede, y recíprocamente; las condiciones materiales de su existencia circunscriben el campo de sus posibles (su trabajo es demasiado duro, está demasiado cansado para tener una actividad sindical o política). El campo de los posibles es así el fin hacia el cual supera el agente su situación objetiva. En ese campo depende a su vez estrechamente de la realidad social e histórica (Sartre, 2000, p. 69).

Desde esta cita, Sartre (2004) invita a la reflexión sobre las posibilidades de cada sujeto/a en su contexto y realidad. A ello lo nombra como el campo de los posibles, el cual se verá ampliado o constreñido en el vaivén de lo particular y genérico; esto es, entre lo que cada sujeto/a pueda hacer con lo que hicieron de él/ella, así como en el marco de su realidad social e histórica. En la especificidad de los/as adolescentes montevideanos/as, implica reconocer lo que sí pueden a partir de sus historias de vida y cómo se proyectan singular y colectivamente. En este sentido, la ENF podría eventualmente ser la vía de ampliar el campo de sus posibles, teniendo en cuenta el alcance real de este tipo de educación.

> La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas (Ley Nº 18.437, 2008, Art. 37).

Esta ENF, que en la mayoría de las situaciones de NNA amplía el "campo de sus posibles" (en cuanto a herramientas educativas académicas y laborales, espacios de intersubjetividad, pautas de comportamiento, etc.), como se citó previamente, los/as termina entrampando por las lógicas instituidas desde el sistema educativo a nivel nacional, las cuales exigen creditizar en la educación formal para validar tales aprendizajes. Esto lleva a que se piense en la ENF como un espacio "no convencional" para fomentar la inserción de los NNA a los estudios formales, desde ámbitos que paradójicamente no lo son, entendiendo que éstos los habilitan a desarrollarse como las personas que buscan ser. En este sentido, la ampliación o el constreñimiento del "campo de sus posibles" va a estar íntimamente relacionada con lo que hace a sus "proyectos de vida", tanto singulares como colectivos: "el hombre se caracteriza ante todo por la superación de una situación, por lo que logra hacer con lo que han hecho de él, aunque no se reconozca nunca en su objetivación" (Sartre, 2004, p. 60). Y es en esas búsquedas, que cada cada sujeto/a va ampliando sus gustos y posibilidades; lo que va a ser insumo sustancial para

construir identidades “potentes”, que les lleven a ampliar el “campo de sus posibles” más allá de lo que hayan hecho con cada uno/a desde sus primeros espacios de sociabilidad.

Los y las adolescentes irán forjando, construyendo y deconstruyendo sus aprendizajes, vivencias y experiencias para formar y formarse en los/as seres que quieran y puedan ser. Este proceso característico de la etapa vital en la que se encuentran implica también la construcción de su identidad y desde ella, el de su propio proyecto de vida, que es singular, ya que depende de sus propios deseos, gustos y posibilidades; pero también colectivo, dado que se enmarca en su vinculación con pares, en su propia experiencia con la familia, los contextos y realidades que cada uno/a haya tenido que transitar, ya sea para imitarlos, como para alejarse de ellos. La identidad “…es siempre una construcción histórica; debe ser restablecida y negociada permanentemente, (...) se cristaliza en instituciones y costumbres que se van asumiendo como propias, pero también puede diluirse y perder su fuerza aglutinadora...” (Torres, 1998, p. 7). En este sentido, la identidad es una construcción que se va meciendo en el vaivén del ser particular (los/as adolescentes montevideanos/as, en este caso) y el ser genérico (lo genérico humano).

> En una palabra, la unidad viva se caracteriza por la descompresión de la temporalidad del instante; pero la nueva temporalidad es una síntesis elemental del cambio y de la identidad, ya que el porvenir gobierna al presente en la medida en que este porvenir se identifica rigurosamente con el pasado (Sartre, 2004, p.154).

Cada sujeto/a comprende su realidad singular en el entramado de lo colectivo, y viceversa, siendo cada uno/a “producto de su producto” (Sartre, 2000). En este escenario, la intersubjetividad cobra su potencia, en tanto “en este mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros” (p. 40). Lo colectivo se hace no solo necesario, sino indispensable, ya que “el otro es indispensable a mi existencia tanto como el conocimiento que tengo de mí mismo” (Sartre, 2000, p. 49)

1.3- Sentires adolescentes sobre la educación no formal en la actualidad

Para poder centrarse en este aspecto del "sentir" de los/as adolescentes, se cree importante contemplar su historicidad y contextos (social, económico, etc), de forma tal de no reproducir constructos sociales que los/as colocan desde la carencia o la imposibilidad.

Se quiere recordar que se utilizó para las entrevistas la "estrategia de la bola de nieve" (Scribano, 2007) por lo cual de forma arbitraria y aleatoria se eligió a esos/as adolescentes de la mano de referentes adultos/as de los centros de ENF donde concurren. "...la técnica de bola de nieve generalmente se utiliza cuando se trabaja con poblaciones de las cuales se carece de la suficiente información como para definir una muestra, sea representativa o no" (Alloatti, 2014, p.2) En este caso concreto, queda evidenciado por el desconocimiento de la particularidad de cada adolescente, no así, el hecho de que todos/as ellos/as concurren a centros de ENF "la base de la técnica de bola de nieve se sustenta en presuponer que existe un vínculo entre los individuos definidos a partir de criterios determinados por el investigador" (p.14). En este caso: adolescentes, residentes en Montevideo, que participan activamente de algún proyecto de ENF.

Esta técnica se "...refiere a grupos que no desean ser identificados por determinadas prácticas o "definiciones" y, por ende, evitan ser contactados" (Alloatti, 2014, p.1) más allá de que cada adolescente entrevistado/a se mostró disponible y dispuesto/a al diálogo, se aseguró que se omitirían sus datos personales y los de los centros educativos en cuestión.

Cabe destacar que si bien se les preguntó sobre situaciones de su pasado, su presente y proyecciones de su futuro, hay elementos que a la hora del análisis se pierden "Como es natural nos falta toda otra información, ignoramos de una manera precisa qué infancia, qué experiencia, qué condiciones materiales caracterizan al hombre y colorean el proyecto" (Sartre, 2000, p.100) por eso la importancia de retomar la voz de los y las protagonistas, de escuchar activamente qué es lo que tienen para decir, y cómo lo dicen. La importancia de conjugar desde lo simbólico y lo no dicho, eso que este/a "otro/a" tiene para expresar.

Dialogar con los/as adolescentes es siempre encontrar un sin fin de "keywords" para lograr una comunicación certera con ellos/as, todos (sin excepción) mencionan o referencian elementos como: respeto, confianza, escucha, ayuda, diálogo, conocimiento. Por ello, los espacios de ENF son destacados por estos/as adolescentes como lugares de contención, son

lugares de disfrute en el que deciden estar, ellos, no por imposición o reglamentación, sino por placer. Estadísticamente la ENAJ (2018) destaca este elemento del disfrute "en el caso de los cursos relacionados al arte y la música. El 84,1% de los y las jóvenes expresa que lo hace o lo hizo porque les gusta" (ENAJ, 2018, p.44)

Como se destacó en la Introducción de este mismo trabajo, los/as adolescentes entrevistados/as son integrantes de tres propuestas no formales de Montevideo, ubicadas en Marconi, Lavalleja y La Tablada, dos de cada lugar. Tres de los/as adolescentes sólo asisten al centro de ENF mientras que los/as tres restantes asisten además a un centro de EF de la zona donde residen. Una de las propuestas no formales para adolescentes apunta a la capacitación en talleres laborales (estudian oficios) además de espacios recreativos y de "formación en valores"; estos últimos dos aspectos son el centro de las tareas en los otros espacios, así como el fortalecimiento educativo con instancias denominadas "apoyo", ya sea que estén escolarizados o no.

De las entrevistas se desprende que en el centro de ENF, los/as adolescentes se sienten contenidos emocionalmente "cuando estás mal te dicen: vení, sentate, vamos a hablar" (adolescente 2), son apoyados/as en lo que a educación formal respecta "Acá puedo hacer cosas (...) me ayudan con matemática que me cuesta" (adolescente 1), e incluso quienes no transitan por ese espacio asisten a "tutorías" o espacios de "apoyo pedagógico". Los/as adolescentes manifiestan ser respetados/as en sus gustos, dado que eligen los talleres (algunos de ellos, otros son obligatorios) en los que desean participar y/o formarse. No es menor recalcar el apoyo afectivo que reciben estos/as adolescentes, al punto de que mencionan al alguno/a de sus educadores como referencia para sus vidas en la actualidad.

De los relatos surgen expresiones tales como: *"*algún día me voy a ir de acá, pero me voy a ir contento" Al mencionar su trayecto en la institución, se reconocen desde la cercanía y el amor por el proyecto y las personas que lo integran: "soy como familia ya" haciendo referencia a que lo conocen desde que es niño y su padre concurrió también a ese programa "esto es como mi familia, paso más tiempo acá que con mi padre, porque es la realidad y disfruto venir, estar con mis compañeros (...) disfruto como ellos nos tratan" Al preguntarle si nota diferencias entre el lugar donde estudia "formalmente" y el centro juvenil responde que no es diferente, y aclara

> (...) es lo mismo, porque corte, lo que aprendo allá lo aprendo acá: aprendo a cómo portarme, cómo aprender las cosas tan rápido como las he

> aprendido (...) pero lo más que me gusta es acá, allá no me llevo con todo el mundo y pasan cosas que no tienen que pasar (SIC adolescente 5)

En este relato y en el de los/as demás, se señala con claridad que por más que les guste lo que estudian "formalmente" hay un trato diferenciado en los centros no formales de educación, más personalizados incluso, y dónde se sienten a gusto "en casa" , "en familia" y aún así logran incorporar contenidos y aprendizajes, cosas que les sirven "para la vida" o "para el futuro". Los/as adolescentes referencian el vínculo que generan con sus educadores y con el centro de ENF. Es pertinente mencionar por ejemplo a Núñez (2003) quien define que el vínculo educativo "...teje finos hilos (anillos) de confianza necesarios" (p.40) entre las generaciones, en este caso articuladas entre educadores y adolescentes.

Está más que claro que desde la educación no formal también se construyen y generan "aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal de los sujetos, ayuda a generar nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje y por ende, también reconecta y apoya el tránsito por la EF" (Morales, 2009, p.3)

Esto último se ve reforzado por el discurso de uno/a de los/as adolescentes que menciona que el año próximo retomará sus estudios formales en la UTU de la zona donde reside, dado que ha encontrado interés y motivación para continuar "no quedé este año porque había mucha gente (...) pero yo quiero hacer administración" Tal cual lo menciona Núñez (2003) "...el acto educativo requiere una otra disposición por parte del sujeto: querer aprender" (p. 22)

Capítulo II: Condicionados, condicionadas

No se pueden generar nuevas visiones acerca de un tema de investigación, sin antes estudiar y reconocer cómo y cuándo fueron abordados; es decir, sin reconocer la historia que éste tiene, y de la cual continuar construyendo y/o deconstruyendo hacia su futuro. Es por ello, que en este capítulo se presentarán de forma acotada los procesos de educación y adolescencias, haciendo especial hincapié en los últimos años (fines del siglo XX y principios del XXI).

2.1. Somero devenir de la educación y adolescencias

Tal como se ha planteado en el punto 1.1., varias son las acepciones que devienen ante el constructo de educación. En este sentido, se recupera nuevamente a Rancière (2010) para presentar una somera historicidad de la educación en su materialización civilizatoria-moderna; esto es, en su constitución como universalidad a partir de la década de 1870 en el mundo occidental.

En este escenario, se produce y comienza a reproducir con enorme celeridad lo que el autor menciona como "sistema explicador", el cual se basa en demarcar "inteligencias superiores" (la de los/as maestros/as) de "inteligencias inferiores" (la de los/as educandos/as). Rancière (2010) denomina a esto el "principio de atontamiento pedagógico", a través del cual "los individuos al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros" (Rancière, 2010, p.46).

Este sistema materializa una "pedagogía explicadora", a través de la cual: "No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo que requiera de una inteligencia otra, la del explicador; nada del lenguaje del maestro, de la lengua cuyas palabras y frases tengan el poder de decir la razón de las palabras y de las frases de un texto" (Rancière, 2003, p. 10). De ahí que ubique a la educación tradicional y, en ella, a la figura del "maestro explicador". Éste resulta el único poseedor del conocimiento (del cual una vez fue receptáculo acrítico), quedando el alumnado sin posibilidades de cuestionar y/o contradecir, sólo de recibir y acatar. Esta educación, está(aba) basada en una persona que enseña(ba) desde la unidireccionalidad, ejerciendo su poder y disciplinamiento, desde su ser autoritario.

> El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, (...). Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. (...) La trampa del explicador consiste (...) Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar (Rancière, 2010, p.8).

La figura del "maestro explicador", tal como plantea Rancière (2010), necesita de un alumnado que se someta a sus saberes sin cuestionamientos, que no le interpele ni critique, que se convenza que sin éste/a maestro/a no hay aprendizaje posible. La explicación contiene, de por sí, un acto unidireccional, de relación asimétrica entre quien explica y quien recibe la explicación, dando lugar al despliegue de diversas lógicas de poder. Ubicar al alumnado en el lugar de receptáculo es quitarle toda posibilidad de pensar por sí mismos/as, de reconocerles como seres reflexivos y críticos: "Los individuos, al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros" (Rancière, 2003, p. 46). Ello lleva a la cosificación de sujetos/as en pleno proceso de ebullición ante el conocimiento.

Desde esta impronta se irguió la educación por bastante más de un siglo, quedando aún varios de estos instituidos muy marcados en los procesos educativos de hoy día. La educación formal resulta un claro ejemplo de ello, encontrando mayores intersticios para su real superación en la educación no formal. Reforzando lo mencionado sobre la estructura formal de los centros educativos, como ser entre otras la escuela, el aregentino Jesús Garrido Landivar (2006) en "Alternativas educativas durante el Siglo XX" destaca que la escuela de alguna forma no logra alcanzar los cometidos propuestos, esto es:

> (...) una escuela con una misión u objetivo en extremo reducido, ya que su función es casi exclusivamente cultural, cultural no en su sentido total, sino en el sentido restrictivo academicista; y erudito. La Escuela Tradicional se propone ofrecer y enseñar contenidos científicos, contenidos previamente elaborados y estructurados; por lo que la tarea del alumno se reduce a asimilarlos y repetirlos de memoria (p.4).

En este contexto de la modernidad-civilizatoria, se anclan varios constructos teóricos que devienen como "verdades absolutas". Uno de estos es el de la mencionada educación, siendo otro el de adolescencias.

A lo largo de la historia, las adolescencias han sido encasilladas, definidas y redefinidas según el momento histórico y social. Este grupo etáreo ya era caracterizado en el siglo XVII, como "el buen salvaje que se tiene que civilizar"; mientras que en el siglo XX, se asoció a las adolescencias comparándolas con un "revolucionario y consumista, y en la actualidad como aquel (...) caracterizado por dependencia económica, falta de espacios y de responsabilidad, y una creciente madurez intelectual" (García Suárez y Parada Rico, 2018, p. 4), siempre conceptualizándolas desde lo genérico, pretendiendo una uniformidad en el concepto y desde una visión indiscutiblemente adultocéntrica y adoctrinadora de sus prácticas, de sus proyectos y, fundamentalmente, de sus cuerpos.

Tal como plantea Lozano (2014), retomando a Ariès, "a cada época le corresponde una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la juventud es la edad privilegiada del siglo XVII; la infancia, del siglo XIX, y la adolescencia, del siglo XX" (p. 15). Esto da cuenta de las construcciones sociales que se van gestando en el proceso modernizador civilizatorio, demarcando tiempos cronológicos, roles esperados, etc. Desde diversas disciplinas como la psicología, la antropología y también las artes se instala la necesidad de diferenciar la niñez y adultez, de reconocer el proceso intermedio que se transita de una hacia la otra: "En el siglo XX, la adolescencia se fue afianzando en el imaginario social. El cine, la música, periódicos y revistas dieron un lugar propio a los adolescentes, los cuales se fueron instalando socialmente como un grupo particular de edad" (García Suárez y Parada Rico, 2018, p.8). En este período, por tanto, se comienza a entender que la adolescencia como tal, es un grupo con características propias y no una extensión de la niñez, así como no será tampoco parte de la adultez. En este sentido, García Suárez y Parada Rico (2018) afirman que "el nacimiento de la noción de adolescencia como una categoría en el trayecto de vida del ser humano ocurre a finales del siglo XIX, influenciado especialmente por la necesidad de organizar a una población joven que se encontraba en las calles y en la escuela secundaria" (p.7). Desde los inicios se los/as enmarca desde la necesidad de disciplinarlos/as y educarlos/as, de ubicarlos/as en espacios predestinados para que transiten, según la mirada adulta, escenarios previstos para que en el futuro puedan ser productivos/as.

El Siglo XX irá demarcando cada vez con mayor rigurosidad estas franjas etáreas, transversalizándolas con construcciones teóricas y normativas, cada vez más restrictivas. Se va realizando de esta manera una construcción histórica y cultural de las adolescencias: "El concepto de adolescencia, lejos de presentar características uniformes, tomará diferentes valores no solo según qué entendamos por infancia sino también por estado joven adulto propio de cada cultura. Y aquí reside la principal dificultad para circunscribir la adolescencia a una etapa abstracta del desarrollo ontogenético" (Lozano, 2014, p. 23). De esta manera, las construcciones de adolescencias se irán configurando a partir de los entramados societales, quedando mediados por cuestiones tales como "estructuras del parentesco, estructuras de producción básicas, el régimen de propiedad, los sistemas educativos, políticos o militares, creencias religiosas, etcétera" (Lozano, 2014, p. 23).

2.2- Devenir de la Educación en el Uruguay

2.2.1- Educación Formal (EF)

A lo largo de la corta historia del país, se debe reconocer el hecho de que se han dado cambios, avances y retrocesos en referencia a la educación y los procesos educativos del Uruguay. Para lograr conocerlos, se desarrollarán algunos hechos que marcaron esos procesos.

> (...) el estado actual de cualquier fenómeno social, pero más aún cuando se trata de la educación, debe ser comprendido desde su historicidad; es decir, desde la comprensión de los procesos y tendencias de mediano y largo plazo que lo explican y determinan. (MEC, 2014, p.23).

La educación como tal en el Uruguay está arraigada a la perspectiva de la reforma vareliana (del año 1876), con su postulado de una educación "laica, gratuita y obligatoria", marcando los primeros hitos de la secularización del Estado nacional. A través de este tipo de educación, se pretendía homogeneizar a quienes "la recibían", haciendo extensiva a todas las infancias la aprehensión de la "civilización" a través del disciplinamiento y la preparación hacia un futuro laboral. Con claridad así lo expresan documentos de la ANEP.

> El Estado se ampliaba, apoyaba la producción industrial y asumía la función social de educar a la población como un compromiso con la Democracia. El Estado Benefactor fue también un Estado Educador. Se incorporan al interés común los sectores industriales viendo su futuro a través de una adecuada formación de los trabajadores. La educación debía atender las exigencias de una industria que comenzaba a tecnificarse, a producir en serie y era necesario preparar al obrero para adaptarse a estos cambios (ANEP, 2007, p. 9).

Cuando se hace referencia al "Estado Educador" es a las claras por la responsabilidad que se otorgó desde ese momento al Estado frente a la educación de la población, respondiendo a ella en su conjunto (por eso la importancia de la laicidad), la intencionalidad de "preparar al ciudadano para la vida" desde ese lugar homogeneizador y estructurante, en el que se concebía a la escuela como primer espacio formador.

Comenzado el siglo XX, con la asunción a la presidencia de José Batlle y Ordóñez (1903-1907, 1911-1915), se empiezan a generar cambios sustanciales que resultaron un mojón en la conformación identitaria nacional y en el escenario internacional. Concretamente en el campo educativo: "En 1914 se propuso la gratuidad de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. Se crearon los liceos Departamentales, la sección secundaria para mujeres (...) Escuelas nocturnas para adultos" (Moscatelli, 2006, p. 11). Los cambios mencionados aumentaron notoriamente la matrícula de inscriptos/as, fundamentalmente en Montevideo. En 1917 se crea un programa específico para las escuelas en el medio rural, reconociendo las particularidades y diferencias que tiene con respecto a la urbana, algo que hasta ese momento no se había hecho. Vale decir que su consolidación será en la década del 40 como se menciona en la bibliografía consultada.

> (...) la tasa de analfabetismo también descendió y se expandió la Enseñanza Secundaria en el interior del país, la fácil recepción de los modelos demográficos europeos por una población de origen inmigratorios, la mentalidad prudente de las dominantes clases medias, todo ello explica que en 1930 el Uruguay tuviera de sí mismo la imagen de un país moderno, europeizado y escasamente latinoamericano. Un dato más contribuía a acentuar esta imagen: la cultura y la enseñanza se habían

> secularizado y la influencia de la Iglesia Católica era escasa al grado de que sin mayores repercusiones sociales, ni políticas el Estado y la Iglesia se separaron por la Constitución de 1917 (Barrán, 1995, p. 1).

La “Crisis del 29” en Estados Unidos tuvo sus repercusiones en Uruguay, generando problemas, tanto en las exportaciones como en el comercio internacional, lo que desencadenó “en 1933, el momento de quiebre de la euforia de los años veinte (...) el fin del primer batllismo (...)” (Moreira, 2008, p. 3), la caída del precio de las materias primas, así como de los alimentos exportados por Uruguay, en conjunto con ciertas restricciones del comercio internacional, desencadenaron en el aumento de la desocupación de los/as uruguayos y en la caída del ingreso, por ello Moreira (2008) menciona ese “quiebre de la euforia” de crecimiento que se venía suscitando hasta ese entonces en el país.

En 1935, como hito en torno a lo educativo, se destaca la creación del Consejo de Enseñanza Secundaria con la Ley N° 9.523: “En el marco de esta nueva institucionalidad el rol docente cobrará un papel protagónico. Se trata de una reestructura (...) con el objeto de instaurar un orden autoritario en educación secundaria” (MEC, 2014, p.22) gestado en el terrismo (1933-1942) y que no lo excede.El período comprendido entre los años 1939 y 1945, correspondiente a la Segunda Guerra Mundial, genera en el Uruguay consecuencias concretas como lo fue el “autogolpe de Estado de Gabriel Terra” (MEC, 2017, p.159)

> La crisis expresada por el golpe de Estado de Gabriel Terra se daba en el contexto de una América Latina conmovida por la crisis capitalista, con una verdadera cascada de golpes militares, que iniciaban dictaduras tan férreas en lo represivo como conservadoras en lo político y social. (...) el golpe de Estado contó con el respaldo decidido de las cámaras empresariales, unificadas en el llamado 'Comité Nacional de Vigilancia Económica', fundado en 1929. (Caetano, 2016, p. 40)

Es por lo antes mencionado, que se debe visualizar que por esos años (entre 1930 y 1950 aproximadamente) “el impulso que había cobrado la expansión estructural de la escuela pública pierde su anterior vigor” (MEC, 2014, p.45)

Finalizada la dictadura de Terra, más precisamente en 1942, se vieron cambios en el sistema educativo, las cuales se suscitaron tras las elecciones y consiguiente aprobación de la nueva Constitución; por ejemplo se aumentaron las partidas presupuestales para la educación a

nivel general (docentes, edificación escolar, etc). Durante este período siguió en vigencia la idea de que la institución escolar podía formar e instruir la personalidad de "los niños" (cualquier educando) por medio de la culpa, funcionando incluso en forma de "panóptico", esto es, sin necesidad de presencialidad de la autoridad para su cumplimiento.

En ese período (1930 - 1950) "el aumento de la matrícula y el incremento en la oferta de establecimientos se desacelera" (MEC, p.45) En 1954 la crisis económica afectó directamente en la educación, ya que ésta fue visualizada como gasto y no como inversión.

> (...) el país de los años 50 parecía recordar al país de los años 20. El desarrollo cultural era muy importante y el analfabetismo tendía a desaparecer. Desde el gobierno se insistía en que el Uruguay era la Suiza de América, tanto por la continuidad de su democracia, como por la fuerza de su clase media y hasta por el Ejecutivo Colegiado que lo regía. (Barrán, 1995, p.1)

En base a los incrementos y retrocesos en la propuesta de educación y en las tazas de inscriptos, se podría visualizar que "la educación pública primaria en nuestro país alcanzó su madurez y estuvo en condiciones reales de brindar cobertura universal en 1967" (MEC, 2014, p.45) algo que como se dijo, en el resto de latinoamérica no era fácil de implementar o siquiera pensar.

A finales de los 60 estalló una nueva crisis económica en el país, período en el que la Ley General de Educación estaba en discusión, la cual sería aprobada en 1973, año en el que se consolidaría la dictadura cívico militar en el país. Como se mencionó, caracterizaron estos años para Barrán (2008) "(...) el estancamiento económico, la progresiva degradación del entorno urbano y de la educación, y la concentración de la pobreza en las etapas críticas de la infancia y la adolescencia." (p.43) La reforma de la reestructuración educativa incluyó todas las áreas "En el año 1979, en base a la Política educativa nacional de la Dictadura Militar, se elaboraron nuevos programas de educación común" (ANEP, 2007, p.22) en ese período se logró consolidar un modelo educativo diferente al propuesto otrora, donde la educación había sido la herramienta para la igualdad. En ese período, lo educativo estaba orientado a formar personas productivas, (económicamente hablando) obedientes a las autoridades para beneficio "del país", en un orden establecido por el propio sistema dictatorial.

> (...) los militares desarrollaron una intensa guerra ideológica contra lo que ellos consideraban «subversión», lo que llevó a perseguir y encarcelar a miles de docentes de todos los sectores de la educación, desde maestros de escuela hasta catedráticos universitarios. Esa «limpieza» ideológica produjo un descenso importantísimo en los niveles que había alcanzado nuestro sistema educacional, el cual estuvo todo ese tiempo dominado por personas con muy bajas calificaciones académicas y con una orientación fundada en el autoritarismo. Si bien con la recuperación de la democracia y la reinstitucionalización se subsanaron algunos de los efectos de aquellas políticas, el daño sobre todo el sistema aún persiste en parte (Bralich, 20, p. 8)

En agosto de 1984 tras la firma del Pacto del Club Naval, por parte de los mandos militares y representantes de los tres partidos políticos de peso en ese entonces (blancos, colorados y frenteamplistas) culmina el militarismo, dando paso a la democracia en el Uruguay.

> La restauración democrática supuso la revisión, restitución y reparación de los daños y transformaciones impuestos por los oscuros años de la dictadura cívico militar. En dicho marco, la educación, si bien representó un espacio de gran relevancia, no lo fue tanto en términos de la generación de un proyecto educativo hacia el futuro, sino más bien en términos de una reconstrucción y mitigación de los derechos vulnerados en el pasado. (MEC, 2017, p. 49)

Esa "revisión" incluyó además la reincorporación de docentes a las aulas, separados por su identificación ideológica y/o político-partidaria contrarias al militarismo, y la aprobación de la Ley de Emergencia de la Educación en 1985, con la cual se crea ANEP por ejemplo. En la mencionada ley se destacaba una reforma que "atendiera" no sólo la situación del país sino su inserción en lo que sucedía a nivel mundial.

> (...) No obstante, fue en el segundo gobierno de Sanguinetti (1995-1999) que tomó verdadero impulso la reforma educativa. […] El encargado de llevarla adelante desde la presidencia de la ANEP fue Germán Rama, sociólogo de reconocida trayectoria internacional y

> destacada actuación en la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Frente a las políticas neoliberales que apostaban a la privatización de la mayor parte de los servicios estatales, Sanguinetti y Rama centralizaron en el Estado la reforma educativa. (MEC, 2017, p.125)

En 1990 se destaca como hito la "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos" esta declaración "significó un intento de asegurar la educación básica a toda la población mundial a partir de una redefinición del concepto. Se entendió la educación básica como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje." (ANEP, 2007, p.30) En Uruguay concretamente, se orientó a fortalecer la presencia de *"educación compensatoria"* lo que acrecentó la brecha social, por su mirada asistencialista.

En cuanto a las políticas educativas aplicadas en la década del 90 se destaca "el Proyecto de reforma de 1996, que se basó en el mejoramiento de la calidad, la consolidación de la equidad social, la profesionalización del plantel docente y el fortalecimiento de la gestión institucional" (MEC, 2017, p.57)

> Luego de la campaña electoral de 1994 en la que la educación ocupó un lugar central y todos los partidos políticos se comprometieron públicamente a trabajar intensamente en este campo, en el período 1995-2000 se desarrolló la reforma educativa uruguaya bajo el firme liderazgo de Germán Rama como Presidente de la ANEP (Mancebo, 2006, p.3).

Para ese entonces"la población del país alcanza los 3 millones de habitantes (...) La tasa de analfabetismo representa apenas el 4,25 de la población del país. La calidad de vida de la mayoría de los habitantes es una de las más altas" (Barrán, 1995, p.1) de la región. Entre 1995 y 1999 se buscó desde esa reforma modernizar la educación, *aggiornar* y recuperar la importancia del rol docente, así como la equidad de la educación, entre otros elementos que permitieron poner el foco en mejorar cuantitativa y cualitativamente lo que se estaba ofreciendo a los y las estudiantes en este tema. Se buscó "fortalecer las instituciones existentes, (...) quienes son responsables de la elaboración de las políticas educativas y de la organización del servicio, al tiempo que los profesores se ubican como "productores" del servicio y los estudiantes como "receptores" del mismo." (Mancebo, 2006, p.3) Este proceso se detuvo ante la crisis (política, social, económica, etc) del 2002, que obligó en cierta manera a que los recursos destinados a lo educativo escasearan.

Tras años de crisis mundial, sin grandes inversiones y por ende tampoco en lo educativo, se vive a nivel país un hito importante con la llegada al gobierno por primera vez, de una fuerza política que no era blanca ni colorada. En las elecciones de octubre de 2004, el Dr. Tabaré Vázquez se erige como Presidente de la República.

> Con la llegada al gobierno del Frente Amplio en 2005 se completa la dinámica política de la transición democrática. En el gobierno de la educación la coalición de izquierda se propuso desarrollar una política de incremento presupuestal, recuperación salarial, fomento del diálogo con los sindicatos de la educación y convocatoria a un amplio Debate Educativo y Congreso Nacional de Educación de composición corporativa, institucional y ciudadana. Finalmente, en 2008 (...) se sanciona una Ley General de Educación (D'Avenia, 2013, p.30).

Es en ese marco que se crean nuevos espacios de educación, fundamentalmente en el ámbito de lo no formal, habilitando en ambos (formal/no formal) a personas que habían quedado por fuera del sistema educativo a reinsertarse y/o formar parte por primera vez de él; con propuestas artísticas, recreativas, lúdicas y educativas. No está de más decir, que en la historia del país los cambios en las políticas educativas, se acompasaron con otros cambios a nivel económico, social y político, como se marcó previamente, donde la educación no fue ni es ajena. Esto está transversalizado por el carácter que se le da a las políticas públicas, según cómo los gobiernos de turno lo sopesen o no en su agenda.

> Finalmente corresponde destacar como una de las transformaciones educativas más importantes de la última década, la creación del Plan Ceibal (...) tuvo dos objetivos claros: disminuir la brecha digital a través del acceso universal y gratuito a computadoras por parte de los alumnos y maestros de las escuelas públicas y, en segundo lugar, a través de este instrumento, desarrollar diversas capacidades para ampliar conocimientos y favorecer los aprendizajes (MEC, 2017, p. 61)

Este Plan habilitó por ejemplo a que los/as alumnos/as pudieran estar conectados/as con sus referentes educativos, incluso sin estar de forma presencial en el centro, dado que a su vez se crearon y desarrollaron plataformas web que acompañaron, y lo hacen aún hoy, el hecho de tener

el soporte técnico en casa. Más allá de la poca o nula conexión que tienen ciertas zonas de Montevideo y del resto del país, o las pocas o nulas posibilidades de abonar de algunos/as ciudadanos/as; se entiende que el Plan logró cumplir con sus cometidos, siendo Uruguay (como a lo largo de la historia) pionero en este tipo de cambios en América Latina.

2.2.2- Educación No Formal (ENF)

A partir de esta breve historicidad de la EF (fundamentalmente pública) en el Uruguay se comienza a visualizar que los distintos centros educativos como lo son las escuelas y liceos, no dan respuestas reales a las necesidades de quienes transitan en esos espacios, ni los/as preparan cabalmente para el mercado laboral. Sumado a esto, se visualizan otros elementos importantes que son necesarios mencionar.

> El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer. Es más, la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada. (...) Del punto anterior se deriva la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos. Medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Y estos recursos son, en gran parte, precisamente los que en su momento se propuso denominar "no formales". (Educación no formal MEC, p29)

A estos problemas que referencian directamente a los objetivos y programas de lo formal, que de una manera u otra terminan dejando por fuera a muchos/as adolescentes, se suma la deserción

> (...) advertimos con preocupación dos problemas que afectan a la educación media en Uruguay: por un lado, los elevados índices de deserción (de acuerdo a la CEPAL, sólo el 32% de los jóvenes de 20 años

> había logrado culminar los seis años de Educación Media al año 1999); por otro, el desarrollo insuficiente de mecanismos e instancias destinadas a promover la expresión y participación estudiantil (p.8)

Es por esta "no respuesta" y por la insuficiencia de espacios de inclusión, que respondan a las necesidades de los y las adolescentes, que se han creado en nuestro país algunas propuestas de educación no formal, donde los adolescentes (población objetivo) pueden participar de forma voluntaria mayoritariamente, y con la posibilidad de elegir, a grandes rasgos, qué hacer.

Si bien la ENF en nuestro país no es "reciente", sí lo son los órganos que la rigen **"**El 4 de setiembre del 2009 se instala formalmente, como órgano rector de la educación no formal, el Consejo Nacional de Educación No Formal (Conenfor), conforme lo previsto en su creación por el artículo 92 de la Ley General de Educación 18.437" (MEC, 2014, p.188)

El artículo 12 de la Ley General de Educación establece que

> (...) La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal como no formal. (p.3)

Allí aparece casi solapadamente el hecho de que desde la educación no formal también es posible que se brinde una educación competitiva y calificada, y se enfatiza sobre la lógica responsabilidad del Estado frente a ella, como ha sido siempre en Uruguay con respecto a la educación formal.

Un sólo capítulo, el IV y un único artículo, el 37, son los que de alguna manera definen en esta ley, lo que hace a la especificidad de la ENF.

> La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o

> deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas. (p.7-8)

Para esta articulación se han creado diversos centros e instituciones de ENF, como pueden ser los Centros de Capacitación y Producción (CECAP), Consejo de Capacitación Profesional (COCAP), Centros Juveniles (CJ), Talleres de Capacitación laboral (estos dos últimos dependientes de INAU) y los Proyectos de Aulas Comunitarias (PAC)

Los CECAP fueron creados en Montevideo 1981, como respuesta a las necesidades de la región y concretamente en Uruguay de "una agenda educativa que entienda el derecho a la educación desde una concepción universal e inclusiva, que abra senderos a la equidad" para la cual los/as interesados/as deben tener "15 a 20 años con primaria completa que se han desvinculado del sistema educativo." (MEC, 2017, p.188) Esta propuesta está orientada a capacitar para la pronta inserción laboral de sus participantes. Al año siguiente se crea el COCAP (1982) cuyas propuestas apuntan a la "capacitación industrial y proyectos sociales" (p.191) otra vez con el foco puesto en la posible inserción laboral a futuro, y no tanto en el esparcimiento y la recreación, per sé.

Los CJ por su parte fueron creados en 1992 y funcionan en 17 de los departamentos del país, con diversas propuestas y actividades que son tanto educativas como recreativas cuyo objetivo es que los/as adolescentes puedan socializar, se capaciten laboralmente y tengan apoyo pedagógico; a través del deporte y el arte, por ejemplo.

En cuanto a los talleres de Capacitación Laboral están orientados a aquellos/as adolescentes considerados en riesgo social, que no hayan culminado Ciclo Básico y deseen capacitarse para trabajar en áreas como gastronomía, belleza, electricidad, carpintería, informática, arte, entre otros.

El PAC (fue creado en 2001) con el objetivo de ofrecer la posibilidad a personas de entre 13 y 17 años, que habiéndose inscripto en Educación Media Básica no hayan culminado el primer año. Su objetivo primordial es que quienes se desvincularon de la Educación Media se reinserten.

2.2.3-Identidades

Dentro del abanico de propuestas no formales, se hace necesario hilvanar procesualmente los conceptos y acepciones sobre los/as sujetos/as y por ende, en torno a las adolescencias. Éstas como pudieron, fueron forjándose en medio de esas crisis educativas entendidas como caos, pero también como oportunidad de renacer en la novedad de lo que vendrá ante ese quiebre.

Teniendo en cuenta la visión de Filardo, se visualiza que:

> (...) Dichas instituciones no solo han marcado y señalado a estos adolescentes y jóvenes desde temprano, produciendo su paulatina expulsión, desafiliación y alejamiento, sino que requieren que sean "resocializados" para su reinserción. Ahora bien, esto no implica necesariamente que estos jóvenes no estén integrados a "algo". La mera idea de "resocialización", (...) supone una socialización anterior a la participación de estos jóvenes en los programas, lo que da cuenta de la internalización de normas, pautas, disposiciones y comportamientos que remiten a "otra" cultura que los "integra". En estos sectores que quedan al margen de la matriz cultural hegemónica operan también mecanismos de integración social (Filardo, 2017, p. 69-70)

En otras palabras, los/as jóvenes que por cualquier razón abandonan el sistema formal de educación, logran a través de otros proyectos y programas (no formales) igualmente adquirir conocimientos, e incorporar normas de convivencia; o también se capacitan en otras áreas.

Filardo en esta cita da un paso más, nombrando como al pasar elementos fundamentales en la construcción de las identidades singulares y colectivas de los/as adolescentes, esto es reconocer la importancia de las instituciones que los acogen, así como de las políticas que los incluyen/excluyen. Desde esta perspectiva es necesario considerar la responsabilidad de toda la comunidad en la que están insertos/as; esto es sus familias, sus centros educativos y de salud, y por supuesto el Estado. Así como también, (como ya se hizo referencia varias veces en este trabajo) contemplar y reconocer la importancia que tienen los constructos sociales de estos términos, sin dejar de prestar atención a su historicidad, ya que lo conforman, readecúan y redefinen constantemente.

> Solo si media un proceso de construcción de identidad en tanto jóvenes, los colectivos juveniles pueden constituirse en actores sociales.

> Pero esta construcción debe darse en clave de ese atributo "ser joven" y no de cualquier otro (estudiantes, rockeros, punks, migrantes, trabajadores), aunque participen jóvenes, dado que no existe a priori, la "identidad juvenil" (Filardo, 2018, p .4)

En ese contemplar a los y las adolescentes y jóvenes en su contexto y particularidades es que paulatinamente empieza a incorporarse la idea de diversidad en todas sus formas posibles (económica, intelectual, física, sexual, social, etc.) tras entenderse la importancia de que sean ellos y ellas quienes se sientan parte de ese colectivo.

> (...) la segunda mitad del siglo XX, empieza a hacerse eco la diversidad de contenidos que se atribuyen a "la juventud". Varios son los argumentos, aunque se reconoce en ellos vertientes y preocupaciones distintas (...) Son objeto de reflexión los imaginarios sociales sobre la juventud, que tienen contenidos diversos y en ocasiones antagónicos aunque cada uno de ellos, pretende representar la totalidad, a la Juventud, en singular y mayúsculas (Filardo, 2018, p.116)

La invitación es entonces a poder comprender que se debe referir a ese colectivo en plural, "las adolescencias" donde se reconozcan y se sientan parte, al fin y al cabo es eso lo que cada adolescente necesita, ser él/ella mismo/a en su individualidad, pero como parte de un colectivo que lo acoge, lo acompaña y lo celebra así tal cual es.

2.3- Sentires adolescentes sobre la educación no formal en sus historias de vida.

El ser humano se encuentra desde que nace en esta relación con la materialidad o exterioridad, esa relación es histórica y dialéctica. "Todo se descubre en la necesidad : es la primera relación totalizadora de este ser material, un hombre, con el conjunto material del que forma parte" (Sartre, 2000: 212). Es decir que el ser humano se ve condicionado por un mundo material que limita su proyecto individual objetivándolo en un grupo o clase social como totalización que es la verdad de un instante histórico.

Los y las adolescentes entrevistados no escapan a esto que menciona Sartre del "conjunto material del que forma parte". Los/as adolescentes son con su contexto familiar, barrial, e

histórico. En un tiempo además, de pandemia por el SARS COVID - 19, que no es menor en cuanto a las limitaciones con las que se encuentran (nos encontramos) en estos tiempos, y que generan más incertidumbres de las habituales, tanto para proyectarse a futuro como para vivenciar su presente.

Todos/as los adolescentes entrevistados refieren que su ingreso al centro de educación no formal, se debió a la proximidad de éste con su lugar de residencia. En todos los casos hay otros familiares que previamente fueron allí o están concurriendo en la actualidad, las familias suelen retornar a esos espacios, validando lo que sus hijos/as, nietos/as o vecinos/as han recibido, en cuanto a conocimientos pero también por el trato recibido, según mencionan varios entrevistados/as.

Como se mencionó en el Capítulo 1 "Es necesario confiar en la capacidad de los propios actores sociales para identificar sus propios problemas y buscar soluciones en forma compartida" (Correa, 1987, s/d) y justamente es en esa línea que la educación no formal puede aportar con los y las adolescentes, dándoles voz y voto en las decisiones que los/as involucran, reconociendo el poder que tienen sus experiencias, y oficiando también de mediador para encontrar soluciones. Al escucharlos/as surgen por ejemplo contenidos como

> (...) me gusta más la mañana -referencia al proyecto de educación no formal- porque hay muchos talleres, hay más gente, para mí de mañana es como estar en mi casa, participás de los juegos, desayunás entre nosotros, empezás a hablar viste? viste como una familia, viste? estás ahí (...) de mañana es mejor porque estás ahí mas activo, te desarrollás más en las cosas (SIC adolescente 2)

En el devenir de las entrevistas con los/as adolescentes, mencionan que en varios casos se acercan al proyecto por otros/as adolescentes, y dado que son espacios abiertos que los reciben y contienen, logran insertarse prontamente y sostener su asistencia "tenía una compañera que teníamos una actividad grupal y nos invitó a venir acá a ver si nos ayudaban… y ta me empezó a gustar y me anoté (...) vine muchas veces a hacer trabajos, y como que me llevaba bien con todo el mundo" (SIC adolescente 6)

> (…) capáz que algunas personas piensan que los que venimos acá como que somos unos vagos, porque hay algunos que no estudian (como yo ahora) y capaz que no sé, los vecinos capaz que escuchan música y a

> veces se enojan y esas cosas, pero también nos dan una re mano, hay gurises que tienen re problemas familiares o en la casa y las personas de acá siempre nos están ayudando todo y ta eso me parece re importante que sepan que siempre están presentes (SIC adolescente 6)

Al escucharlos/as una y otra vez, con diferentes caras y voces mencionan la importancia de ser tenidos/as en cuenta, ser escuchados/as y valorados/as, incluso contrastando esa atención recibida con la forma en la que son tratados/as en el centro de EF al que asisten.

Capítulo III: Abriendo caminos

"Abriendo caminos" intenta ser respuesta a muchas de las preguntas que han surgido en el devenir de este trabajo monográfico. Pretende visualizar el poder concreto de cada adolescente a forjar su futuro, desde el respeto a sus deseos y opiniones; siempre entendiendo que su contexto lo/a condiciona, ya sea que le habilite o le limite a esa construcción. Además de que la misma pueda darse en un formato que le sea cómodo y conveniente como se entiende lo es en algunos casos, la educación no formal.

3.1-Repensar las nociones de educación y adolescencias avizorando el futuro

Re - pensar, volver a hacer y sentir; vislumbrar lo que es "necesario" para construir un futuro que sea deseado y atractivo para cada adolescente. Contemplar la historia para tomar lo valioso y eliminar aquello que no ha sido insumo positivo, proyectar junto con ellos/as qué es lo que vendrá, pareciera ser ese el aporte de los/as adultos en el mundo adolescente, respetando y no imponiendo: educando, permitiendo aciertos y errores propios de ese proceso de aprendizaje.

> ...partiendo de la premisa de considerar al "otro" en tanto sujeto de derecho con reales posibilidades de inclusión (…) Se plantea el término inclusión en tanto éste contiene la incorporación de la diversidad partiendo de su reconocimiento, no sólo simbólico sino también concreto; donde los sujetos encuentren respuestas a sus necesidades. (Míguez, 2012, p.2)

Si bien la autora hace referencia al término inclusión relacionándolo específicamente con personas en situación de discapacidad, se entiende pertinente la cita en tanto y en cuanto los y las adolescentes transitan muchas veces por espacios, donde por su forma de ser, de vivenciar su sexualidad, por su apariencia física, su zona de residencia o gustos en general, son discriminados/as o dejados/as de lado; aquellos y aquellas a quienes se les hace bullying, son hostigados/as o alejados/as de algunos espacios o grupos. Pensando en ellos/as es importante retomar el contenido de esta cita: considerar al otro/a, incluirlo/a, que sea reconocido/a en tanto sujeto/a de derechos, para que desde allí pueda encontrar respuestas, algo que en el caso de los/as adolescentes es fundamental, como se dijo de la mano de la construcción identitaria singular y colectiva de su ser.

Visualizar las adolescencias desde una perspectiva de inclusión, es entender que cada adolescente es importante, vale, debe ser reconocido y acogido por la sociedad que integra, por las instituciones en las que es parte, por la familia de procedencia o la que decide formar; lo cual es sin dudar, un punto de partida para entender y concebir a las adolescencias desde su amplitud y contextos. Este reconocimiento del/la adolescente desde lo que sí puede, desde sus aportes, pareciera ser algo que desde la flexibilidad de la educación no formal sería hasta ideal.

La ENF como espacio privilegiado de los/as adolescentes para ser escuchados/as, reconocidos/as y tenidos/as en cuenta; donde poder ser "ellos/as mismos/as" sin necesidad de encajar en estándares que abroquelan e imposibilitan el correcto desarrollo de algunas ideologías y pensamientos por ser "rebeldes" o ir en contra de lo establecido para el plan marcado institucionalmente. Esa rebeldía con la que otrora se forjaba la ENF, también cuestionando la norma dada y en cierta manera creando espacios para que aquello que la EF no ha podido "atender" sea tenido en cuenta en un nuevo formato.

Un elemento a tener en cuenta, es poder vislumbrar el hecho de que la ENF es una opción para muchos/as, la eligen por encima de la EF, justamente por lo que engloba y es "(...) miles de personas que la eligen como opción educativa, sino que ofrece capacitación a una gran cantidad de actuales o futuros trabajadores, lo cual da cuenta de lo que las personas buscan fuera del ámbito formal de educación" (MEC, 2020, p.8) Dejar el pre concepto de que la ENF es el "descarte" o que es para aquellos que "no pueden" con la EF, y comprender que realmente su atractivo en las formas, el contenido y las libertades que otorga, fundamentalmente a los/as adolescentes.

En esta misma línea de pensamiento se encuentra Morales (2009) validando de alguna manera los saberes que son aprendidos y aprehendidos desde la ENF. Concretamente menciona que "...la ENF no aparece donde hay problemas, sino que se entiende desde su posibilidad de promover aprendizajes valiosos en todos los sujetos y no solo en aquellos que puedan estar pasando por situaciones problemáticas particulares" (p.5)

Aprendizajes valiosos por lo que engloban en sí mismos, no sólo en reconocer que este/a estudiante tiene aportes que pueden ser tomados en cuenta, sino porque si se piensa proyectando hacia el futuro de la educación se deberá entonces tener en cuenta lo que implica sustancialmente el acto concreto de educar, y qué es lo que se busca en los/as educandos/as, cuál es el "perfil de

egreso" al que se aspira desde las diferentes propuestas ya sean en el ámbito de lo formal como en lo no formal. Ya lo mencionaba Rancière (2010

> El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante. (p.12)

Parece estar clara la respuesta, si se desea planificar programas, proyectos y centros educativos de cualquier índole, que cuenten con la presencia activa de los/as adolescentes, se debe aspirar a generar la emancipación de cada uno, potenciarlo desde su saber y no reclamar desde su ignorancia.

3.2-Estrategias para la materialización de la ENF para adolescentes

Pensar en estrategias que de alguna manera materialicen a la ENF en ámbitos adolescentes, podría ser sinónimo de proyección a futuro. En primer instancia porque concretar estos espacios ha de ser parte del propio proceso educativo del /la adolescente, y para ello debe de ser consciente de que es parte de un todo mayor que lo engloba; y luego porque se entiende podrían haber mejoras en la calidad de este proceso, lo que implicaría reconocerlo, analizarlo y modificarlo.

Como afirma Mancebo (2006), "la búsqueda de respuestas pertinentes frente los desafíos educativos de una sociedad como la uruguaya, crecientemente segmentada e inserta en un competitivo mundo globalizado, exige creatividad en todos los planos de las políticas educativas. También en el institucional" (p. 22). Es en ese "mundo" de competencia y rivalidad, en el que se encuentran los y las adolescentes y juventudes lidiando, a su vez, con sus propios mundos. Un desafío podría ser entonces que los diferentes espacios involucrados en lo no formal para adolescentes, sintieran y se apoderaran en pensar, redactar y buscar implementar políticas educativas que favorecieran a destruir la segmentación mencionada; en el entendido de que son agentes privilegiados en tanto defensores de las vulneraciones que transitan algunos/as adolescentes, y como portadores de las voces y deseos de estos frente a las diversas temáticas que los involucran.

> La educación, con todo lo que ella implica —maestros, aulas, programas, etc.—, es sin duda parte de nuestra cultura, pero también es un

> fiel reflejo de ella. Dado que educar implica hacer partícipe al joven de la cultura que caracteriza a su sociedad, conocer la historia de la educación es conocer la historia misma de nuestra sociedad. (Bralich, 2014, p.13)

Así como en 1942 se entendió la situación del país y de miles de jóvenes y se asumió la responsabilidad de crear la Universidad del Trabajo del Uruguay (a partir de ahora U.T.U.), para que los mismos pudieran formarse en el área industrial; no sería descabellado solicitar que en estos tiempos se pueda repensar también el espacio que se le da la ENF está cubriendo "vacantes" que la educación formal (tanto en liceos como en U.T.U.) no, y tal vez y sólo tal vez, esto ameritaría de parte de los políticos y entendidos en el área, una revisión que coloque a este espacio de lo no formal en un lugar de mayor relevancia, y de parte de la sociedad civil y las organizaciones que trabajan con ellos/as, exigir que este debate se dé.

La pregunta frente a esta reflexión sería si realmente lo que se busca es "educar" (en palabras de Bralich) o en realidad el sistema educativo sólo desea repetir contenidos. La educación implica aún más, aquella emancipación que Ranciere defendía, en otras palabras:

> La transmisión del legado cultural de la época que por derecho nos pertenece a todos, está en el núcleo de la idea de educación, si algo de esa transmisión no ocurre, no estamos frente a un hecho educativo, no estamos frente a educación. Entonces, la educación implica al aprendizaje, al menos como mínimo para que algo de lo educativo ocurra (Moreles, 2009, p.6).

Morales desde esta cita, menciona la importancia del aprendizaje, sus implicancias con el hecho educativo y por qué no con el/la sujeto que aprende o no. Es de órden mencionar que existen de parte de los/as adolescentes resistencias frente a algunos aprendizajes, los cuales podrían enfrentarse y se podría poner el foco en los procesos y gustos de cada un/a.

> Que el sujeto se nos resista es señal de que está allí plantea Meirieu (Meirieu, 1998), pero esto no implica la pasividad del educador sino la búsqueda de contagiar al otro con el gusto por la cultura, de creer en el valor de la oferta en juego para que entonces sí, pueda decidirse a ocupar el lugar de sujeto de la educación. (Morales, 2009, p.9)

Como se dijo, más allá de “cubrir vacantes” o “vacíos” (lo cual sería/es por demás útil) se entiende que la ENF es en sí misma un buen proyecto, no sólo por lo rentable que puede ser, sino también por lo válido de sus contenidos, proyectos y programas centrados siempre en quién/es lo recibe/n, y no en un contenido obligatorio cargado de formalismos y encapsulado en contenidos que no logran captar la atención y el deseo de aprender de los/as estudiantes.

> En estos momentos, en que nos enfrentamos a los desafíos de poner a punto nuestro actual sistema educativo, de corregir sus deficiencias o, quizás, de construir un nuevo sistema sobre bases diferentes, vale la pena volver atrás la mirada para comprender por qué nuestra educación es así hoy, qué factores la fueron constituyendo a lo largo del tiempo. No alcanzará por cierto, con estudiar amplias estadísticas retrospectivas como las que ya han sido publicadas si no conocemos y comprendemos los fenómenos sociales que están detrás de esas cifras (Bralich, 2014, p. 13)

3.3- Sentires adolescentes: construcción de sus proyectos en el marco de la ENF.

Luego del recorrido hecho en cada entrevista por la vida de los/as adolescentes y desde esta lógica de la razón dialéctica, se evidencia parafraseando a Sartre (2000) la “objetivación final: el proyecto” de cada adolescente. Cómo se visualizan en un futuro, qué esperan o quieren para sus vidas a corto plazo, sin desmerecer el hecho de que “Una vida se desarrolla en espirales; pasa siempre por los mismos puntos pero a distintos niveles de integración y de complejidad.” (Sartre, 2000, p.97) por lo que es esperable que se reproduzcan ciertos modelos y vivencias del pasado, determinadas por los contextos y la historia de cada uno en tanto ser individual, como también como parte del colectivo.

No es habitual que desde el mundo adulto se le consulte a los/as adolescentes en torno a elementos que componen su personalidad, sus decisiones y formas de ver la vida; mucho menos reciben seguido preguntas acerca de cómo se sienten, aunque sí mencionan que en los centros de ENF a los que asisten, existen espacios dedicados a ello.

A cada uno de los/as adolescentes entrevistados/as, le fue difícil concretar una respuesta en torno a la pregunta de ¿cómo te imaginás en 5 o 10 años, cómo te gustaría verte?, no sólo porque se sorprendían frente al planteo, sino porque en ninguno de los casos lograron separar su

respuesta del ámbito educativo/laboral, uno sólo menciona elementos referentes a su proyecto respecto a su situación familiar. Qué sesgados están, cuánta presión sienten a "ser alguien" que frente a la pregunta cómo te ves o imaginás para adelante, sienten la obligación de responder en este sentido.

Surge el pensamiento de: por qué se sienten presionados/as en cumplir con estándares adultocéntricos en torno a la educación formal y el empleo, por qué en una "charla informal" (como puede haber sido interpretada la entrevista) dónde se aseguró que los datos de cada uno iban a ser preservados, les cuesta tanto a estos/as adolescentes pensarse, soñarse y proyectarse? Retomando a Sartre (2000) podríamos explicarlo mejor dado que "Al proyectarnos hacia nuestro posible para escapar a las contradicciones de nuestra existencia, las develamos y se revelan en nuestra acción" (p.93) en esas respuestas queda al descubierto cómo han sido educados/as estos adolescentes, cómo hemos educado a nivel sociedad a estas adolescencias y cómo lo seguimos haciendo; dónde se pone el acento a la hora de enseñarles cuáles "deben" ser sus horizontes, ese "ser alguien" que tanto aparece en el diálogo.

Qué miedos extrapolamos como adultos/as a estos/as adolescentes que no logran pensarse si no es desde la formalidad. El mundo adulto los/as condiciona, los/as enmarca, los/as limita, incluso más que su propio contexto familiar y barrial

> La noción de praxis y la de dialéctica -inseparablemente unidas- están en contradicción con la idea intelectualista de un saber. Y para llegar a lo principal, el trabajo, como reproducción por el hombre de su vida, no puede conservar ningún sentido si su estructura fundamental no es pro-yectar. (Sartre, 2000, p.151)

En ese pro-yectar y alcanzar como objetivo principal el trabajo que plantea el autor, está por ejemplo el comentario de uno de los adolescentes que menciona con claridad cuál es su meta a futuro: "...tener un trabajo por ahí, para seguir adelante y depende de los desafíos que te ponga la vida, yo quiero seguir estudiando, pero para más adelante como me gusta mucho me imagino en informática, me gusta mucho la computación" (SIC adolescente 2). Ante la repregunta para que logre ampliar su respuesta menciona que desea hacer algo de deporte "...profesor de deporte"

Queda claro y más aún luego de las entrevistas con adolescentes que es de órden reflexionar acerca de qué importante es partir de la voluntad de los/as jóvenes para no "perderlos

en el camino", que sean ellos/as el centro de la intervención aseguraría su permanencia en el tiempo y por ende la sostenibilidad de los proyectos y procesos, el ámbito de lo no formal se ve privilegiado en torno a esto para desarrollarse y ser.

También es cierto, y debe considerarse nuevamente el hecho de las certificaciones o acreditaciones que brinda (o no) la ENF, para lograr justamente validar conocimientos y aprendizajes; este punto tendría que estar en discusión avizorando el futuro de la ENF como "puente" o "trampolín" a otros aprendizajes que hoy no son de acceso a aquellos/as que no hayan alcanzado ciertos grados dentro de la EF.

> La certificación debe ser concebida a modo de password, de las posibilidades y puertas que abre a los tránsitos de los sujetos y al deseo que el mismo expresa, no como una barrera a franquear sino como el impulso a seguir. (Moreira, 2009, p.10-11)

Esto último en cuanto a las certificaciones es lo que (al menos a los/as entrevistados) los/as frena, manifiestan que desean continuar en la ENF "me quedaría acá para siempre" (SIC adolescente 1) pero en la visión de ellos/as mismos a futuro no lo incorporan, lo desechan como posibilidad válida y/o proyecto adulto certero.

Reflexiones finales

Esbozar alguna reflexión en torno al proceso de realización de esta monografía y lo que con ella fue surgiendo, implica poder recapitular sobre ciertos puntos que se irguieron como claves para este trabajo monográfico, como ser por ejemplo los objetivos trazados con el mismo. Estos fueron:

1. Explorar los constructos actuales sobre educación y adolescencias.
2. Problematizar cómo se materializa la educación no formal en adolescentes de Montevideo.
3. Conocer sensaciones y percepciones de adolescentes en la educación no formal para la construcción de sus proyectos de vida singulares y colectivos.

Se entiende que fueron alcanzados los objetivos propuestos, dado que se pudo problematizar sobre los constructos de educación y adolescencias realizando un "vaivén" por lo universal - particular - singular en cada caso; así como la posibilidad de recabar sensaciones, deseos y proyecciones a futuro de los y las adolescentes, sin olvidar su pasado y presente. Esto a través de las entrevistas en centros de ENF donde asisten. El diálogo generado además con alguno/a de los referentes adultos/as de dichos centros, habilitó a tener una mirada más completa de la situación y las tareas que allí desarrollan con y por los/as adolescentes.

Se quiso recuperar con las entrevistas los sentires de los/as adolescentes, su voz, aquello que tal vez no dicen porque no se les ha preguntado. A la hora de pensar en el tema de esta monografía donde se involucra el proyecto de vida de los/as adolescentes, se cree necesario poder preguntar en primera persona cómo se ven, cómo se proyectan, o se sienten; sin presuponer que sabemos y conocemos desde el mundo adulto lo que los adolescentes quieren y necesitan. Es hora de poder escuchar más que opinar.

Fue arduo el proceso personal de desligarme de supuestos y prenociones propias en torno a las temáticas abordadas, entendiendo que la subjetividad no iba a permitirme un trabajo de calidad y que reflejara cabalmente lo que se había recabado como dato e información certera. Sé que por momentos la lectura pareciera reflejar enojos o fanatismos, en torno a unos u otros tipos de educación; si bien claro está, esta monografía intenta ensalzar los potenciales y capacidades de la ENF, sólo quisiera reconocerme como hija de la EF, por ella he transitado todos mis aprendizajes académicos. No así en las vivencias ofrecidas como voluntaria y profesional en ámbitos no formales de educación, los cuales elijo y fomento a la hora de acercar a los/as NNA a

la educación, en cualquiera de sus tipos, cometidos y formas; es educación y ésta transforma a quien la recibe y a quien la imparte, no se puede escapar a ese proceso de ida y vuelta.

> La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La vía rápida no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad, (...) la vía de la libertad respondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. (Rancière, 2010, p.12)

Rancière promulga desde esta cita una de las antes mencionadas "keywords": confianza, la capacidad intelectual de cada ser humano y la cual puede y debe desde esta perspectiva ser tomada en cuenta para crear apropiación de parte de los/as estudiantes de su proceso educativo, que le es propio y que elegido o no, es el que va forjando cada persona. En este tener en cuenta las necesidades, gustos y libertad de cada uno/a para elegir es que la ENF aparece como espacio de privilegio.

> La Educación No Formal puede significar la construcción de escenarios diferentes y más a medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.(MEC - UNEVOC, 2006, p. 25)

Es urgente frenar y pensar, para reconstruir. A lo largo de la composición de esta monografía, pero también desde la experiencia personal de trabajo con adolescentes, me genera dolor y enojo la visualización que hay sobre ellos/as. Las "miradas" están atravesadas por connotaciones negativas (o presuntamente negativas), por necesidad de ponerles "etiquetas" y desde allí "normalizarlos y normativizarlos". Expresiones como "los ni ni", "minoridad delictiva", "embarazo adolescente" sacan el foco de la persona, y lo/la cosifican, poniendo atención exclusiva a una de las características que ese/a adolescente tiene y no a su ser, a su historia, a cuestionar qué pasó para que eso sucediera, no se da la opción de pensar que tal vez y sólo tal vez, hay una planificación y/o deseo del/la adolescente. No les es permitido por parte del mundo adulto ser adolescentes en tanto tales, se intenta por todos los medios que actúen, piensen

y sientan “como adultos”, que “se comporten”, pero cuando lo hacen los castigamos o decimos que es un problema, por ejemplo al ser padres/madres (y sin desmerecer otras variables que podrían complejizar esta decisión).

Es habitual escuchar a adultos decir constantemente que el deseo que tienen sobre los/as jóvenes es “que trabajen y sean alguien en la vida”, qué contundente esa última frase. Está claro que lo que son, no nos sirve a los/as adultos/as; hasta pareciera que no nos importa su felicidad; pero sí, que sean productivos (económicamente hablando) Lo lógico sería pensar y cuestionarse acerca de qué herramientas les estamos dando a esos/as jóvenes para que cumplan con las expectativas que “nosotros/as” depositamos en ellos/as como colectivo y hasta salvadores/as de lo que vendrá.

Es que hasta parece tonto recordar la importancia de la voz de este grupo, quién más que “ellos/as mismos/as” para aconsejar y delimitar las políticas públicas que deben ser tenidas en cuenta para que lo más básico, como lo es la educación, les sea beneficioso y no un obstáculo; y ya no por ser menores de edad, sino por el hecho de ser sujetos/as y en tanto tales con derechos. ¿No es un derecho de cualquier persona acceder a la educación, la salud y una vida acorde a sus posibilidades? ¿Por qué pensamos que para los/as adolescentes debe ser distinto? Lo que sí debe ser distinto, es el pensamiento del colectivo, de aquellos/as que no somos adolescentes o quienes no estamos vinculados/as directamente con ellos/as. Llama poderosamente la atención que la mitad de los/as adolescentes entrevistados agradecieron explícitamente que se les haya preguntado y escuchado de forma respetuosa, está más que claro el hecho de que no es algo habitual para ellos/as esto de que se valide lo que tienen para decir y se les agradezca por sus aportes, sin dudas hay trabajo para hacer en torno a esto.

¿Cuál sería entonces el espacio del Trabajo Social, qué aporte podría brindar para dar luz sobre lo antes mencionado? Desde su dimensión educativo-promocional el Trabajo Social, pretende contribuir a que los/as actores (en este caso adolescentes) se sientan habilitados en coordinar, problematizar su situación y de esta manera aspirar a mejores niveles de su calidad de vida a través de la percepción e identificación de los recursos que los satisfagan; además de estimular y desarrollar capacidades para la participación y organización social. Sin perder de vista que el profesional también es parte (o puede serlo) de ese contexto en donde se visualiza o no, la problemática a abordar

> Se parte -como ya se ha señalado- de considerar que el profesional, para concretar su trabajo se vale de recursos técnico-profesionales e intelectuales que obtiene a través de su formación profesional especializada, (...) y a la adecuación a las condiciones históricas de la actualidad, así como a las características particulares de las situaciones con las que trabaja. (Claramunt, 2015, p.7)

Por lo tanto, el horizonte es y será la autonomía y la autogestión, tanto individual como familiar y/o colectiva. Esto, se entiende, aportará a promover el respeto a la dignidad de cada persona y al desarrollo de formas equitativas de convivencia; elemento que quiso destacarse en los diálogos (entrevistas) generados con los y las adolescentes. Desde la profesión se fundamenta la praxis, esta articulación entre la teoría de los libros y la práctica en campo, "mano a mano" con los/as actores involucrados (y en el marco de la institución que contrata, algo que no debe ser dejado de lado). Dejar el romanticismo y la imagen de super héroe/heroína del/la profesional, dado que los objetivos institucionales no son ajenos a nuestra posible intervención, de hecho los condicionan o habilitan, son las que crean el "campo de los posibles" del Trabajador/a Social. Ya Sartre (2000) manifiesta esto de la interiorización de la praxis como proceso

> (...) el proyecto como superación subjetiva de la objetividad hacia la objetividad, entre las condiciones objetivas del medio y las estructuras objetivas del campo de los posibles, representa en sí mismo la unidad moviente de la subjetividad y de la objetividad, que son las determinaciones cardinales de la actividad (...) Así lo subjetivo mantiene en sí a lo objetivo, que niega y que supera hacia una nueva objetividad; y esta nueva objetividad con su título de objetivación exterioriza la interioridad del proyecto como subjetividad objetivada. Lo que quiere decir a la vez, que lo vivido en tanto que tal, encuentra su lugar en el resultado, y que el sentido proyectado de la acción aparece en la realidad del mundo para tomar su verdad en el proceso de totalización. (p. 81)

¿Cuál es esa totalización? Sigamos un paso más en la reflexión, si bien es sabido que son escasas las propuestas educativas y la investigación en Ciencias Sociales sobre ENF; son menos, aquellas que están enfocadas a la recreación y el disfrute. ¿Qué nos pasa como sociedad, como profesionales, que no somos capaces de incluir propuestas (y exigirlas) en el ámbito de lo recreativo, lo lúdico, lo deportivo? Todos los seres humanos y en especial los adolescentes, necesitan -ambos- lugares de esparcimiento, recreación, de intercambio con pares; incluso para mejorar nuestra salud mental (algo que en tiempos de pandemia hemos experimentado hasta por demás); sabiendo que esto es así, por qué no logramos dar ese "salto" y de una vez por todas incluirlos/as. La propuesta es dejar de escudarse en lo que no hay, no se puede o llevaría años intentar, dejar de depender (aunque esto pareciera imposible) de supuestos y ejecutar.

> Olhar a juventude em suas diversidades, vulnerabilidades e potencialidades pode favorecer a (re)construção de utopias menos dicotômicas do que aquelas que povoaram os sonhos de gerações passadas. Para as ciências sociais está colocado o desafio de formular as perguntas pertinentes e construir as categorias de analise adequadas para melhor compreender a atual condição juvenil e sua nova politicidade (Novaes, 2009, p.19)

En el caso concreto de Uruguay, y para mencionar el avance de la ENF, es interesante resaltar en primera instancia, elementos que hacen a la EF, dado que es en ella y en su estructura que se hace necesaria la otra. Se quiere destacar la importancia de la complementariedad de ambos espacios otra vez, no se intenta realizar una crítica absurda a la EF, sino reconocer cómo los espacios de educación formal no logran contener, ni abarcar las necesidades de los/as destinatarios/as de sus centros, por lo que se hizo necesario y de orden, crear otros que sí lo fueran; pero no para desplazar a los anteriores, sino para oficiar de apoyo a ellos.

Se debe, desde mi perspectiva, dejar de exigir a la EF lo que no quiere, no puede o no ha sabido hacer; y sí poner el énfasis en las organizaciones civiles, las agrupaciones preocupadas y ocupadas en las temáticas de adolescencias. Claro está que no se puede quebrar el sistema hegemónico (educativo) de buenas a primeras, pero es ahí donde la ENF toma protagonismo, a ésta sí se le permite modificar, crear y recrearse. ¿Por qué no buscar ahí las posibles respuestas a lo inclusivo, animarse y desafiarse desde esos espacios y construir en conjunto con los/as implicados/as? Sino estaremos "pecando" de repetir viejos discursos, como decía Estramín

“Siempre los reprimen, no les dan espacios, y les aconsejan que vayan despacio. Siempre les imponen, nunca les consultan, los hacen callar cada vez que preguntan”

Parafraseando al cantautor, realmente los/as adolescentes son capaces de “revivir los sueños que tiene la gente”, no se deberían de encontrar con trancas que les impidan hacerlo, debería de ser momento para que puedan expresarlo y ser contemplados en las órbitas de discusión y toma de decisiones reales sobre su futuro; de esa forma dejará de ser utopía (o locura) la propuesta de una educación diferente, adecuada y validada por ellos/as mismos/as y se convertirá en realidad la inclusión de más adolescentes motivados/as y empoderados/as en los ámbitos educativos.

> Progresivamente va ganando terreno el cuestionamiento al modelo tradicional de educación uniformizante; cada vez más se reconoce la necesidad de establecer estrategias pedagógicas y didácticas plurales. El concepto de discriminación positiva, aplicado al campo educativo, busca precisamente sintetizar esta apuesta: la búsqueda de la equidad en los logros, por medio de un tratamiento diferencial a los estudiantes de distintos contextos socioculturales (UNICEF, 2003, p.13)

En este último punto, si bien se ha avanzado notoriamente en las últimas décadas; aún no se ha logrado acreditar ciertos aprendizajes y saberes para que sean reconocidos a nivel país como tales, siguen necesitando pasar por un tamizado en lo formal. En este sentido uno de los espacios de educación no formal en donde se realizó la pesquisa, capacita en oficios a los/as adolescentes que a él asisten pero para validar tales saberes deben de cursar un cuarto año, el cuál realizan en convenio con UTU y es al culminarlo que se les acreditan los aprendizajes anteriores, otra vez el tamiz de lo formal.

Bibliografía

Referencias Bibliográficas

- Caetano, G. (2016). Uruguay. En busca del desarrollo entre el autoritarismo y la democracia. Tomo III – 1930/2010. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta.
- Clemente, A. y Girolami, M. (2006). Territorio, emergencia e intervención social. Un modelo para desarmar. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- Kisnerman, N. (1984). Colección Teoría y Práctica del Trabajo Social. Tomo VI. Argentina: Editorial Humanitas.
- Kisnerman, N. (1990). Salud Pública y Trabajo Social. Argentina: Editorial Humanitas.
- Marcelli, D. y Braconnier, A. (2005). Manual de psicopatología del adolescente. La adolescencia: clasificaciones conceptuales. 2da. Edición. Barcelona, España: Masson. S.A.
- Meirieu, P (1998). Frankenstein educador. Barcelona, España. LAERTES Educación.
- Reid, A. y Aguilar, M.A. (1991). Barrio y vida cotidiana: una experiencia de trabajo en la reconstrucción de la vivienda. En A. Massolo y otros: Procesos rurales y urbanos en el México actual. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rancière, J (2010). El maestro ignorante. 2da. Edición, Barcelona, España. LAERTES Educación.
- Sartre, J.P. (2000). Crítica de la razón dialéctica Buenos Aires, Argentina: Editorial Toosndn, S. A.
- Scribano, A. (2007). El proceso de investigación social cualitativo. Capítulo 1. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.
- Viñar, M (2009). Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilium.

Fuentes Documentales

- Aldeas Infantiles (2017). Enfoque de juventudes. Una aproximación desde los Derechos Humanos, las diversidades y el desarrollo de las personas adolescentes y jóvenes. Recuperado en: https://www.aldeasinfantiles.org.uy/wp-content/uploads/2019/04/Fasc%C3%ADculo-I.-Enfoque-de-Juventudes.pdf
- Alloatti, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de la bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Heredia, Costa Rica. Recuperado en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- ANEP (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Recuperado en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Barrán, J.P (1995). Uruguay siglo XX. Montevideo. RAU. Recuperado en: https://www.rau.edu.uy/uruguay/historia/Uy.hist4.htm
- Barrán, P. (2008). Interacciones entre las prácticas proyectuales y las ideas educativas en el Uruguay moderno y contemporáneo. Farq, UdelaR, Montevideo. Recuperado en: http://www.fadu.edu.uy/imasp/files/2012/07/Barr%C3%A1n_Interacciones-entre-las-pr%C3%A1cticas-proyectuales-y-las-ideas-educativas.pdf
- Bralich, J. (2013). Entrevista sobre la Historia de la Educación en la República del Uruguay. Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado en https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11300/11718
- Claramunt, A. y García, A. (2015). La formación continua de los trabajadores sociales en debate: trayectoria, límites y desafíos. Recuperado en https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7248/1/RF_Claramunt_2015n8.pdf
- Código de ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay (2001). Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay ADASU. Montevideo, Uruguay.
- D'Avenia (2013). Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años. Desafíos para la próxima década. INEEd Recuperado en https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-estructura-inst.pdf

- Declaración de Derechos Humanos (1948).. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. Recuperado en www.un.org
- De Martino, M. (2019). Sobre el método progresivo-regresivo sartreano. Aportes teórico-metodológicos que rescatan el lugar de la adolescencia. UdelaR – Montevideo, Uruguay. Recuperado en https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/article/view/1980/1916
- Filardo, V (2017). La culpa es tuya. El individuo como centro en programas públicos dirigidos a jóvenes en Uruguay. Recuperado en http://www.scielo.edu.uy/pdf/rcs/v31n42/1688-4981-rcs-31-42-57.pdf
- Filardo (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. Recuperado en https://www.researchgate.net/publication/329498021_Juventud_juventudes_jovenes_esas_palabras
- Foucault, M. (1999). Vigilar y castigar; Nacimiento de la prisión. Traducción: Aurelio Garzón del Camino. Colombia. Siglo XXI. Recuperado en: https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf
- García, C y Parada, D. (2018.) Construcción de adolescencia: una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. Universidad de Manizales - CINDE. Colombia. Recuperado en file:///C:/Users/Dell/Downloads/22490-Texto%20del%20art%C3%ADculo-86612-1-10-20180630%20(1).pdf
- Garrido, J (2006). Alternativas educativas durante el siglo XX. Recuperado en https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/4920/3/0235347_00001_0009.pdf
- González, T. (2018). La educación en el siglo XX. Miradas Cruzadas. Universidad de la Laguna. España. Recuperado en: https://www.redalyc.org/journal/937/93758520002/html/
- INAU (2021). Página oficial. Información sobre Centros juveniles. Recuperado en https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles
- INJU (2018) IV Encuesta nacional de adolescencia y juventud - ENAJ Recuperado en https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=cd8dfe98-5abf-4e9b-90e7-06214706e970&groupId=10181

- Ley N° 19.778 (2019). Ley de reglamentación profesional del Trabajo Social. Recuperado en https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2019/leyes/08/mec_1114.pdf?fbclid=IwAR1NRr5i8t0r4yglZFHP-j-FatnohDvToJKPZxQKDe5FoJP9VQopVwSttTU
- Ley General de Educación. Ley Nº 18.437. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales Ministerio de Educación y Cultura. Febrero de 2009, Uruguay.
- Mancebo, M.E. (2006). El sistema educativo uruguayo. La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación Recuperado en https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo_Encrucijada.pdf
- Manigat, M.P (2017). Biografía y marxismo: alcance del método progresivo-regresivo de Sartre. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v79n4/0188-2503-rms-79-04-00811.pdf
- MEC - UNEVOC (2006). Educación no formal. Fundamentos para una política educativa. Recuperado en https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/Educaci%C3%B3n%20NO%20FORMAL_Dossier%20Uruguay.pdf
- MEC (2020) Caracterización de la educación no formal en Uruguay. Recuperado en file:///C:/Users/Dell/Downloads/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20no%20formal%20en%20Uruguay%20-%20MEC_b%20(3).pdf
- MEC (2014). A 140 años de la educación del pueblo. Aportes para la reflexión sobre la educación. en Uruguay. Tomo I. Recuperado en: https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2020-01/A%20140%20a%C3%B1os%20de%20educacion%20del%20pueblo.pdf
- Morales, M (2009) Educación no formal: una oportunidad para aprender. Recuperado en : https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/947/Morales%2CM.Educacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Moreira, C (2008). Problematizando la historia de Uruguay: un análisis de las relaciones entre el estado, la política, y sus protagonistas. Recuperado en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/lopezma/18more.pdf

- Moscatelli, M. (2006). Uruguay: La propuesta del batllismo: democracia política + democracia social, una combinación ideal para una democracia real. Recuperado en: http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/788/Uruguay.pdf?sequence=1
- Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. Gedisa. Barcelona, España. Recuperado en https://kupdf.net/download/violeta-nuez-el-vinculo-educativo_5bd51f56e2b6f5f06796c82a_pdf
- Ortega, S; Ramírez, M. A. y Castelán, A. (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Americanos), núm. 38. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7566755&pid=S1405-66662013
- Plan de estudios (1992). Licenciatura de Trabajo Social - D.T.S - F.C.S. – UdelaR. Montevideo, Uruguay.
- Rodríguez, D. (2009). Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Memorias del Seminario de Educación No Formal. La dinámica entre los contenidos y el continente de la acción educativa. La trama de la formalización. Recuperado en http://www.capacitacion.edu.uy/files/investigacion/articulos/contenidos_educacion_no_formal_drodriguez.pdf
- Torres, A. (1998). Identidades barriales y subjetividades colectivas en Santafé de Bogotá. Departamento de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Universidad Pedagógica Nacional. Edición actualizada 2008.
- Viñao, A. (2002). La historia de la educación en el siglo XX. Una mirada desde España Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 7, núm. 15. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México. Recuperado en https://www.redalyc.org/pdf/140/14001503.pdf
- UNICEF (2003) EDUCACIÓN: DERECHOS Y PARTICIPACIÓN. Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en el Uruguay. Recuperado en http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2014/05/Educacion_derechos_participacion.pdf