



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de maestría en Maestría en Ciencias Humanas,
opción Teorías y Prácticas en Educación

**Las propuestas de educación no formal para adolescentes en Rivera.
Tramas sociales e institucionales que las sostienen.**

Autor: Ney Correa da Silva

Director de tesis: Dr. Agustín Cano

Rivera, agosto de 2024

Página de aprobación con el aval del director de tesis:

Montevideo, 1 de agosto de 2024

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Unidad de Profundización Especialización y Posgrado - UPEP

Estimados/as colegas:

Por la presente, dejo constancia de mi aval a la presentación de la tesis titulada “Las propuestas de educación no formal para adolescentes en Rivera. Tramas sociales e institucionales que las sostienen.”, del maestrando Ney Correa, perteneciente al programa de Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y prácticas en educación. La tesis se encuentra concluida y en condiciones de pasar a la etapa de defensa.

Saludos cordiales,



Prof. Adj. Agustín Cano Menoni

Tutor

Dedicatoria:

A Sofía y a Juana, ¡ellas saben por qué!

A las experiencias pedagógicas que con gusto me abrieron sus puertas y me contaron de sus vidas.

A jóvenes como Maxi, que vende en el semáforo de Mandubí, ¡ojalá la educación convierta en milagro el barro!

Índice

1. Resumen.....	vi
2. Introducción	1
2.1 Tema y fundamentación	2
2.2 Descripción del problema de investigación.....	4
2.3 Preguntas de investigación	5
2.4 Objetivos	5
2.4.1 Objetivo general:.....	5
2.4.2 Objetivos específicos:	5
2.5 Metodología utilizada.....	6
3. Algunos acercamientos necesarios.....	11
3.1 Antecedentes del problema de investigación	11
3.2 Referentes teóricos y conceptuales sobre el problema de investigación.....	15
3.2.1 Educación como campo problemático	15
3.2.2 Marco legislativo de la ENF. Ley General de Educación (LGE) y Ley de Urgente Consideración (LUC).....	17
3.2.3 Educación no formal y Educación Social. Educación social y Pedagogía social	19
3.2.4 Educación Popular	22
3.2.5 Índice de desarrollo humano.....	23
3.2.6 Universidad en la región noreste	24
3.2.7 La opción por el término adolescentes	25
3.2.8 Educación no formal.....	26
3.2.9 Críticas a la división tripartita del universo educativo y límites de la nominación de ENF	29
3.2.10 Características pedagógicas	32
3.2.11 Trama, redes y territorio	34
4. «Tierra de nadie». Experiencias pedagógicas	38
4.1 «Son adolescentes abiertos a la escucha». Tierra de nadie 1.	39
4.1.1 Características generales de la experiencia.....	39
4.1.2 Objetivos.....	41
4.1.3 Estructura y formas de organización	42
4.1.4 Lógicas de inclusión y exclusión	43

4.1.5 Tipos de vinculación.....	43
4.1.6 Características pedagógicas de la experiencia.	44
4.2 «Los veo llenos de vida, los veo felices». Tierra de nadie 2.	50
4.2.1 Características generales de la experiencia.....	50
4.2.2 Objetivos.....	52
4.2.3 Estructura y formas de organización	52
4.2.4 Lógicas de inclusión y exclusión	53
4.2.5 Tipos de vinculación.....	54
4.2.6 Características pedagógicas de la experiencia.	55
4.3 «Alguien que tiene todo el potencial». Tierra de nadie 3.....	59
4.3.1 Características generales de la experiencia.....	59
4.3.2 Objetivos.....	60
4.3.3 Estructura y formas de organización	60
4.3.4 Lógicas de inclusión y exclusión	61
4.3.5 Tipos de vinculación.....	62
4.3.6 Características pedagógicas de la experiencia.	63
4.4 «De no sé si puedo a lo logré». Tierra de nadie 4.	66
4.4.1 Características generales de la experiencia.....	66
4.4.2 Objetivos.....	69
4.4.3 Estructura y formas de organización	70
4.4.4 Lógicas de inclusión y exclusión	71
4.4.5 Tipos de vinculación.....	71
4.4.6 Características pedagógicas de la experiencia.	72
4.5 «Con sus inquietudes, su edad, todo lo que lo lleva a ser un adolescente».	
Tierra de nadie 5.....	76
4.5.1 Características generales de la experiencia.....	76
4.5.2 Objetivos.....	78
4.5.3 Estructura y formas de organización	78
4.5.4 Lógicas de inclusión y exclusión	79
4.5.5 Tipos de vinculación.....	79
4.5.6 Características pedagógicas de la experiencia.	80
4.6 «Son gurises con mucha esperanza». Tierra de nadie 6.	83

4.6.1 Características generales de la experiencia.....	83
4.6.2 Objetivos.....	84
4.6.3 Estructura y formas de organización	84
4.6.4 Lógicas de inclusión y exclusión	85
4.6.5 Tipos de vinculación.....	86
4.6.6 Características pedagógicas de la experiencia.	86
4.7 «Necesitan tanto que los escuchemos». Tierra de nadie 7.	90
4.7.1 Características generales de la experiencia.....	90
4.7.2 Objetivos.....	91
4.7.3 Estructura y formas de organización	91
4.7.4 Lógicas de inclusión y exclusión	92
4.7.5 Tipos de vinculación.....	92
4.7.6 Características pedagógicas de la experiencia	93
4.8 «Jóvenes con grandes ganas de vivir». Tierra de nadie 8.....	96
4.8.1 Características generales de la experiencia.....	96
4.8.2 Objetivos.....	97
4.8.3 Estructura y formas de organización	98
4.8.4 Lógicas de inclusión y exclusión	99
4.8.5 Tipos de vinculación.....	100
4.8.6 Características pedagógicas de la experiencia.	101
5. Tierra de todos. Análisis	105
5.1 Generalidades	105
5.2 Dónde están las estas experiencias pedagógicas	107
5.3 Números	109
5.4 El ethos, lo procedimental y lo pedagógico.....	109
5.4.1 El ethos	109
5.4.2 Lo procedimental	114
5.4.3 Lo pedagógico.....	125
6. Conclusiones	131
7. Bibliografía	138
8. Anexos	146

1. Resumen

La presente investigación buscó conocer las propuestas de educación no formal para adolescentes en el Departamento de Rivera, Uruguay y las tramas sociales e institucionales que las sostienen.

Se partió de la base de que existen en el Departamento una diversidad de propuestas educativas de este tipo y que conocerlas, desde lo más concreto como puede ser su ubicación, describir sus particularidades internas y su relación con el territorio y redes existentes y profundizar en sus características pedagógicas y en las concepciones de educación existentes, es clave para dar cuenta de la realidad actual de la educación no formal en el Departamento.

En relación al planteo metodológico esta investigación tuvo como eje las propuestas de trabajo del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas para América Latina (APPEAL). Para realizar tal trabajo de categorización nos valemos del concepto de categoría intermedia (Buenfil 2008).

Como resultados de esta investigación se destaca que son experiencias con valor en sí mismo, corolario de búsquedas motivadas por la inconformidad frente a diversas situaciones y por el deseo de establecer mejores condiciones de vida. En relación al modelo educativo se destacan la diversidad de vínculos establecidos con otras instituciones y empresas, además, existe un vínculo atrapante y unidireccional con la educación formal. Asimismo, dentro del modelo educativo la categoría de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) es un elemento destacado. En esta dirección, la variedad y amplitud del espectro de educadores colabora a generar una atmosfera educativa particular. Así la posibilidad de individualizar y personalizar procesos de acompañamiento es una riqueza a cuidar y explotar en este modelo educativo. Son constantes y diversas las referencias al equipo de trabajo, dando cuenta de la importancia que estos tienen al momento de planificar, ejecutar y evaluar las propuestas pedagógicas. En relación a la financiación el Estado es el gran financiador en la mayoría de estas experiencias. Existe así una financiación pública de gestión privada (Martinis, 2020) de estas propuestas.

Palabras claves: educación no formal; características pedagógicas; adolescentes

1. Summary

The present investigation sought to understand the non-formal education proposals for adolescents in the Department of Rivera, Uruguay and the social and institutional frameworks that support them.

The starting point was that there is a diversity of educational proposals of this type in the Department and that knowing them, from the most concrete point of view, such as their location, describing their internal particularities and their relationship with the territory and existing networks, and delving into their pedagogical characteristics and existing conceptions of education, is key to accounting for the current reality of non-formal education in the Department.

In relation to the methodological approach, this research had as its axis the work proposals of the Pedagogical Alternatives and Educational Prospects for Latin America (APPEAL) program. To carry out such categorization work we use the concept of intermediate category (Buenfil 2008).

The results of this research highlight that they are experiences with value in themselves, a corollary of searches motivated by dissatisfaction with various situations and by the desire to establish better living conditions. In relation to the educational model, the diversity of links established with other institutions and companies stands out, in addition, there is an engaging and unidirectional link with formal education. Likewise, within the educational model the category of pedagogical subject (Puiggrós, 1990) is a prominent element. In this direction, the variety and breadth of the spectrum of educators contributes to generating a particular educational atmosphere. Thus, the possibility of individualizing and personalizing support processes is a wealth to take care of and exploit in this educational model. The references to the work team are constant and diverse, realizing the importance they have when planning, executing and evaluating the pedagogical proposals. In relation to financing, the State is the major financier in most of these experiences. There is thus privately managed public financing (Martinis, 2020) of these proposals.

Keywords: non-formal education; pedagogical characteristics; teenagers

2. Introducción

Este primer apartado pretende ser una presentación general de la tesis. Entre los aspectos considerados incluimos el tema y su fundamentación, la descripción del problema de investigación, las preguntas de investigación, los objetivos, el general y los específicos y la metodología utilizada.

En el segundo apartado se realizan algunos acercamientos que son necesarios y ayudan en la comprensión de la importancia del problema de investigación. Entre ellos se destacan la presentación de antecedentes del problema de investigación y las referencias teóricas y conceptuales que nos ayudan a posicionarnos desde la perspectiva de la educación como campo problemático, la opción por el término adolescentes, la educación no formal y las características pedagógicas.

El tercer apartado describe las experiencias pedagógicas abordadas. En cada una de ellas, teniendo en cuenta los planteos de los entrevistados y los documentos a los que se accedió, se describen las características generales de la experiencia; los objetivos; la estructura y las formas de organización; las lógicas de inclusión y exclusión; los tipos de vinculación; las características pedagógicas de la experiencia, los sujetos y sus características, destinatarios y educadores; las capacitaciones; los aprendizajes; los contenidos; los métodos y técnicas; los materiales y la evaluación y el seguimiento de la experiencia.

En el cuarto apartado nos detenemos a realizar un análisis de estas experiencias. Buscamos allí interpretar los datos surgidos de las experiencias y lo realizamos de forma transversal y desde la mirada teórica del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL).

El quinto apartado contiene las conclusiones a las que se llegó, en él retomamos las preguntas de investigación y el cumplimiento de los objetivos

propuestos. Se hace énfasis en que no se busca dar por cerrado el tema, al contrario, se realizan algunos planteos para seguir reflexionando sobre la temática.

2.1 Tema y fundamentación

El tema de tesis pretende describir y analizar las características pedagógicas de la educación no formal (ENF) para adolescentes en el departamento de Rivera, Uruguay y las tramas sociales e institucionales que las sostienen.

El fenómeno de la educación no formal en Uruguay se ha venido sosteniendo en el tiempo, incluso ha experimentado un crecimiento desde la década de los '90 hasta nuestros días (Ubal, Varón y Figueroa, 2011). En este sentido Ubal et al (2011), plantean que

En Uruguay la transición de las últimas décadas está marcada por una reducción significativa de la financiación del exterior a las ONG que se desempeñaban en contextos de pobreza. En la década de los 90, caracterizada por una serie de medidas y propuestas de liberalización de la relación Estado y sociedad civil, podemos constatar la profundización de la mencionada relación en el incremento de la financiación del Estado a propuestas gestionadas por ONGs, siendo la creación y/o fortalecimiento de la División Convenios y la aprobación del Reglamento General de Convenios del INAU uno de los hitos de mayor significatividad en este sentido. (p. 66)

De la lectura y análisis de los datos facilitados por la oficina territorial del Instituto Nacional de la Juventud (INJU), dependiente del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), (anexo 1), encontramos que en Rivera existe una gran variedad de propuestas que se distinguen por: el área principal de trabajo, el tipo de organización, los servicios y/o tareas que realiza, la población objetivo (INJU-MIDES, 2021). Muchas de estas propuestas son llevadas adelante por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

De todas estas propuestas abordamos a las que trabajan con adolescentes y que ofrecen una atención diaria, con o sin financiación estatal. El planteo del recorte etario se debe a que en nuestro país el porcentaje de niños en edad escolar efectivamente escolarizados es muy alto. Ruiz y Schoo (2014) plantean que la tasa neta de escolarización en Uruguay es de 94,2%. Según datos del MIDES, en el 2022 la tasa alcanzó el 95,3%, razón por la cual, en la mayoría de las veces, la ENF es considerada como un complemento a la educación formal (EF). En relación a la educación media, según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Uruguay (INEEd), “El ingreso a la educación media básica es prácticamente universal” (INEEd, 2021). Asimismo, no podemos afirmar que la participación de adolescentes en la ENF es un complemento a la educación formal. La participación en ámbitos de ENF es habitualmente el único vínculo que realmente sostienen con una propuesta educativa debido a que “si bien Uruguay y la región presentan elevadas tasas de matriculación estudiantil en adolescentes, la problemática radica en la capacidad de retención y permanencia de los/as alumnos/as...” (Gelber, 2010, en Lugo y Zunino, 2023, p.10).

Descubrir cuáles son los sustentos materiales, simbólicos y organizativos de estas propuestas educativas es clave en esta investigación. Esto nos lleva a la necesidad de investigar diversos aspectos de la temática, desde lo más concreto como puede ser su ubicación, hasta cuestiones que hacen a sus particularidades internas, su relación con el territorio y las redes existentes, a profundizar en sus características pedagógicas y en las concepciones de educación. Estos puntos son claves para dar cuenta de la realidad actual de la educación no formal para adolescentes en el Departamento.

Es por estos motivos que nos proponemos aquí estudiar a la ENF en Rivera. La estudiamos porque es un fenómeno presente en el Departamento, porque lo entendemos como relevante e importante y porque, más allá de estudios particulares, se entiende que se requiere de atención, dedicación y análisis para

lograr arrojar luz sobre la situación actual del campo. La temática es compleja y acepta diversos enfoques y el campo de la realidad educativa de Rivera es un área que necesita aún una mayor profundización para su conocimiento y comprensión.

2.2 Descripción del problema de investigación

Tal como se viene afirmando esta investigación tiene como cometido conocer las características pedagógicas de la ENF para adolescentes en Rivera y las tramas sociales e institucionales que las sostienen. Para ello se buscará dar cuenta de la situación actual de la educación no formal en el Departamento y de las redes que se despliegan en torno a estas propuestas.

Intentar profundizar en las propuestas de ENF implica una serie de movimientos, algunos de ellos aparentemente distantes de la temática referida, que colaboran a entender el espectro y la magnitud del problema. Es por ello que, previamente a profundizar en los conceptos centrales de la investigación, se deben desarrollar aspectos que hacen referencia al marco legislativo nacional sobre educación y educación no formal; a la educación social, a la educación popular, a la descentralización de la Udelar y su proceso de anclaje en la región noreste y a datos del índice de desarrollo humano de la región. Posteriormente se abordará la presencia en esta investigación de conceptos como ENF, características pedagógicas, adolescencia, redes y territorio. Estos conceptos son centrales ya que conforman el referente teórico de este proyecto y colaboran con la intelección del problema de investigación.

Descubrir cuáles son los sustentos materiales, simbólicos y organizativos de estas propuestas educativas es clave en esta investigación. Conocer cuáles son las tramas sociales e institucionales que sostienen a las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera es parte del planteo de esta investigación. En este sentido, y en consonancia con el pensamiento freireano, se entiende aquí que es necesario

concebir a los acontecimientos y a la vida como componentes no estáticos de la realidad.

2.3 Preguntas de investigación

Cuántas y cuáles son las propuestas existentes; quiénes son los prestadores; qué trayectorias educativas suceden en estos espacios educativos; quiénes son los destinatarios, son interrogantes que nos mueven a profundizar en ello. Para esto formulamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Dónde están ubicadas en el territorio las propuestas de ENF para adolescentes?
- ¿Cuáles son las principales características pedagógicas de las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera?, ¿Cuáles son las tramas que las sostienen?
- ¿Cuáles son y qué relación tienen con estas propuestas pedagógicas los factores sociales e institucionales?

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general:

Conocer las características pedagógicas de la ENF para adolescentes en Rivera y las tramas sociales e institucionales que las sostienen.

2.4.2 Objetivos específicos:

- Realizar un mapeo de las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.

- Describir y caracterizar las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.
- Analizar las características pedagógicas presentes en las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.
- Describir y analizar los vínculos territoriales y su relación con las propuestas pedagógicas.

2.5 Metodología utilizada

En relación al planteo metodológico esta investigación tendrá como eje a las propuestas de trabajo del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas para América Latina (APPEAL). «El programa... en América Latina tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas por diferentes sectores en contextos específicos, en diversos momentos de la historia de los países de la región» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 22).

En sus orígenes el programa buscó profundizar en determinados procesos educativos, «nuestro proyecto comenzó en los años ochenta y avanza hacia el siglo XXI con todas las incertidumbres que esto conlleva.» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 22).

En la primera etapa de su desarrollo, los investigadores participantes, provenientes de una multiplicidad de países, instituciones y organismos sociales del continente, centramos la atención, bajo la dirección general de Adriana Puiggrós, en el estudio de los procesos educativos populares, tanto aquellos que llegaron a institucionalizarse como los que fueron reprimidos, negados, desconocidos o incorporados a los discursos que tradicionalmente han regulado el funcionamiento y operación de los sistemas educativos de nuestras sociedades. (Gómez y Corenstein, 2017, p. 22)

Para el programa es clave pensar a la educación desde una perspectiva teórica de la hegemonía y la contra hegemonía, en este sentido guarda relación con

la perspectiva del análisis político del discurso (APD). En esta línea, Mouffe (2014), plantea que

Cualquier orden es siempre la expresión de una determinada configuración de relaciones de poder. Lo que en un determinado momento se acepta como el orden “natural” junto con el sentido común que lo acompaña, es el resultado de prácticas hegemónicas sedimentadas. Nunca es la manifestación de una objetividad más profunda, ajena a las prácticas que le dieron origen. Por lo tanto, todo orden es susceptible de ser desafiado por prácticas contra hegemónicas que intenten desarticularlo en un esfuerzo por instalar otra forma de hegemonía. (p. 22)

Las alternativas pedagógicas de APPEAL representan uno de los intentos de desafío a las prácticas hegemónicas en educación, proponiendo el reconocimiento de la existencia de diversas expresiones educativas que van contracorriente al statu quo presente incluso dentro mismo del sistema formal de educación. «El uso de esta categoría permitió dar cuenta de aquellos procesos educativos que los relatos históricos tradicionales, signados por el concepto de modelo, negaron, obviaron u ocultaron» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 22).

El sistema escolar latinoamericano estuvo siempre acompañado por experiencias educativas y planteamientos pedagógicos cuestionadores y alternativos que muchas veces estuvieron vinculados orgánicamente con propuestas políticas y, en otros casos, se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales, pero siempre constituyeron discursos o gérmenes de discursos político-pedagógicos tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social. (Gómez, 2015, p. 138-139)

Esta conexión y compromiso con la transformación social es uno de los ejes del programa, así como lo es para la educación popular y muchas expresiones de ENF. Gómez y Corenstein (2017), citando a Puiggrós y Gómez (2003), plantean que

Una alternativa responde a una inquietud de búsqueda, a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es algo más que una creación para el plazo corto o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance, a la

creación de propuestas con creatividad que se concretan a través de programas que apuntalan ciertas opciones de solución. (p. 25)

La investigación y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas llevada adelante por el programa APPEAL (Corenstein et al, 2013), ilumina nuestro planteo metodológico. Lo hace de dos maneras, la primera, permitiéndonos, mediante una adaptación del formulario utilizado por el programa en aquel momento, realizar el registro y el relevamiento de experiencias pedagógicas alternativas (EPAS) en la presente investigación. La segunda, y claramente vinculada a la primera, es la que nos permite el análisis y categorización de los diversos aspectos surgidos y plasmados allí.

Para realizar tal trabajo de categorización nos valemos del concepto de categoría intermedia (Buenfil 2008). Según esta investigadora, la categoría intermedia se encuentra enmarcada en una perspectiva mayor, la del análisis político del discurso (APD), al respecto plantea que

En el amplio campo de las investigaciones cualitativas, sean éstas de corte etnográfico, interpretativas, discursivas, entre otras, se ubica la perspectiva del Análisis Político de Discurso. Esta perspectiva de investigación no es una teoría, pero sí involucra un componente teórico irrenunciable, es decir, lógicas, conceptos y posicionamientos ontológicos y epistemológicos, procedentes de diversas tendencias filosóficas y de teorías políticas, semiológicas, psicoanalíticas, entre otras. (Buenfil, 2008, p. 30)

Para la autora

Múltiples son las formas de hacer análisis histórico y entre ellas se ubica el ‘análisis político del discurso’ como una perspectiva más cuya peculiaridad es que se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas. (Buenfil, 1994, p. 3)

Con la categoría intermedia Buenfil (2008) logra plantear la existencia de conexiones entre lo teórico y lo empírico

En el marco de la investigación educativa y desde la perspectiva del APD, el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad

teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación. (Buenfil, 2008, p. 32)

Para Gómez y Corenstein (2017) «la contribución de las categorías intermedias está en su capacidad de dar inteligibilidad al fragmento de realidad recortado artificialmente para su estudio» (p. 29). Para estas autoras, la categoría intermedia es «un instrumento conceptual flexible y por tanto no tiene funciones metodológicas procedimentales ni aplicaciones técnicas» (2017, p. 29).

En líneas generales las categorías intermedias son creaciones “ad hoc” que se realizan en el movimiento de “ajuste permanente” entre los componentes de la tríada en torno a la cual se construye el objeto de estudio (referente empírico, referente teórico y preguntas de investigación) (Buenfil, 2008).

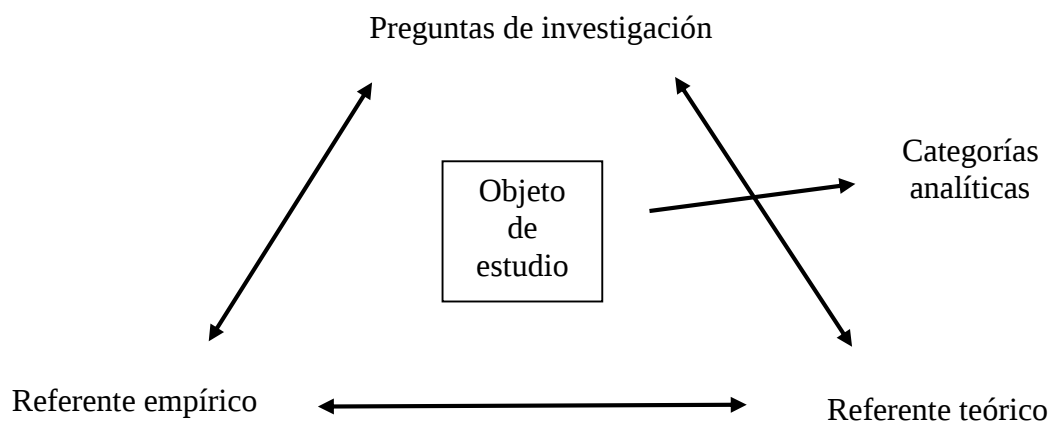


Figura 1: La categoría intermedia (Buenfil, 2008, p. 30)

Se considera, según este esquema, por referente empírico a las propias propuestas pedagógicas y las fuentes desde dónde se obtuvo información. En esta investigación la información se obtuvo a partir de entrevistas semidirigidas a referentes de cada institución elegidos por su rol actual en la experiencia pedagógica. Se buscó un rol común que estuviese presente en todas las propuestas.

Otro tipo de fuente se refiere a las documentales, proyectos de centro y planificaciones anuales. Los referentes teóricos son aquellos aspectos que se deben conceptualizar. Los aspectos principales a conceptualizar, tal como se ha indicado anteriormente, son: ENF, ¿qué es?, diferencias entre educación no formal, educación formal y educación informal, ¿cómo está presente en Uruguay?, ¿cuáles son las discusiones que se dan en torno a la ENF y de qué tipo?, ¿cuáles son las preocupaciones actuales de la ENF?, etc.; el segundo aspecto está relacionado a lo pedagógico, más precisamente las características pedagógicas de estas propuestas: y se abordará desde el programa APPEAL, aquí será importante pensar a la educación desde una perspectiva teórica de la hegemonía y contra hegemonía; también serán claves aquí los niveles de conceptualización de lo pedagógico, las dimensiones y las categorías intermedias. El tercer aspecto a considerar hace referencia a las redes y a los territorios (tramas) y se abordará desde la teoría de las redes (Dabas, 1993).

Las categorías analíticas están estrechamente relacionadas con el referente teórico y es a partir de ellas que se van respondiendo las preguntas de la investigación. Lo metodológico en la categoría intermedia opera entre estos referentes, el empírico y el teórico y sobre el referente empírico se aplica la metodología (Buenfil, 2008).

3. Algunos acercamientos necesarios

3.1 Antecedentes del problema de investigación

Las búsquedas realizadas en diversos repositorios académicos nos acercan algunas pistas sobre la existencia de investigaciones que aborden la temática de la educación no formal, del mismo modo hemos encontrado investigaciones relacionadas a las alternativas pedagógicas y también al territorio. Asimismo, fue fructífero el contacto con colegas que han colaborado acercándonos diversos materiales sobre la temática, de manera particular sobre educación no formal.

En Uruguay entre los años 2007 y 2009 se desarrolló el proyecto de investigación I+D denominado «Prácticas Educativas No Formales, para jóvenes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de políticas de Educación No Formal». El proyecto fue llevado adelante por el Espacio de Investigación sobre Políticas de Educación No Formal radicado en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar. Como fruto del trabajo de esta investigación se destaca la publicación: “Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación No Formal” (Ubal, Varón y Martinis, 2011) texto que «propone un conjunto de trabajos de diferente naturaleza, que entrelazan las perspectivas pedagógica, antropológica y de la psicológica educativa» (p. 12).

La investigación “El desarrollo de la educación extraescolar en Uruguay (1985 – 2007)” llevada adelante por el «Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas» (GEPPrED), indagó «acerca de conceptualizaciones y prácticas vinculadas a la educación extraescolar en el período señalado» (Martinis, 2010, p. 1) este trabajo es otro de los antecedentes de esta investigación ya que a través del

análisis de fuentes secundarias y de documentos y de la realización y análisis de entrevistas en profundidad a actores educativos se identificaron más de 450 experiencias educativas en Montevideo y área metropolitana (Martinis, 2010, p.1) y se llegó a la constatación de

una nueva forma de relación entre políticas públicas e instituciones a partir de los años 90, en los cuales el Estado asume un rol fundamental en el financiamiento de las mismas, la detección de las relaciones existentes entre el trabajo de muchas instituciones y las políticas de “gobierno de la pobreza” desarrolladas en el período y la caracterización de experiencias educativas potencialmente alternativas en relación a las políticas de “gobierno de la pobreza” (Martinis, 2010, p. 1).

El Área de Educación No Formal, perteneciente a la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, durante los años 2010 y 2014 realizó una publicación anual denominada “ENFOQUES, Revista de Educación No Formal”. Esta publicación tenía como objetivos abordar contenidos generales de la educación y especialmente los específicos de la educación no formal, en el ámbito local, regional o internacional. La publicación buscó generar debates, interrogantes y discutir y clarificar conceptos a través de tres secciones, *Análisis y Perspectivas; Experiencias y Reflexiones; Investigaciones*.

La tesis de Valdez (2017) para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos, denominada “Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia” hace un aporte desde otro concepto, el de educación extraescolar, concepto asociado a lo no formal en el sentido de aquellas propuestas que no suceden en espacios escolares. Este trabajo, que recogió experiencias educativas de Uruguay y Argentina, buscó aportar elementos que permitieran discutir y repensar conceptualizaciones ya sea de los espacios extraescolares, de sus definiciones y de las articulaciones entre éstos y los espacios educativos escolares. Asimismo, intentó

visibilizar las potencialidades que ofrecen estas propuestas y las posibilidades para ampliar la democracia.

La publicación coordinada por Martinis (2022) denominada “¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador”, le dedica un capítulo a la ENF, capítulo este denominado “la Educación No Formal como parte de una estrategia para promover una educación para todos, a lo largo de toda la vida”, en él, el autor, Camors, busca confrontar los dos modelos de la política de Educación No Formal en Uruguay. Lo hace a partir del análisis de la concepción y las consecuentes acciones desplegadas a partir del año 2005 y la concepción que emerge en la Ley de Urgente Consideración del año 2020 y en el Plan de política educativa nacional del 2021, que responden a un paradigma conservador.

A nivel internacional el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL) sostiene una base de datos «conformada por la sistematización de ciento veintitrés experiencias pedagógicas alternativas producidas en México en el período comprendido de 1980 a 2010» (Corenstein et al, 2013, p. 608). Este trabajo apunta a:

recuperar información valiosa de diferentes aspectos tales como las finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan; a los sujetos que producen y a los que forman; al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben; a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen; los saberes, prácticas y discursos que producen, circulan y se apropian; a los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y a desentrañar los significados o sentidos que se le atribuyen a lo “alternativo” (Corenstein, et.al., 2013, p. 608).

Esta investigación arrojó luz sobre nuestro planteo metodológico y también nos permitió adaptar el formulario utilizado por APPEAL para el relevamiento de experiencias pedagógicas alternativas (EPAS) para ser utilizado en la presente investigación. En el apartado correspondiente profundizaremos en el planteo del programa APPEAL.

En línea con los planteos anteriores de APPEAL, o quizás en la base de ellos, encontramos el trabajo de Puiggrós (1990) “Sujetos, disciplina y curriculum. En los orígenes del sistema educativo argentino”. Texto que aborda densa y ricamente la historia educativa argentina y latinoamericana y presenta las propuestas de sistematización realizadas por la autora y su equipo a partir de la construcción propia de «una serie de categorías que han resultado fértiles para descubrir significados no registrados, negados u ocultados por los textos clásicos de Historia de la Educación Latinoamericana» (Puiggrós, 1990, p. 13).

La noción de territorio es otro de los conceptos claves en ésta investigación. Paleso (2020) al profundizar en la noción de territorio en la teoría social plantea que «cuando comenzamos a “rastrear” el significante en el pensamiento social, nos encontramos que “territorio” aparece como sinónimo y/o vinculado a las nociones de “espacio”, “localización”, lo “local” (versus “lo global”), “desarrollo”, “urbanización”, “urbano”, “ciudad” (versus “campo” o “rural”), “comunidad”» (p. 41). También plantea la autora que «estas nociones no están exentas de las construcciones en torno a la “pobreza”, “marginalidad”, “exclusión”, “seguridad” y “riesgo”» (p. 41). En su trabajo Paleso (2020) hace un recorrido del significante territorio proponiendo «“cuatro mojones” donde el significante “territorio” adquiere ciertas particularidades» (p. 41). La autora profundiza en estos mojones para explicar las formas que ha adquirido el término, de modo especial en referencia al tema de su trabajo relativo a la desigualdad social y a la seguridad, aspectos estos que no son indiferentes para el presente trabajo.

Desde las ciencias sociales, el trabajo de Ximena Baraibar (2009), problematiza la importancia que tiene en el análisis de los problemas sociales la dimensión territorial. Afirma que esta importancia está en auge y su relevancia actual se debe no tanto a sus posibles potencialidades sino a la crisis que denuncia. Con ello se refiere al producto del nuevo modelo de desarrollo que provoca una crisis en el mundo del trabajo y las transformaciones en las políticas sociales.

Manifiesta que «se trata de una relevancia por “defecto” y por tanto con dificultades para transformarse en un espacio que aporte a los procesos de integración social, como muchas veces se señala» (Baráibar, 2009, p. 59). Para la autora los límites de esa relevancia han sido escasamente debatidos.

Nos hubiera gustado encontrar investigaciones locales o regionales que aborden la temática de la educación no formal, pero no fue así. Lo que sí encontramos en la región fueron estudios sobre la frontera, menos mal. Entre ellos se destacan los del profesor Enrique Mazzei, quien, desde el Centro de Estudios de Frontera, de la Comisión Coordinadora del Interior (CCI) de la Udelar, dedicó gran parte de sus trabajos a esta temática. Es así que Mazzei (2017) compiló la obra “Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones”, una obra que ha buscado profundizar en los estudios de la frontera como objeto de estudio de las ciencias sociales. En ella se exponen trabajos de autores provenientes de distintas disciplinas de las ciencias sociales. Son abordadas temáticas como la institucionalidad fronteriza, su gobernanza y sus redes sociales, las identidades culturales, la seguridad fronteriza, las áreas rurales y las poblaciones vulnerables en la frontera.

3.2 Referentes teóricos y conceptuales sobre el problema de investigación

3.2.1 Educación como campo problemático

Antes de profundizar en algunos aspectos y cuestiones centrales de esta investigación es útil y necesario hacer un paréntesis, para nada aislado o separado de la temática de este trabajo, con el fin de enmarcar desde dónde nos paramos y cuáles son algunas de las opciones que hemos realizado.

Cuando nos referimos a educación en este trabajo, nos referimos, en sintonía con lo que plantea Adriana Puiggrós (1990), a la educación como campo

problemático. Para la autora, «son muchas las dificultades de la educación para delimitar su campo problemático y construir su objeto y su desarrollo es frecuentemente parásito en relación a otras disciplinas» (Puiggrós, 1990, p. 23). Esta condición, unida a la necesidad de «construir una teoría de la educación que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico sociales a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico» (Puiggrós, 1990, p. 25), la llevó a plantear la categoría de “sobredeterminación” en el entendido de que la especificidad de lo pedagógico es expresión de los espacios sociales y por tal motivo existe allí una íntima conexión «producida por la compleja articulación de múltiples factores» (Puiggrós, 1990, p. 25). Dicho de otra manera, para Puiggrós, educación y espacios sociales van de la mano y en ese caminar se va dando una suerte de relación dialéctica donde lo educativo está inserto en las tramas sociales:

La educación sólo es explicable como una organización particular del conjunto de los procesos sociales y, aunque los discursos pedagógicos tengan su propia lógica y su propia organización, no son ajenos a aquellos procesos que actúan necesariamente como sus condiciones de reproducción. A su vez la educación es condición de reproducción del transcurrir, cambiar, reproducirse de otras formas del quehacer social. (Puiggrós, 1990, p. 25)

Dicho esto, es clave entender en este trabajo, que busca profundizar en propuestas de ENF, la existencia de diversas relaciones que se dan entre el campo educativo y las tramas sociales, además, estas relaciones no necesariamente tienen una estructura determinada, armónica e incambiable, todo lo contrario, «la relación entre educación, economía y política no es estable, universal, ni responde a correspondencias constantes» (Puiggrós, 1990, p. 26).

Es ante este escenario que los planteos alternativos de APPEAL cobran vigencia y nos orientan a profundizar en las experiencias de ENF como experiencias pedagógicas alternativas.

3.2.2 Marco legislativo de la ENF. Ley General de Educación (LGE) y Ley de Urgente Consideración (LUC)

Según Camors (2022), el desarrollo de la política de ENF y su presencia en la LGE del 2008 es fruto de un mandato político, «El mandato político era desarrollar la enseñanza no formal y comunitaria, en el marco de la concepción educativa desarrollada en el programa» (Camors, 2022, p. 150). Para situarnos en el tiempo es conveniente tener en cuenta que, a partir de la llegada por primera vez al gobierno nacional del Frente Amplio, partido político de centro izquierda, en el año 2005, se pusieron en marcha diversos mecanismos para hacer realidad lo consignado en los “Grandes Lineamientos Programáticos para el período 2005-2009”. Este mandato de desarrollo de política de ENF se enmarca en el eje temático educación del referido documento. De allí se desprende que «La política educativa que consigna el Ministerio de Educación y Cultura al comienzo del período en marzo de 2005 es «educación para todos a lo largo de toda la vida, en todo el territorio nacional (Unesco, 1990)» (Camors, 2022, p. 151). Para este autor «la ENF debe ser concebida como parte de una política educativa nacional» (Camors, 2022, p. 152).

Marcelo Morales (2009) también defiende el lugar que ocupa la ENF como parte del Sistema Educativo Nacional. Plantea que «La Educación No Formal (ENF) es una de las modalidades que asume la educación, y como tal le corresponde un lugar en las políticas educativas que se desarrollen en nuestro país» (Morales, 2009, p. 89). Sin embargo, según Camors (2020), la dicotomía existente entre educación formal (EF) y educación no formal en Uruguay aún no ha sido superada. Camors (2020) plantea que la superación se limita al plano legislativo y con ello se dan procesos, espacios, posibilidades de formación, se asignan presupuestos estatales, etc., pero todo ello no basta para afirmar con vehemencia que la dicotomía fue superada, sino que estamos en proceso, pero son muchos aún los lastres que nos atan a tal visión dicotómica.

La LGE (2008) desarrolla el siguiente concepto de 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. (Art. 37).

Artículo este que en el año 2016 recibió el agregado de los siguientes incisos:

El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal.

Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal. (Poder Ejecutivo, Consejo de Ministros, 2016)

A su vez la ley n° 19.889, conocida como Ley de Urgente Consideración (LUC), a través del artículo 139 sustituyó este concepto por el siguiente:

La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal. 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. El Ministerio de Educación y Cultura llevará un Registro de Instituciones de Educación No Formal. Compete al Ministerio de Educación y Cultura promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal (LUC, 2020).

No es el objetivo de este trabajo analizar detalladamente los cambios (se podría decir también recortes) realizados, ni las argumentaciones esgrimidas para

ello, pero, como fruto de una lectura rápida, se podrá apreciar que en ambas propuestas legislativas sobrevive la dicotomía inicial donde es claro que la ENF existe en función de la EF.

Asimismo, para Camors (2022), «los cambios operados en la educación, a nivel conceptual y organizativo, afectan a la ENF. Se fractura la visión sistémica de la educación del período anterior y se reducen y distorsionan la dimensión y el alcance de la Educación No Formal» (Camors, 2022, p. 161).

3.2.3 Educación no formal y Educación Social. Educación social y Pedagogía social

Para García Molina (2009) «La multiplicidad de sentidos otorgada al término Pedagogía Social conduce a una inquietante confusión a la hora de definir las funciones y competencias que la distinguirían, a la vez que la emparentarían, con las prácticas socioeducativas que ella investiga» (p. 66). De este modo el autor busca hacernos reflexionar sobre la necesidad de precisar y clarificar términos y de esta manera, con el permiso del filósofo, retomar aquello de “ideas claras y distintas”. Diferenciar el campo de la pedagogía social del de la educación social es un intento de dar respuesta a la confusión presente: «La persistente confusión exige un ejercicio de clarificación, tanto en el terreno de los conceptos manejados en la investigación y la formación académica, como en el del desarrollo de las prácticas sociales y educativas» (García Molina, 2009, p. 66).

Sin desconocer el proceso histórico de resurgimiento de la pedagogía social con sus dos grandes corrientes, «hoy en día parece existir cierto acuerdo entre los miembros de nuestra comunidad científica a la hora de entender la Pedagogía Social como la ciencia de la Educación Social...» (García Molina, 2009, p. 71).

En nuestro país la existencia de la educación social antecede a la reglamentación de la ENF. En este sentido es interesante repasar sucintamente el recorrido histórico de la Educación Social en el país. Camors (2016), plantea que:

El 13 de Setiembre de 1989 el Directorio del INAME (Instituto Nacional del Menor) aprueba el “Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores” que empezaría a implementarse en Marzo de 1990 con una primera generación, concretamente el 19 de Marzo se lleva a cabo la primera clase. Pocos días después de ser aprobada la propuesta, se le encuentra una denominación a estos futuros educadores. A raíz de la presentación pública del plan de formación, una connotada maestra y psicóloga, con experiencia en el campo de la educación, de la psicología y de la reeducación de las adolescentes en el Consejo del Niño, manifiesta que “serán educadores por la función, y sociales por la problemática con la que trabajen”. Esto nos aportó una respuesta y propuesta a la denominación de la nueva figura profesional que surgía en nuestro país: educadores sociales (p. 165).

En relación a los orígenes de la demanda el mismo Camors (2020) afirma que la formación surge de la necesidad de contar con una formación específica para aquellos que ya trabajaban con niños, niñas y adolescentes, porque la academia formaba, pero no para el trabajo de atención diaria de niños, niñas y adolescentes (Entrevista, 27 de mayo de 2020). Unido a esta fundamentación aparece una segunda, y no menos importante, también consignada por Camors (2020) que plantea que la formación contribuiría a la necesidad de que los educadores de los centros del INAME no fueran considerados como trabajadores de segunda categoría, sino que fueran trabajadores que estuvieran a la misma altura con psicólogos, trabajadores sociales, médicos, docentes, etc., en pocas palabras se buscó la profesionalización de estos educadores.

Como se ha mencionado más arriba, es estrecho el vínculo de la Educación social con la Pedagogía social y, como resulta a esta altura evidente, sus orígenes en Uruguay están muy cercanos. Camors (2016) plantea que «la Pedagogía Social se conoce como disciplina a mediados de los años 90’ en Uruguay, a partir de los intercambios con las Universidades de España donde se desarrollaba la carrera de educación social» (p. 169). Indudablemente también existe un vínculo entre

pedagogía social y pedagogía, Camors (2020) plantea que en un futuro deberíamos llegar a hablar de pedagogía, no de pedagogía social, en el entendido de que la primera engloba a la segunda y que también existe pedagogía más allá de las escuelas y que debemos lograr que la pedagogía vuelva a ser social como en el pasado. En esta misma línea se ubica Da Silva (2018) al preguntarse ¿qué de la pedagogía no es social? Para Da Silva (2018) la pedagogía social es «concebida como uma Teoria Geral da Educação Popular, Social e Comunitária» (p. 315).

Tanto Da Silva como Camors se identifican con los planteos de Paul Natorp, filósofo y pedagogo alemán, «Natorp chegou à conclusão de que a educação vincula-se a sociedade, não aos indivíduos, e procurou elaborar uma teoria sobre a educação social, concebendo a Pedagogia Social como saber prático e saber teórico» (Da Silva, 2018, p. 311). En tanto Jorge Camors nos trae el planteo de «Educación para todos los sectores de la sociedad, no para los marginales, como plantean los españoles» (Camors, Entrevista, 27 de mayo de 2020). Ambos autores también defienden una «versión Latinoamericana de la Pedagogía Social» (Camors, 2020) o, dicho de otra manera: «Adotar os fundamentos da Pedagogia Social em nossas práxis é inevitavelmente questionar a epistemologia, as ciências e o currículo eurocêntrico que durante séculos têm sido legitimada por uma cultura pretensamente hegemónica» (Da Silva, 2018, p. 315).

Entonces, ¿qué se puede esperar de la educación social en Uruguay? Se puede esperar que sea un factor de desarrollo global de la educación, de la profesionalización de los educadores, de la expansión de propuestas educativas en diversos contextos y desde diversas ópticas. En este sentido Camors (2011) plantea que:

En el caso uruguayo, entonces, es claro que fue posible rescatar a la educación de su encierro en el espacio escolar a través de un recorrido similar al que realizaron los colegas españoles. De tal modo que hoy resulta posible afirmar que el desarrollo de la educación social tuvo que ver con la posibilidad de «mostrar» (enseñar) en espacios muy diversos, dándoles la potencia de lo educativo. (p. 12)

3.2.4 Educación Popular

El concepto educación popular ha transitado un largo camino donde descansan sobre él una diversidad de puntos de vista. Sus significaciones han pasado por posiciones que hoy se pueden interpretar como opuestas o contradictorias, un ejemplo de ello es la postura que la identifica con instrucción pública (Gómez, 2015).

Para Da Silva (2018) la educación popular transitó un camino similar al que realizó la pedagogía social de Natorp desplegándose en muchas vertientes: «Ainda que seu arcabouça teórico seja atribuído a Paulo Freire ela assume configurações próprias nos mais de 100 países onde é praticada e às quais são incorporadas referências locais...» (Da Silva, 2018, p. 16)

Marcela Gómez, (citando a Sirvent, 1994), plantea que en la actualidad existe consenso en aceptar como rasgos comunes de la educación popular, entre otros,

Su carácter pedagógico-político; su sentido popular en tanto los sujetos de su acción (sectores populares) y sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social); las dimensiones cognitiva (objetivación colectiva y crítica de la realidad) y de transformación de sus prácticas; la centralidad de la participación, la integralidad, la continuidad y la sistematización científica en la implementación de sus acciones (Gómez, 2015, p. 135).

Para Gómez (2015), «la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa, tal como la educación no formal» (p. 134).

En Uruguay, según Kaplún (2003) «el nombre “Educación Popular” comenzó a ser utilizado aquí de modo habitual para describir un conjunto de prácticas pedagógicas, culturales, sociales y políticas -casi siempre todo eso a la vez» (p. 1). En nuestro país estas prácticas tienen sus fundamentos en diversos

grupos que a partir de la lectura de las primeras obras de Paulo Freire publicadas a inicios de los 70 y de escuchar los testimonios de quienes entre los años 40 y 60 habían estado involucrados en las “misiones socio-pedagógicas” llevaban adelante tareas de promoción social y desarrollo cultural en una pluralidad de barrios y ambientes en plena dictadura militar (Kaplún, 2003).

En la historia de la ENF uruguaya se encuentran muchas y muy diversas huellas y aportes de los espacios de educación popular, se encuentran en cooperativas sindicales, en comunidades cristianas, en consejos vecinales, en espacios estatales como el INAME o el INJU, en la Extensión Universitaria de la Udelar, en la Multiversidad Franciscana, en el Instituto del Hombre, en el Programa de Educación Popular, etc. (Kaplún, 2003).

3.2.5 Índice de desarrollo humano

A continuación, nos permitimos compartir una serie de datos oficiales sobre el índice de desarrollo humano en Rivera. Lo hacemos en el entendido de que es saludable poseer una perspectiva lo más amplia posible del problema en cuestión y buscando ser consecuentes con el planteo de la sobredeterminación de la educación como campo problemático.

Según el Polo de Desarrollo Universitario, Educación Física, Salud y Calidad de Vida (PDU EFISAL) (2019), en Uruguay, la región limítrofe con Brasil es la que presenta los mayores índices de desigualdad socioeconómica, siendo estas generificadas, racializadas y jerarquizadas en base a la clase social. En 2019, según el Instituto Nacional de Estadísticas el 9,2% de los hogares de Rivera se encuentra debajo de la línea de pobreza (Observatorio Territorio Uruguay de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP), 2021). Rivera es el departamento con mayor proporción de hogares pobres en el país, el promedio nacional es de 5,3%. Una actualización de estos datos, lejos de mostrar un mejor panorama, demuestra un crecimiento de la pobreza ya que «el 15% de los hogares de Rivera se encuentra

debajo de la línea de pobreza según datos de la Encuesta Continua de Hogares de 2021, es el departamento con mayor proporción de hogares pobres en el país (el porcentaje nacional fue de 8%)» (OPP, 2024). Otro de los indicadores que corroboran las desigualdades socioeconómicas más relevantes, se refiere a la satisfacción de necesidades básicas, ya que «el 45,4% de las personas tiene al menos una Necesidad Básica Insatisfecha (NBI), proporción significativamente mayor al promedio nacional» (Censo, 2011). Por otro lado, «el 2,5% de la población mayor de 15 años es analfabeta, siendo el quinto departamento con mayor porcentaje» (OPP, 2024). En relación a estudios terciarios en Rivera «el 14,5% de la población entre 25 y 65 años tiene estudios terciarios, este porcentaje es mayor en las mujeres que en los hombres (18,6% y 9,7% respectivamente)» (OPP, 2024) y el promedio de años de educación de las personas de 25 años y más es de 8,5 años, mientras que Montevideo lidera este indicador con 11 años (OPP, 2024).

3.2.6 Universidad en la región noreste

El proceso que transita la Universidad de la República (Udelar) en la región es un factor a considerar y su consolidación bien podría colaborar en la mejora de los indicadores arriba mencionados. La Universidad de la República en los últimos tiempos ha venido creciendo en descentralización y en presencia en el interior del país. Indicadores de ello son la formulación del Programa Regional de Enseñanza Terciaria (PRET) para la región noreste y la creación del propio Cenur Noreste.

El PRET (2019) realiza aportes en relación a algunas ideas rectoras para la Udelar en la región noreste, como, por ejemplo, la regionalización y la descentralización. Complementariamente, se presenta la idea de descentralización que, entre otros sentidos, implica un auto pensarse regional de la Universidad «por sus propios estudios de demanda de necesidades sociales y de desarrollo, en vez de impulsos de instalación de Servicios desde la capital» (PRET, 2019, p. 8-9).

En esta línea, a fines del año 2019, fue creado el Centro Universitario de la Región Noreste (CENUR Noreste) integrado por el Centro Universitario de Rivera, el Centro Universitario de Tacuarembó y la Casa Universitaria de Cerro Largo. Estos pasos traen consigo la necesidad de que las funciones universitarias se robustezcan en la región y no sólo la enseñanza de carreras de grado que por cierto son muy valoradas por todos. Aquí no se pone en discusión la necesidad y la capacidad de desarrollar investigación que tiene la Udelar, todo lo contrario, se la reafirma y se la defiende. La presencia de la Udelar en la Región puede significar un salto cualitativo en la reflexión y en la concreción de propuestas educativas y culturales para todos y todas.

Estos convencimientos nos ayudaron a proponer la presente investigación y se entiende a este proceso de descentralización como un elemento importante en la propia existencia de esta investigación.

3.2.7 La opción por el término adolescentes

Para fundamentar la posición tomada en referencia a este concepto nos detendremos en el concepto juventud para luego justificar nuestra opción.

La discusión en torno a juventudes tiene una diversidad de discursos, cada uno de ellos relacionado a una forma de ver y entender, en suma, de representar a la juventud (Chávez, 2005). En el artículo “Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea”, Mariana Chávez hace un recorrido muy interesante acerca de las representaciones, en cuanto «forma de conocimiento de lo cotidiano» (p. 12), sobre la juventud. Allí encontramos diversas y conocidas representaciones: Joven como ser inseguro de sí mismo; ser en transición; no productivo; incompleto; ser desinteresado y/o sin deseo; ser desviado; peligroso; victimizado; rebelde y/o revolucionario; ser del futuro. (Chávez, 2005). A cada una de estas representaciones le corresponde una justificación que lo que hace es hablar «del joven desde la

potencialidad de la acción, no por lo que el joven es en relación a los demás, sino por lo que es o puede ser en sí mismo» (Chávez, 2005, p 17).

También esta autora pone sobre la mesa el universo de las formaciones discursivas y las agrupa de la siguiente manera: discurso naturalista; psicologista; de la patología social; del pánico moral; culturalista; sociologista (Chávez, 2005), para ella «todos estos discursos quitan agencia (capacidad de acción) al joven o directamente no reconocen (invisibilizan) al joven como un actor social con capacidades propias -sólo leen en clave de incapacidades-» (p. 19).

En este trabajo se ha optado por usar el término adolescente en lugar de joven no por adherir al discurso psicologista arriba mencionado que plantea que ésta «es la mirada sobre la juventud como momento de confusión, como un proceso psicológico particular que debe resolver casi individualmente y que de todos modos lo va a resolver...» (Chávez, 2005, p. 17). La razón por la cual aparece en este trabajo el término adolescentes se basa en que es el uso que le da el lenguaje nativo para referirse a joven, o a un determinado tipo o grupo de jóvenes, los menores de edad. Más allá de esta opción metodológica y práctica se coincide una vez más con Chávez quien plantea que

La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es positiva en el sentido de «lo bueno» o «lo deseable», sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto. Salirse de la medición de la normalidad. (Chávez, 2005, p. 26)

3.2.8 Educación no formal

Al empezar este punto hemos de acordar aquí que la educación trasciende instituciones y formatos, ya en 1978 Faure planteaba que «por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación ésta aparece como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases

de su evolución; ...» (Faure en Camors, 2006, p. 23). De esta manera, también hemos de acordar que cualquier intento de clasificarla es útil y acertado en la medida en que no contradiga lo anterior. Entonces, para profundizar aquí en el concepto de educación no formal debemos mirarla como un fenómeno inmerso en un universo mayor.

Trilla (1996), concibe por educación formal a la propiamente escolar; por educación no formal a la que se da al margen del sistema formal, aunque tenga un método y objetivos definidos y por educación informal la que se adquiere directamente, sin mediaciones pedagógicas.

Sirvent (2006) plantea que existe una «clasificación tripartita del universo educativo» (p. 3), y que ésta se afianzó con el trabajo de Coombs y su equipo, «quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal.» (Sirvent, 2006, p. 3)

Esta autora plantea que para Coombs y su equipo la educación formal es entendida como «la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba "educación sistemática"» (Sirvent, 2006, p. 3).

Mientras que la educación no formal «incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños» (Sirvent, 2006, p. 3).

Asimismo, «la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente» (Sirvent, 2006, p. 3).

Ahora bien, ¿qué hay detrás del concepto ENF? El concepto ENF es relativamente nuevo, Camors (2009) sintetiza sus orígenes de la siguiente manera:

En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, P. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares”. A partir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del “amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada” (Camors, 2009, p. 24).

Estas distintas denominaciones necesariamente van acompañadas de concepciones distintas:

En 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Camors, 2009, p. 24).

Esta referencia a actividades realizadas fuera del sistema oficial es la que está presente en la Ley General de Educación de Uruguay (LGE, 2008) cuando plantea que «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...» (Art. 37).

Camors (2009) defiende a la ENF como una modalidad educativa y plantea que su origen está estrechamente ligado a una respuesta a las dificultades de la educación formal «El concepto surge históricamente ante los problemas y dificultades del desarrollo de la escolarización, como una forma de alcanzar los objetivos educativos propuestos para toda la población» (p. 25). En esta misma línea Sirvent (2006) plantea que su surgimiento se debe por un lado «a la incapacidad de la escuela para responder a las necesidades educativas de toda la población y por otro, frente a su papel en la reproducción socioeconómica y cultural» (p. 4).

Trilla, (citado en Camors, 2009) aporta que la ENF «Surge precisamente para completar, reforzar, continuar o, en su caso, suplir ciertos cometidos escolares» (Camors, 2009, p. 25).

Algunos investigadores, entre ellos de Lima, Alves, Tumitan, Paz y Moreira (2019) dan por entendido que la educación formal es definida como aquella que se desarrolla dentro de instituciones oficiales, tal como se planteó más arriba y profundizan en el concepto de ENF entendiéndolo como un espacio donde suceden múltiples y variadas formas de expresión de los sujetos y sus también múltiples relaciones:

Já a educação não formal pode acontecer em diferentes proporções, pois ela envolve o engajamento político, as experiências que se adquire ao longo da vida, o trabalho e a identificação de potencialidades, compreensão sócio-política da sociedade e suas organizações, construção da identidade coletiva, uma vez que “na educação não-formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos” (de Lima et al, 2019, p. 273)

3.2.9 Críticas a la división tripartita del universo educativo y límites de la nominación de ENF

Antes de concluir este apartado nos parece importante rescatar algunas voces, podemos decir, disonantes o más bien críticas, acerca del concepto de educación no formal y a esta división tripartita del universo educativo. En esta línea encontramos a Sirvent (2006) quien señala que «las experiencias educativas más allá de la escuela» (p. 4) no tienen el monopolio en materia de innovación, así como lo tradicional no es exclusivo de la escuela. Por otra parte, plantea la autora que sus investigaciones la llevaron a descubrir que

se reproducía en el ámbito de la educación más allá de la escuela la injusticia y la discriminación del sistema educativo, al confirmarse el “principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación”: es quien más “educación formal” tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje

permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992). (Sirvent, 2006, p. 4)

Asimismo, otros señalamientos críticos que plantea la autora sobre este concepto «alertan sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación» (Sirvent, 2006, p. 4). Asimismo, hace hincapié en que «También debe señalarse el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar» (Sirvent, 2006, p. 4).

Ante la percepción de los límites de esta clasificación señala la autora que «a mediados de 1970, aparecen autores que comienzan a identificar la debilidad de esta trilogía conceptual e intentan un abordaje más complejo al considerar las variaciones de las experiencias educativas tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones» (Sirvent, 2006, p. 5).

En esta línea para Sirvent (2006) hay quienes plantean que existen diferencias de énfasis y de grado en múltiples dimensiones (Álvarez, Hauser y Toro, 1978); otros (Romero Brest, 1984) plantean grados de formalización en relación a distintos aspectos como el político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico.

Ante estos cuestionamientos Sirvent (2006) realiza la propuesta de grados de formalización, «Los trabajos de investigación e intervención [...] han permitido construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo...» (p. 5). La propuesta de Sirvent consiste en el desarrollo de dos ejes:

1. La visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de grados de formalización;
2. La especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta:
 - a) las dimensiones para el análisis de los grados de formalización;
 - b) las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos;

c) la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos. (Sirvent, 2006, pp. 5-6)

Más allá de los pormenores, detalles, o énfasis de la propuesta de Sirvent, está subyacente en ella el concepto de educación permanente,

Esta visión integral del fenómeno educativo [...] implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. (Sirvent, 2006, p. 8)

Esta concepción de educación permanente, o educación a lo largo de toda la vida, es retomada en informes de comisiones y encuentros que la UNESCO ha promovido en las últimas décadas, a los ya citados Coombs (1974), Faure (1978) sumamos la Conferencia de Tokio (1972), la Declaración de Jomtien, Tailandia (1990); informe Delors (1996); el Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos, Dakar (2000), entre otros.

Por otro lado, hay también autores que evitan deliberadamente usar el término educación no formal y todo lo que ello conlleva, «Para não usarmos as dicotomias Educação Formal x Educação não formal nem Educação escolar x Educação não escolar vamos adotar como expressão das outras educações o que se entende por Educação Popular, Educação Comunitária e Educação Social» (Da Silva, 2018, p. 16).

Martinis (2010), rescata el valor de una categoría para denominar estas prácticas «hemos podido confirmar la potencialidad de la categoría “educación extraescolar” para designar el campo que se delimita por el desarrollo de acciones educativas más allá del sistema educativo formal» (p. 10).

Para este mismo autor la ENF hace parte de aquellas propuestas de educación extraescolar entre las cuales también figuran la educación especializada; la educación popular y la educación social. Este mismo autor plantea que «de todas

las formas de nominación utilizadas para definir este tipo de proyectos es claro que la denominación educación no formal es la que presenta mayores antecedentes, aunque posiblemente también sea la que logra niveles más difusos de conceptualización» (Martinis, 2013, p. 112). En este sentido, como fruto del análisis de una de sus investigaciones Martinis (2010) plantea que «claramente existe en el conjunto de entrevistas realizadas una percepción de los límites y carencias de la categoría “educación no formal”, pese a lo extendido de su uso particularmente en la última década» (p. 10).

Otro de los puntos en disputa sigue siendo el que hace referencia a sus fines y a sus conexiones (o supeditación) con la educación formal y sus destinatarios. Para Morales (2009) «las políticas educativas de ENF podrían dividirse entonces en dos grandes grupos: las que están dirigidas prioritariamente a aquellas personas que no concluyeron la educación obligatoria y las que se dirigen a quienes sí han transitado exitosamente por ésta» (p. 97).

La discusión en torno al carácter de la ENF no está resuelta. En todos los escenarios la discusión está abierta. Las características pedagógicas de estas propuestas pueden ayudar a aclarar un poco más su lugar en el amplio espectro del campo de la educación.

3.2.10 Características pedagógicas

Las características pedagógicas (de la educación no formal en este caso) es uno de los conceptos centrales de esta investigación. Este concepto será abordado desde los planteos del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). Tal como se ha planteado anteriormente, «el programa... en América Latina tiene como uno de sus principales objetivos sistematizar y analizar las experiencias pedagógicas alternativas generadas por diferentes sectores en contextos específicos, en diversos momentos de la historia de los países de la región» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 22).

En este sentido Marcela Gómez (2015) al describir qué entiende el programa APPEAL por características pedagógicas plantea que

"Características pedagógicas de la experiencia" alude fundamentalmente a la dimensión de lo «pedagógico» y al modelo educativo. Aquí cada experiencia detalla las modalidades de enseñanza que lleva a cabo; en qué se basan los aprendizajes y qué se busca que aprendan los educandos; en qué consisten los planes, programas y contenidos; cuáles son los métodos y técnicas que se utilizan en el proceso educativo; los apoyos, recursos o materiales que se usan; cómo es el proceso de formación y capacitación de los educadores; cómo se evalúan los aprendizajes de los educandos; si se evalúa y da seguimiento a la experiencia y cómo; y finalmente quién la certifica. (p. 143)

En el planteo de APPEAL tienen mucha importancia las categorías de análisis, éstas guardan estrecha relación con las características pedagógicas de la experiencia. En esta línea el programa propone tres dimensiones como las centrales en el análisis y con ello plantea que

Considerar en este proceso las dimensiones del ethos, entendido como el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento, esto es, el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución; de lo procedimental, como aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera y lo pedagógico relacionado específicamente con lo relativo al currículo, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador, así como con los saberes involucrados en el proceso educativo, resulta central. (Gómez y Corenstein, 2017, p. 32)

De estas tres dimensiones de análisis, ethos, procedimental y pedagógico, Cano (2017), citando a Gómez, Hamui y Corenstein (2014), plantea que APPEAL

Ha construido un conjunto de diez categorías intermedias que tornan operativos a los objetivos y preguntas de investigación. Las categorías intermedias según dimensión de análisis son: 1) Para la dimensión del ethos, las categorías: "proyecto ético político", "trascendencia", "articulación sujeto-estructura", "problemática a la que responde"; 2) En la dimensión de "lo procedimental", las categorías: "estrategias", "Saberes", "Sujetos", "Grados y relaciones de institucionalización", "Base material"; y 3) en la

dimensión de lo pedagógico, la categoría intermedia "modelo educativo". (Cano, 2017, p. 121)

Tal como se ha planteado hasta aquí se trata de una construcción artesanal de la investigación, no sin ello desconocer el camino recorrido por APPEAL, al contrario, incorporándolo. En este sentido la generación de categorías intermedias «es el resultado de la labor creativa que se despliega en cada investigación, donde se expresa el talento del investigador al intentar dar cuenta de un problema específico» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 29).

3.2.11 Trama, redes y territorio

En este punto del presente trabajo es importante abordar en conjunto a estos tres conceptos que, aunque diferentes, guardan en esta investigación estrechas relaciones. No son simplemente distintas formas de nombrar una realidad sino más bien representan diversos ángulos desde donde observar, caracterizar y analizar el tema. «Paulo Freire usa de forma sorprendente a palavra “trama”. Ela cresce nos seus escritos como uma metáfora aplicada às relações cotidianas ou nas amplas relações políticas e socioeconômicas» (Passos, 2010, p. 668). Conocer cuáles son las tramas sociales e institucionales que sostienen a las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera es parte del planteo de esta investigación. De esta manera es clave descubrir cuáles son los sustentos materiales, simbólicos y organizativos de estas propuestas educativas.

Es así que aquí cobra valor el concepto de red social. Concepto éste relativamente reciente y que, según Najmanovich (2008), una de sus primeras apariciones en el mundo académico «ocurrió en 1954 cuando el antropólogo John Barnes realizaba un trabajo de campo en relación a los vínculos que ligaban a los habitantes de una aldea de pescadores en Noruega» (p. 171). Según la autora, ante la imposibilidad de comprender las prácticas sociales de los habitantes de la aldea

con sus conocimientos «caja de herramientas» y encontrarse por ello en un brete, Barnes «creó un nuevo modo de distinguir y configurar los vínculos sociales que denominó “red social”» (Najmanovich, 2008, pp. 171-172). Es teniendo en cuenta la multiplicidad y variedad de las relaciones sociales que se entiende en este trabajo que red social «en tanto forma la trama de la vida, no es una, sino múltiple, está en perpetuo flujo, cambia su configuración y permite diversos modos de abordaje, tanto conceptualmente como en la práctica profesional y vital de cada cual» (Najmanovich, 2008, p. 171).

Según Villasante (s/f) «el análisis de redes ha tenido distintas tradiciones académicas donde se ha desarrollado» (p. 2), plantea la existencia de la tradición británica «muy anclada en la teoría del ego como centro de las relaciones y en el rol que depende del estatus» (p. 3); otras posturas, encuentra Villasante, en planteos como el de Giddens o Bourdieu, donde se destaca su «preocupación por salir de la estructura de clases como único determinante del comportamiento social» (p.4) hasta llegar al planteo que le interesa que es el de «las nuevas dinámicas que pueden surgir de unas relaciones reticulares concretas» (p. 5), éstas, asumidas por las tradiciones norteamericanas, proponen que «todo se llegará a explicar por las combinaciones de relaciones densas o débiles, recíprocas o no recíprocas, etc.» (p. 5).

Dabas (1993) concibe la red social como

Un sistema abierto que a través de un intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos sociales, posibilita la potencialización de los recursos que poseen. Cada miembro se enriquece a través de las múltiples relaciones que cada uno de los otros desarrolla (p. 21).

El planteo de Dabas está en íntima relación con lo que Freire y Quiroga (1997) proponen acerca del conocimiento y la práctica social:

El hecho de que el fundamento de todo conocimiento esté en la práctica social, en la actividad transformadora que los hombres desarrollan en una doble relación: con la naturaleza y con los otros hombres, nos lleva a

plantear que el sujeto del conocimiento no puede ser pensado como individuo sino como sujeto social. El acto de producir conocimiento no es obra de una conciencia singular sino una de las formas de la práctica social, práctica que tiene como sujeto a los hombres articulados entre sí por relaciones sociales. (Freire y Quiroga, 1997, p. 14)

Aunque primariamente resulte un movimiento desatinado, lineal y directo, debemos aceptar que toda esta dinámica de las redes sociales, sus combinaciones, su análisis y sus relaciones con el conocimiento solo tienen sentido si guardan relación con un territorio. Es así que se defiende aquí que la noción de territorio es otro de los conceptos claves en ésta investigación.

Paleso (2020) al profundizar en la noción de territorio en la teoría social plantea que «cuando comenzamos a “rastrear” el significante en el pensamiento social, nos encontramos que “territorio” aparece como sinónimo y/o vinculado a las nociones de “espacio”, “localización”, lo “local” (versus “lo global”), “desarrollo”, “urbanización”, “urbano”, “ciudad” (versus “campo” o “rural”), “comunidad”» (p. 41). También plantea la autora que «estas nociones no están exentas de las construcciones en torno a la “pobreza”, “marginalidad”, “exclusión”, “seguridad” y “riesgo”» (p. 41). En su trabajo Paleso (2020) hace un recorrido del significante territorio proponiendo «“cuatro mojones” donde el significante “territorio” adquiere ciertas particularidades» (p. 41). Paleso profundiza en estos mojones para explicar las formas que ha adquirido el término, de modo especial en referencia al tema de su trabajo relativo a la desigualdad social y a la seguridad, aspectos estos que no son indiferentes para el presente trabajo.

Por cuestiones de espacio nos limitaremos a hacer una breve presentación de estos mojones en el entendido que pueden aportar luz al proceso de esta investigación:

El “primer mojón” lo constituye la producción de conocimiento en torno a la acumulación de capital y los cambios sociales que ocurrieron frente al desarrollo del capitalismo industrial. El “segundo mojón” refiere a la teoría social que tuvo como objeto de estudio la ciudad -principalmente el gueto-, entendiendo que aquellos comportamientos que no se ajustaban a los

patrones culturales hegemónicos de la sociedad angloamericana eran relacionados a la degradación y desviación social. En el “tercer mojón” abordamos los planteos marxistas en Europa y Latinoamérica en las décadas de 1960. Acá es interesante analizar los vínculos entre “territorio”, “marginalidad” y “pobreza cultural” en momentos del capitalismo monopólico- dependentista. El “cuarto mojón” refiere a la emergencia de las nociones de seguridad, riesgo y papel del Estado con relación al “territorio”. (Paleso, 2020, p. 41)

En la presente investigación la noción de territorio tiene otras implicancias e improntas derivadas de su ubicación fronteriza, que sin lugar a dudas se encuentran integradas a estos mojones. De igual modo es imperativo no prescindir de esta mirada, «pero también entendemos que el significante no debe reducirse a un sentido geográfico stricto sensu. Lo consideramos como aquel “espacio” donde se despliegan redes de poder, donde los sujetos ejercen prácticas y posiciones en torno a esas redes» (Paleso, 2020, p. 75). De esta manera el territorio es aquello que es fruto de los procesos históricos que lo fueron moldeando y no solo un espacio conocido por sus límites geográficos y/o administrativos, o por un recorte cultural (Albuquerque Junior, 2008).

En esta dirección son esclarecedoras las opciones de Porta y Álvarez (2017), investigadoras de esta región noreste de la Udelar, al adherir a la noción de territorio, propuesta por diversos autores (Constantini y Pedreño, 2006; Martínez, 2009; Pérez, 2001; Entrena, 1998, citados por Riella-Macheroni, 2010), como «construcción social producto de una realidad compleja y dinámica en permanente transformación, donde se combinan las dinámicas físicas, socioeconómicas y culturales en un espacio específico» (Porta y Álvarez, 2017, p. 221).

4. «Tierra de nadie». Experiencias pedagógicas

Flavia Terigi (2007) en el texto “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares” analiza, entre otros puntos, las transiciones educativas. La autora afirma que, en el pasaje de primaria a secundaria, al decir de Rossano (2006) «se establece un territorio sin jurisdicción» (p. 300), entre el egreso de una y el ingreso a otra. Terigi llama a este territorio «tierra de nadie» (2007, p. 15). Para la autora este es un lugar, un espacio, un tiempo, donde nadie los espera, en el cual no pertenecen a ninguna institución, por lo tanto, son invisibles porque de primaria ya egresaron y no ingresaron a otro sitio.

Como es evidente este trabajo no aborda la temática de las transiciones educativas, al menos hasta el momento. De igual modo le pedimos prestada la expresión a Terigi para nombrar a este capítulo, y a las experiencias educativas abordadas, en el entendido de que en ellas existe al menos la sospecha de que son tierra de nadie. Al finalizar este capítulo tendremos espacio para profundizar en este aspecto y descubrir si realmente son o no estas experiencias educativas tierra de nadie.

A continuación, describiremos cada una de las ocho experiencias pedagógicas abordadas en esta investigación. Para facilitar la lectura y el análisis hemos optado por mantener los puntos presentes en el formulario de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (EPAs) del programa APPEAL, en una versión adaptada a este trabajo, formulario este que fue utilizado durante el trabajo de campo. En cada experiencia se describirán las características generales de la experiencia; los objetivos; la estructura y las formas de organización; las lógicas de inclusión y exclusión; los tipos de vinculación; las características pedagógicas de la experiencia, los sujetos y sus características, destinatarios y educadores; las capacitaciones; los aprendizajes; los contenidos; los métodos y técnicas; los materiales y la evaluación y el seguimiento de la experiencia.

4.1 «Son adolescentes abiertos a la escucha». Tierra de nadie 1.

4.1.1 Características generales de la experiencia

En las primeras líneas del documento Proyecto de Centro 2022-2023, del Centro Juvenil “Centro de Capacitación María Auxiliadora” encontramos su filiación institucional, «es una obra social perteneciente a la Organización de la Sociedad Civil (OSC) “Instituto Hijas de María Auxiliadora”, conocidas como las hermanas salesianas» (p. 2). El sitio en internet del referido Instituto lo describe como una familia religiosa católica fundada por San Juan Bosco y Santa María Dominga Mazzarello en Italia en el siglo XIX, dirigido a las jóvenes «con la finalidad de enseñarles un oficio, pero sobre todo con el compromiso de orientarlas a la vida cristiana» (Instituto Hijas de María Auxiliadora, 2024). El Centro está ubicado en la calle Manuel Oribe 1369, Rivera y desde 1998 tiene convenio con el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU), actualmente atiende a 82 adolescentes de 8 a 17hs.

El Centro Juvenil está ubicado en pleno barrio Bisio, «es un barrio de una comunidad, generalmente de personas, decimos, trabajadoras. Son familias que tienen sus recursos, su forma de ver. La mayoría no vienen acá, casi nadie de adolescentes del barrio viene, alguno que otro como excepción» (Entrevista, 11 agosto 2022).

La gran mayoría de los participantes proceden del barrio Cerro Bella Vista, que, según el entrevistado, es un asentamiento que se transformó. Debido a su regularización se logró la mejora en las viviendas, calles, accesos, alumbrado público y demás infraestructura, lo que no cambió con la regularización fue la topografía, «es muy irregular, sobre el cerro se construyó el barrio, se construyó en base a cómo estaban construidas las casas» (Entrevista, 11 agosto 2022). En cuanto a la convivencia, plantea que este barrio «es sumamente conflictivo, es un barrio que tiene la violencia naturalizada, de todo tipo, donde existe el crecimiento de la

venta de drogas... Existe mucha carencia económica. La gran mayoría del barrio depende de los beneficios sociales del Estado» (Entrevista, 11 agosto 2022). Asimismo, agrega que debido a las características topográficas y de localización, existe cierta invisibilización del barrio «es como un barrio ahí... no se sabe lo que pasa porque como están sobre el cerro y no hay nada alrededor, como que no saben lo que pasa allá arriba» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Otro porcentaje grande de la población que asiste al Centro Juvenil procede de una zona también cercana, que es una continuación del barrio “La Alegría”, para el entrevistado ésta también es una zona oculta porque está ubicada en un lugar cuya visibilidad desde la calle de acceso es nula y cuya única vía de acceso es una calle de tierra angosta que finaliza en un caserío sin calles laterales ni otro tipo de delimitación u ordenamiento. Allí, fueron construidas unas 20 casas, «parece una mini ciudad que hay ahí, un mini pueblo, todas las casas de madera, una contra la otra» (Entrevista, 11 de agosto de 2022), en ellas viven familias numerosas. Lo que sucede allí, según el entrevistado, queda restringido a sus moradores sea por el particular y limitado acceso y también por los códigos internos que manejan.

Otro barrio de dónde provienen adolescentes es el denominado “17 metros”, un barrio con construcciones precarias, «es una calle cerrada, que está como subiéndolo al cerro, que está bien cerquita de acá, que ellos se consideran parte del barrio Bisio, pero a nivel de barrio son excluidos, los del 17 metros» (Entrevista, 11 de agosto de 2022).

De estas tres zonas, Bella Vista, La Alegría y 17 metros, procede el mayor porcentaje de la población que asiste al Centro Juvenil. Estos serían los límites de cobertura del Centro, asimismo participan en la propuesta jóvenes que vienen desde otros barrios y zonas del Departamento. Consultado sobre el tema el entrevistado plantea que son esos los límites y una de las razones que impiden la asistencia desde otras zonas es no poder acceder a la boletería gratuita del transporte urbano, como

lo hacen los inscriptos en las diversas propuestas de educación formal. De igual modo manifiesta que ante situaciones extremas la institución ha optado por pagarle los boletos o pasajes en caso de transporte departamental, para facilitar y garantizar la asistencia.

Sobre los orígenes de la propuesta y la mirada actual del proyecto el entrevistado plantea que sus ideólogos, en los años 90, la pensaron en respuesta a las necesidades de una población adolescente que no estudiaba, que terminaba primaria y no accedía a secundaria y que siempre son los más vulnerables. En aquel momento la propuesta tenía una impronta de capacitación laboral e inserción al mundo del trabajo. De ahí que se hayan generado propuestas de talleres para darles herramientas para esa futura inserción laboral. Afirma que en aquel momento existía una mentalidad, que también está presente hoy, en la que «el adolescente en estas situaciones de vulnerabilidad cuando cumplen 18 años tienen que salir al mundo laboral, o sea, no está visto seguir sus estudios» (Entrevista, 11 agosto 2022). En cuanto a qué respuesta tuvo esta iniciativa, el entrevistado afirma que fue muy amplia, donde el INAU ya aparecía subvencionando económicamente la propuesta, pero también estaba presente otro factor que era la entrada de otros recursos económicos, a través de la figura de una hermana salesiana, Arantxa. Este factor ayudaba a que «los números nunca bajaran de 100 adolescentes a cargo y el 90% de estos adolescentes no estaban insertos en educación formal, que hoy pasa al revés, tenemos de toda la población nuestra un 80% está inserto en propuestas educativas formativas» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Hoy por hoy la fuente exclusiva de financiamiento es el INAU, también reciben apoyo del Instituto Nacional de Alimentación (INDA).

4.1.2 Objetivos

En relación a esta temática, tanto en la entrevista como en el Proyecto de

Centro facilitado posteriormente, aparece con fuerza la idea de inclusión social y educativa, al respecto el Proyecto de Centro plantea como su objetivo general: «Promover, desde un proyecto educativo no formal, el desarrollo integral de los/las adolescentes, para una inclusión educativa-social» (Proyecto de Centro, 2022). De igual manera en la entrevista se remarca que «la inclusión social tiene que ver con promover propuestas educativas que los ayuden a por lo menos proyectarse, aunque sea a corto plazo... El objetivo principal es darles herramientas para que puedan integrarse a la sociedad» (Entrevista, 11 de agosto de 2022).

4.1.3 Estructura y formas de organización

Sobre este punto se destaca la atención en dos horarios, de 8 a 12hs y de 13 a 17hs. La población que asiste a un turno es diferente de la que asiste al otro. La propuesta de la mañana está destinada, a modo de espacio juvenil, para algunos adolescentes que en la tarde asisten a educación media. Por tales motivos, luego de desayunar, tienen algunos juegos libres, un mensaje de buenos días con contenidos propios del carisma salesiano de la institución y se abordan, mediante talleres, algunos temas específicos, por ejemplo, bullying, luego se almuerza. En la tarde, luego del almuerzo, el grupo que asiste participa en talleres rotativos hasta las 16:30hs donde meriendan y se retiran a las 17hs.

La diferenciación entre las propuestas de la mañana y las de la tarde se debe a determinados factores, entre ellos destaca el número de asistentes. En la mañana el número de asistentes es reducido, ya en la tarde la asistencia es considerablemente mayor, por ello se distribuyen en cinco grupos en tres talleres centrales, cocina, electricidad y recreación. Cada adolescente debe elegir a uno de estos como taller de referencia además de participar en otros talleres que se proponen como capoeira; formación humana, apoyo pedagógico, etc. Cada taller tiene una duración estipulada para que el adolescente circule por cuatro espacios

distintos cada tarde.

4.1.4 Lógicas de inclusión y exclusión

En cuanto al ingreso y egreso de adolescentes a la propuesta, el entrevistado plantea que todo aquel que quiera participar, teniendo entre 12 y 17 años, puede hacerlo. «Nosotros no negamos y estamos como prohibidos por INAU también de negarle un cupo a alguien, entonces todo adolescente que esté buscando, que tenga, disponga de tiempo para poder participar de la propuesta, bienvenido sea» (Entrevista, 11 agosto 2022).

En cuanto al egreso, afirma que este se da por diversos motivos, entre ellos el egreso por edad es un egreso obligatorio, también se dan algunos egresos por mudanza. Aunque el deseo de la institución es que el adolescente transite el tiempo necesario para lograr los objetivos pactados en mutuo acuerdo y acompañamiento y así continuar su camino en otra institución, y liberar el cupo para otro adolescente, es muy bajo el porcentaje de aquellos que realmente logran hacerlo. La gran mayoría egresa a los 18 años.

4.1.5 Tipos de vinculación

En relación a los vínculos con otras instituciones priman los vínculos con instituciones educativas, se destaca la presencia del programa Centros Educativos de Capacitación, Arte y Producción (CECAP) Rivera, perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), a tan solo una cuadra del Centro Juvenil y la necesaria coordinación entre estas instituciones. Otros vínculos con instituciones educativas se dan con los Liceos 3 y 8 de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), con la UTU, Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), con los centros juveniles Centro Abierto y Villa Sonia. En cuanto a vínculos con instituciones públicas y el Estado aparecen: el INAU, los

hogares de INAU y se resalta de manera categórica la no vinculación con la Intendencia Departamental de Rivera (IDR). Con la comisión barrial, «los vínculos son más bien históricos, no tanto de ahora, actuales» (Entrevista, 11 agosto 2022).

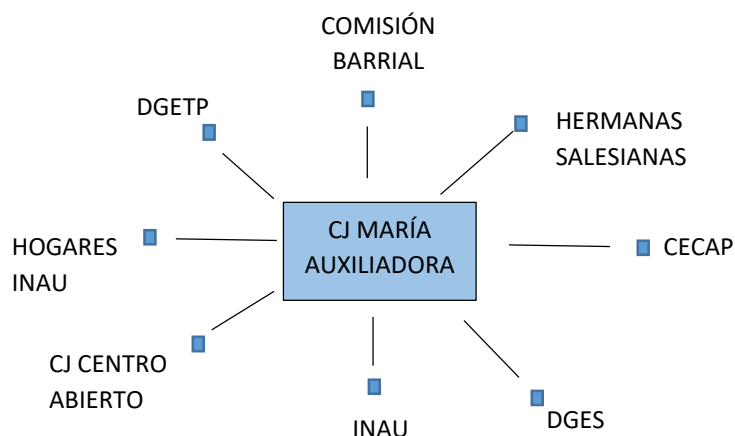


Figura 2: Red de vínculos del CJ María Auxiliadora. Elaboración propia.

4.1.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios.

El entrevistado describe a los destinatarios con una serie de elementos y características que luego, para la institución, se transforman en desafíos en la tarea educativa. Para él la realidad en la que están insertos los marca de manera negativa, plantea que su debilidad, sus crisis, son afectadas por estar vulnerables, reproduciendo así la realidad en la que viven, sin tener proyectos de vida ni planes de estudio a largo plazo, integrándose escasamente y con ello aislándose de otras realidades. Naturalizar la violencia, reproducir las realidades que viven, tanto en la institución como fuera de ella es apuntada por el entrevistado como una de sus

características.

Asimismo, también los percibe con otras características como la apertura a la escucha, aspecto que para él es fundamental y que desde el cual han logrado muchos avances. También afirma que respetan el espacio y a los educadores y los tienen como referencia afectiva, de contención y de protección. A su vez, son abiertos a compartir sus realidades con los educadores, situación ésta que influye positivamente en el mundo adulto de los educadores y en la autovaloración de su tarea.

Los sujetos y sus características. Educadores.

Sobre los educadores, cuántos son, sus características y su formación, plantea que, además del coordinador, tienen un equipo psicosocial conformado por una psicóloga y una trabajadora social. En cuanto al equipo de educadores referentes son tres y diez talleristas que trabajan en talleres de electricidad, cocina, recreación, formación humana, valores, apoyo pedagógico, capoeira, etc. Plantea que en los últimos años ha habido un recambio de educadores, «al principio el educador que tuviera conocimiento idóneo y alguna formación específica, además de secundaria, en determinada área entraba a trabajar. Actualmente no» (Entrevista, 11 agosto 2022).

La formación de los educadores está muy relacionada a la docencia y a propuestas educativas presentes en la región, en este sentido hay cuatro educadores que son docentes, tres que están en la etapa final de la carrera de educación social y tres que han concluido la tecnicatura en recreación. «Quedan un par de educadores que no tienen además de secundaria una formación específica o una carrera terciaria o universitaria» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Capacitaciones

En cuanto a la existencia o no de capacitaciones para los educadores a la interna de la institución, se destaca que hay propuestas pero que no necesariamente

se pueden llamar capacitaciones porque no lo son y que no se dan de manera regular. Hay encuentros de educadores, promovidos por las hermanas salesianas, estos encuentros tienen un carácter formativo amplio y abierto caracterizado por la confraternización con colegas de otros puntos del país y también en ocasiones por capacitaciones específicas.

Otros espacios de formación son, para el entrevistado, las reuniones de equipo, allí reciben a invitados que les brindan algunas charlas sobre temáticas puntuales. Otro aspecto que destaca el entrevistado es que previo a la pandemia realizaban muchos cursos con INAU, han trabajado insistentemente en educación emocional, aporta además que siempre, ante el pedido de algún programa de INAU, enviaban delegados que luego multiplicaban lo recibido en esas instancias. Por otra parte, antes de la pandemia estaban manteniendo diálogos con el INAU y aspiraban a «ser la institución de referencia para brindar cursos a las instituciones de INAU, siendo por aquí como solventados» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Aprendizajes

Sobre el aspecto de los aprendizajes, más precisamente en qué se basan, el entrevistado afirma que existe cierta dificultad en el asunto. Plantea que antiguamente se hacían instancias de evaluación con el objetivo de visualizar si hubo o no adquisición de los conocimientos que se habían impartido, pero que al presente no hay una evaluación de aprendizajes. En la actualidad este aspecto queda librado a cada educador que irá construyendo una manera de detectar cómo se van dando los aprendizajes según cada adolescente.

En esta misma línea plantea que los objetivos de los aprendizajes están emparentados con el acompañamiento y la evaluación de cada adolescente. A mitad de año y a final de año realizan el seguimiento de cada adolescente. Aunque reconoce que es un asunto pendiente, no existe una evaluación de aprendizajes. Las razones por las cuales no realizan ahora evaluaciones calificativas se basan en lo

que generaban en los adolescentes, rechazo y conflicto con los educadores. En relación a las evaluaciones cualitativas plantea que son muy difíciles de entender por parte de los adolescentes. Considera que están en una crisis, en una etapa de transición, «tenemos que buscar una metodología ahora de cómo ellos puedan darse cuenta de qué logran aprender y que ellos mismos puedan compartir con nosotros cuales son los aprendizajes que están teniendo y no nosotros evaluar que ellos están aprendiendo» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Contenidos

Acerca de los contenidos, además de los propios de cada taller, plantea que trabajan algunos ejes temáticos que son importantes para el equipo de educadores, que son de la cotidiana de cada espacio y que siempre hay que trabajarlos como la violencia, la sexualidad y que no son específicos de un solo taller. Estos temas son trabajados por el equipo psicosocial. Además, trabajan temas con personas invitadas, por ejemplo, consumo problemático de drogas.

Además de lo mencionado, acota que trabajan con otros ejes de los cuales se desprenden otros contenidos y propuestas. Trabajan mucho en base a cuidados de sí mismo y del otro, y de ahí se desprenden un montón de temas y conceptos, de líneas. A su vez trabajan, dentro de ese cuidado del otro y de sí mismo, el cuidado del medio ambiente y de los espacios donde circulan.

En referencia a los contenidos trabajados específicamente en los talleres comparte que trabajan en base a propuestas relacionadas a la producción, «la visión siempre es esa, emprendedurismo como importante» (Entrevista, 11 agosto 2022). En esta línea destaca que lo importante es que aprendan a emprender y eso, aunque es consciente que se puede confundir con objetivos, entiende que están relacionados.

Métodos y técnicas

Además del emprendedurismo como un método de trabajo y del cuidado de

sí y del entorno, plantea la distinción entre métodos y estrategias utilizadas. Una de ellas y que considera que la tienen muy asimilada es la de no encerrarse a la interna del centro juvenil y si favorecer la circulación, que puedan conocer otros espacios dentro y fuera de la ciudad. Por tales razones promueven salidas, al menos mensuales, y con ellas buscan la circulación y la inclusión social.

Otro de los métodos de trabajo que plantea el entrevistado es la utilización de un documento como referencia para la planificación de todo lo que tiene relación con el cuidado del entorno. Se trata de la encíclica del papa Francisco denominada *Laudato si*.

Materiales

En referencia a materiales o recursos didácticos plantea que es un rubro cubierto ya que en todos los talleres tienen lo necesario para que puedan desarrollarse con comodidad y también existen espacios completamente equipados y materiales disponibles para que los adolescentes puedan estudiar y hacer sus tareas.

En relación a los estructural afirma en lo edilicio tienen recursos. La dificultad radica en la falta de un espacio abierto que permita fomentar lo deportivo ya que solo cuentan con una pequeña cancha adaptada que no favorece lo que aspiran de la propuesta educativa y recreativa.

Evaluación y seguimiento de la experiencia

En cuanto a la evaluación y seguimiento de la experiencia plantea que «evaluamos en base a lo planificado. Planificamos en febrero, en julio-agosto hacemos la evaluación semestral, participan todos los educadores, equipo técnico, OSC (en este caso las hermanas)» (Entrevista, 11 agosto 2022). En estas instancias, mediante alguna dinámica específica, realizan una evaluación que les ayude a proyectar. Resalta que no es una evaluación del juicio de valor, sino que desde los puntos planificados y de los emergentes surgidos a lo largo del período, buscan

detectar cuales los ayudaron a fortalecer y/o cambiar la planificación.

En referencia al tema del otorgamiento o no de certificaciones a los jóvenes, el entrevistado plantea que la experiencia no otorga certificaciones, sí se otorgan constancias que en muchos trabajos son valoradas y ayudan a definir su ámbito de actuación «muchos adolescentes se van a las brigadas y a veces las brigadas, los regimientos, piden una constancia y eso ayuda mucho a poder decir bueno: vos vas a dedicarte a tal área, cocina, electricidad, depende de a qué regimiento van» (Entrevista, 11 agosto 2022).

Más allá de ello, la gran razón por la cual no se emiten certificados es una justificación que está relacionada a los aprendizajes y también a la evaluación de estos ya que es muy difícil evaluar si el adolescente en determinado período del año adquirió o no tales conocimientos, sumado a la asistencia irregular y a que la gran mayoría de ellos están insertos en educación formal y la priorizan, generando así una frecuencia de asistencias de dos o tres veces a la semana, interrumpiendo o fracturando procesos de aprendizaje.

4.2 «Los veo llenos de vida, los veo felices». Tierra de nadie 2.

4.2.1 Características generales de la experiencia

La segunda experiencia pedagógica abordada fue el Centro Juvenil Villa Sonia perteneciente a la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ). La ACJ es un movimiento de carácter internacional que está presente en nuestro país desde 1909 y lleva adelante actividades en diversos planos, en su página en internet encontramos la siguiente descripción:

La Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) es un movimiento cristiano ecuménico fundado en Montevideo el 6 de abril de 1909. Su objetivo es promover la construcción de una comunidad justa, amorosa y pacífica, con un enfoque en la participación de los jóvenes. Cada ACJ es autónoma, pero comparte una misión cristiana común. Opera a través de programas que incluyen actividades físicas, educación formal y no formal, cultura, promoción de la salud y campamentos. La ACJ está presente en varios departamentos de Uruguay y se dedica a la solidaridad y la fraternidad. (Asociación Cristiana de Jóvenes, 2024)

El centro juvenil Villa Sonia es un proyecto de educación no formal en convenio con INAU que atiende a 60 adolescentes entre 12 y 17 años de diversos barrios de la zona noroeste de la ciudad de Rivera, más precisamente los barrios Quintas al norte, La hormiga, Rivera chico, Villa Sonia y Tres cruces. Es un proyecto socioeducativo con un componente fuerte en la vinculación a la educación formal para el que no esté en ella y en acompañar ese trayecto educativo para fortalecerlo en aquellos que estén insertos. Su horario de funcionamiento es de 8 a 12hs, durante el mismo desayunan y almuerzan. Trabajan en base a una planificación anual que se va desarrollando en secuencias o actividades específicas. Sus objetivos están direccionados a la protección de las trayectorias educativas transversalizadas por la matriz de derechos.

En relación al barrio donde está inserto el centro juvenil es descrito como «peligroso, muy peligroso» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Cuentan las entrevistadas que por momentos se sienten vigiladas por el barrio y hay cierta

desconfianza hacia el proyecto porque constantemente están pidiendo documentación de los adolescentes, sienten que por momentos están en peligro «venimos siendo protegidas porque nunca pasó nada, pero algún día nos podía alcanzar alguna bala» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Como estrategia para protegerse optan porque la población del barrio visualice al centro juvenil como un espacio donde trabajan con los destinatarios, «seguimos trabajando que visualicen que nosotros trabajamos con el adolescente, con la recreación, con lo educativo, con la comida, pero está esa otra línea todo el tiempo, de informar la vulneración de derechos porque, en definitiva, son vulneraciones de derechos» (Entrevista, 18 de agosto de 2022).

Acerca de los orígenes de la experiencia plantean que «el centro se fundó allá por el 2003-2004 y tenía como la intención de atender a los adolescentes en vulnerabilidad» (Entrevista, 18 de agosto 2022). En el 2015 hubo algunas modificaciones en el perfil del centro «la partida aumentó en relación a que se acortaron tiempos, qué quiero decir con esto: antes la atención era de todo el día [...] salió como esa posibilidad de reconvertirlo, pasarlo a menos horas con una partida igual de importante» (Entrevista, 18 de agosto 2022), la disminución de horas de atención no fue el único cambio sino que también se dieron modificaciones en otras áreas, se empezó a trabajar con «otros objetivos, volviéndolo más un proyecto socioeducativo con un componente fuerte la vinculación a la educación formal para el que no tuviera y el que tuviera acompañar ese trayecto educativo para fortalecerlo» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Aunque son conscientes que desconocen las intenciones de los orígenes de la experiencia, plantean que con los cambios en el perfil de centro «me animo a decirte que empezó a tener como objetivos más claros respecto a la planificación del día, a estos componentes más de protección de las trayectorias educativas» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Las fuentes de financiamiento provienen de la firma de un convenio entre la Organización de la Sociedad Civil (OSC) y el INAU y un convenio con el INDA.

4.2.2 Objetivos

Tal como se ha planteado la protección de las trayectorias educativas es justamente uno de los grandes objetivos del Centro, entre otros aspectos se destacan la vinculación o re vinculación a la educación formal y su sostenimiento, aspectos relacionados a la matriz de derechos, trabajo con las familias, alimentación, vivienda, salud, salud mental, documentación, autonomía.

No es que solo vengan a hacer los deberes, sino que hay exigencias del propio INAU que tiene que ver con la documentación y con cuestiones bien de la matriz de derechos. Seguimiento de cada adolescente, fuera de todo lo otro que pueda surgir que hace a las familias... (Entrevista, 18 de agosto 2022)

Sin descuidar lo anterior sostienen que hay una función o un servicio hacia el barrio y a las familias también, tengan o no adolescentes en el centro, «el centro está muy arraigado, es una referencia muy grande, personas de afuera vienen a solicitar ayuda para tramitar comedor, por ejemplo, ahora vino una señora para pedirnos el teléfono para hacer un trámite, y está habilitada para eso» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Por otro lado, plantean que «el objetivo principal es darles herramientas para que puedan integrarse a la sociedad» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Proponen una inclusión educativa y social. Motiva esto constatar la situación de exclusión a la que están expuestos, «justamente por esa exclusión urbana que sufren, las problemáticas socioeconómicas y familiares que viven, la realidad que viven, bueno, desde una propuesta educativa promover que se desprendan de esa realidad sin dejar de vivirla, pero que puedan conocer otras propuestas» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

4.2.3 Estructura y formas de organización

Para dar respuestas a estas problemáticas el centro brinda una propuesta matutina de 8 a 12 hs con desayuno y almuerzo incluidos. Durante las mañanas van circulando por diversos talleres según el día, herrería, apoyo pedagógico, recreación, deportes, son algunos de los talleres propuestos. Remarcan que los

adolescentes no están obligados a pasar por los talleres, pero no tienen grandes problemas con ello.

¡El más difícil que vayan es el de apoyo pedagógico con la maestra porque la ven como ah!, la que nos manda a hacer tareas, por eso es más difícil, pero ahora le estamos dando una mirada diferente desde lo lúdico todo y se van sumando y van haciendo sus tareas sin darse cuenta que las están resolviendo. (Entrevista, 18 de agosto 2022)

Trabajan desde una planificación anual acordada por el equipo de educadores y desde ella van desarrollando «secuencias o actividades específicas, cada mes se toma un tema dentro de ese gran tema elegido» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

4.2.4 Lógicas de inclusión y exclusión

En cuanto a las lógicas de inclusión y exclusión plantean que «jamás le decimos que no a un ingreso, tenemos un convenio por 60 pero hay 67, porque todo el que se acerca es porque quiere estar» (Entrevista, 22 de agosto de 2022). Afirman que «por lo general vienen ellos, no hemos hecho campaña de difusión» (Entrevista, 18 de agosto 2022), aunque hay organismos e instituciones, como la UCDIE, el INAU, el Juzgado, que hacen la derivación y/o las conexiones necesarias para que el centro juvenil atienda a determinada realidad. En la gran mayoría de los ingresos los adolescentes se acercan solos al Centro, muchos de los ya presentes son los responsables por nuevos ingresos debido a invitaciones que realizan. Después que llegan al Centro «tenemos el desafío de conectar a las familias, porque es entre ellos un poco que se invitan y vienen, a veces se va al domicilio a hacer visita, ver cómo viven y esas cosas que hace la trabajadora social» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

En cuanto al egreso, el primer límite es el etario, a los 18 años. Más allá de ello manejan la posibilidad de solicitar a INAU prórrogas que permitan otros acompañamientos, «por ejemplo, cumplo 18 en mayo, automáticamente el SIPI me acompaña hasta diciembre, todo el año y ahí si querés y el chiquilín necesita por el tema educativo, ahí sí se puede pedir una prórroga para el año siguiente»

(Entrevista, 18 de agosto 2022). En este sentido plantean que «el gran desafío es poder lograr proyectos de egreso personales, más que nada en las mujeres porque nosotros no hemos podido tener ningún proyecto de egreso con mujeres, es más complejo...» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Esta complejidad la ven reflejada en cuestiones como el embarazo adolescente no deseado, aunque también plantean que «muchas veces el proyecto de vida de las gurias apunta hacia eso» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Sí consideran que han tenido proyectos de egreso muy exitosos con los varones, «van para el cuartel, ahora tenemos a uno que se recibe de ingeniero del ejército a fin de año» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Tienen esperanzas en que accedan a otros espacios y otras propuestas educativas «esperamos que algún día un guri se vaya al CUR a estudiar o a un profesorado, se vaya a Montevideo a alguna facultad, tenemos varios ahora que están haciendo quinto año de liceo y sexto, hay varios estudiantes» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

4.2.5 Tipos de vinculación

Los vínculos que sostiene el proyecto son diversos y con muchas instituciones. Se destacan los sostenidos con instituciones educativas, tanto las del barrio, en especial la escuela, como las dedicadas a la educación media. Los vínculos con el Estado también son importantes, aquí aparecen, más allá de las instituciones educativas, el INAU, el INDA, el Poder Judicial, el MIDES, ASSE, el INISA y el *Conselho tutelar*, de Brasil. También manifiestan tener vínculos con instituciones que atienden a otros públicos, el CAIF y la Asociación de Padres y Amigos del Discapacitado de Rivera (APADIR) ya que se han dado intercambios y visitas. Por otro lado, aparecen vínculos con empresas y clínicas de desintoxicación, con asociaciones filantrópicas como son el Club de Leones y el Rotary Rivera, así como con la propia ACJ en Montevideo.

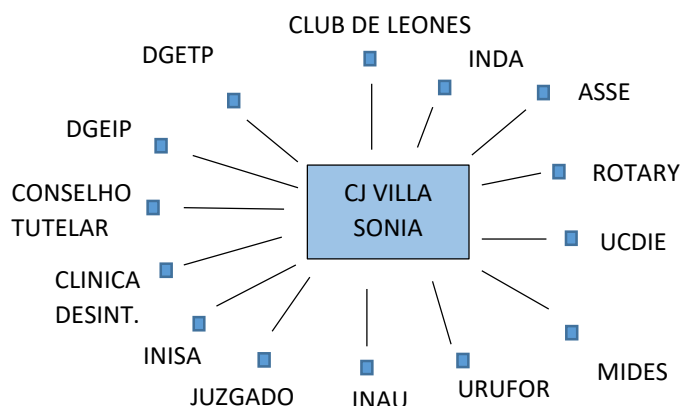


Figura 3: Red de vínculos del CJ Villa Sonia. Elaboración propia.

4.2.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios.

Los destinatarios son descriptos las entrevistadas con una fuerte carga emotiva,

Hasta me emociona pensar en eso, porque los veo vulnerables, los veo con toda una vida por delante, con un montón de posibilidades por delante, pero creo que él acceso a la matriz de oportunidades no le llega si no la peleamos y no exigimos. Entonces los veo si vulnerados, realmente los veo vulnerados. (Entrevista, 18 de agosto 2022)

Asimismo, los describen como llenos de vida y felices, transmisores de alegría hacia el mundo adulto de la institución. Cariñosos y buscadores de cariño, búsqueda manifestada, según las entrevistadas, hasta en sus enojos y rebeldía. Otra característica que aportan es que son portadores de esperanza, depositada muchas veces en el centro juvenil.

Los sujetos y sus características. Educadores.

En referencia a la formación y capacitación de los educadores es muy

diverso el campo del equipo en su conjunto. Hay quienes ya han egresado de carreras de formación docente, maestras y profesoras, quienes están concluyendo su formación de grado, tecnicaturas o la carrera de educación social, hasta una chef de cocina. Una constante es la presencia de personal formado o en proceso de formación en la propia ciudad.

En cuanto a las capacitaciones plantean que provienen de la propia institución, aunque luego de la pandemia y debido a un cambio en la dirección de la ACJ en Rivera éstas no se han retomado; del INAU, «todo lo que llegue de INAU se hace y después se apropia a la institución y del comité de recepción local del propio INAU» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Aprendizajes

Según las entrevistadas los aprendizajes se basan en apoyar y apostar por las trayectorias que se dan en la educación formal ya que la mayoría de los adolescentes están vinculados a la EF, «porque muchos tienen muchísimas dificultades de sostener lo que es lo formal, por la forma en que se trabaja en lo formal, entonces acá tratamos de preguntar ¿que tiene para trabajar?, esto ¿desde dónde lo podemos mirar? ...» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Contenidos

Para abordar los contenidos más específicos del proyecto parten de temáticas más generales elegidas conscientemente por el equipo para el año, «qué es la cultura, que es el tema de este año, ahí tenés montones de cosas para trabajar. Todo lo que es la lengua, regionalizaciones, todo lo que es Brasil, todo lo que es Uruguay...» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Desde un planteo general y amplio proponen un aterrizaje concreto, «cada mes tenemos varios temas y vamos llegando, así como a un embudo, a lo que tenemos que trabajar, siempre nuestra mirada es a lo educativo y cruzándolo con los intereses de ellos» (Entrevista, 18 de agosto 2022). Insisten en que estos planteos deben ser bien básicos y sus

planificaciones deben estar atentas y abiertas a otras alternativas, «porque tiene que estar basado en lo que a ellos les interesa, preparamos una propuesta con varias actividades y con ellos vamos construyendo el resto, siempre tratamos de tener en cuenta esto del interés superior...» (Entrevista, 18 de agosto 2022). En los talleres del espacio psicosocial aparecen otros contenidos abordados en el Centro, tales como «la sensibilización hacia el abuso sexual, la trata más que nada por estar en zona de frontera y por la adolescencia y ni que hablar de salud sexual y reproductiva que transversaliza todo» (Entrevista, 18 de agosto 2022), además de estos también abordan proyecto de vida, bullying, ciberbullying y género.

Métodos y técnicas

En este aspecto sobresalen las propuestas lúdico recreativas, «que sea como la mirada lúdica de todo, el juego, algo recreativo, una actividad, un intercambio, una búsqueda y los premios!...» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

También aparecen aquí los talleres, «otra modalidad son los talleres, el psicosocial utiliza mucho los talleres, que también tienen un componente lúdico, pero la metodología básicamente es un taller» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Materiales

En cuanto a los materiales el centro juvenil los consigue todos con la partida de INAU, fruto del convenio. «Todo partida de INAU y hay plata! En eso soy muy cuidadosa, con los gastos» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

Evaluación y seguimiento de la experiencia

La evaluación se da por semestres, y parte de lo planificado en común y alcanzado en cada espacio. Cotidianamente completan una planilla donde aparecen objetivos, desarrollo, un espacio para una breve observación y registro de lo sucedido y materiales. «Al finalizar el primer semestre cada espacio evaluó su trayecto en ese período y se pensó otra forma de trabajo en el segundo semestre»

(Entrevista, 18 de agosto 2022), manifiestan que hubo un cambio en su manera de trabajar debido a que la población exige «estar constantemente pensando en las estrategias» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

En referencia a la evaluación de fin de año plantean que siguen la pauta enviada por INAU. Esta pauta, en forma de cuestionario, aborda aspectos relacionados a los procesos de los adolescentes y de la planificación de manera cualitativa y cuantitativa. Además de ello, a nivel interno, plantean que «tratamos de ir construyendo la pauta evaluatoria, más a todos los días, hacemos entrevista con los compañeros cuando vemos alguna dificultad, se hacen actas, acuerdos con los compañeros...» (Entrevista, 18 de agosto 2022).

4.3 «Alguien que tiene todo el potencial». Tierra de nadie 3.

4.3.1 Características generales de la experiencia

En la Presentación Institucional (2020) de la OSC Senderos de Vida nos encontramos con el siguiente relato que la describe de la siguiente manera «La Organización Civil “Senderos de Vida”, surge en el año 2000 con el objetivo de dar respuesta al embarazo adolescente y atender a madres con hijos de 0 a 2 años de las ciudades de Rivera (Uruguay) y Livramento (Brasil)» (p. 4).

Ante esta problemática la Institución sostiene y trabaja a partir de la convicción de que las/los adolescentes madres y padres son personas que cuentan con todo el potencial para ejercer como tales, «pero dadas las condiciones de vulnerabilidad social en la que se encuentran, sumadas a la etapa vital y de asunción de identidades que transitan, requieren un apoyo específico» (OSC Senderos de Vida, 2020, p. 5).

Actualmente la OSC se encuentra en un proceso de reestructura y de búsqueda de financiación estable, por esos motivos, y desde la pandemia de COVID-19, no tiene sus puertas abiertas. Hasta aquel entonces las fuentes de financiación variaron entre donaciones de privados, aportes del exterior, especialmente de Bélgica y diversos planes estatales, del Mides y de modo particular del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP) ya que la Institución es una Entidad de Capacitación (ECA).

En cuanto a área de cobertura los documentos dan a entender que no está limitada a un barrio o zona, sino que busca abarcar a toda la ciudad de Rivera, incluso más, a Livramento también, «es un servicio a la comunidad, tenemos de Tranqueras, tengo una chiquilina que hizo todo el proceso de Tranqueras, se le pagan los viáticos, tenemos chiquilinas de zonas rurales» (Entrevista, 20 de agosto de 2022).

En cuanto a la población objetivo busca tener un abanico amplio, sin perder el foco en adolescentes embarazadas de 13 a 17 años y madres jóvenes de 17 a 24 años. A esta población se le suman los padres adolescentes «como también quienes en este momento comparten la guarda del niño o niña, incluyendo la familia como red de sostén en el momento de la acción concreta de puesta en marcha de los proyectos ocupacionales» (OSC Senderos de Vida, 2020, p. 6).

4.3.2 Objetivos

El Proyecto Institucional (2020) plantea como objetivo general las siguientes líneas:

Desarrollar una estrategia integral de intervención - con adolescentes embarazadas, madres jóvenes y padres adolescentes de zona de frontera seca con Brasil para promover el enfoque de la VCP como eje transversal - apoyadas en el trabajo en red de la institucionalidad pública y privada, local y nacional con impacto en políticas de infancia (OSC Senderos de Vida, 2020, p.7).

A continuación, el citado documento profundiza en una serie de objetivos específicos enfocados en dos ejes. En el primer eje, maternidad y puerperio, se proponen diversas estrategias enfocadas tanto en la madre y el padre, así como también en el hijo, vínculos, uso del tiempo libre, salud integral, referencias y apoyos son algunas de las temáticas profundizadas. El eje educación y trabajo busca la re vinculación educativa y la capacitación laboral.

4.3.3 Estructura y formas de organización

Cuando funcionaba, hasta 2019, la propuesta brindaba atención de lunes a viernes de 8 a 12hs, «la estrategia hasta el 2019 se sustentaba en un espacio físico denominado desde sus inicios “CASA DE LA MADRE ADOLESCENTE” (tomando como base la experiencia de la ONG “Casa Lunas”) ahora cerrada provisoriamente» (OSC Senderos de Vida, 2020, pp. 8). En cada mañana al llegar y luego de desayunar «voy a un taller donde no tengo un profesor, no tengo un

maestro, tengo un compañero en mi proceso de aprendizaje, el psicólogo, el trabajador social, el educador, el que sea, tiene que tener ese perfil» (Entrevista, 20 de agosto de 2022). En estos talleres, además de actividades recreativas y formativas, se dan los seguimientos y acompañamientos de los profesionales en vistas a trabajar sus historias de vida como metodología para ordenar conflictos, reconstruir vínculos y asumir nuevos desafíos. Esta dinámica se da de forma procesual y luego de evaluado de forma conjunta con los técnicos se les propone la posibilidad de una re vinculación educativa y/o cursos de capacitación laboral.

Aunque parezca evidente las y los adolescentes asisten al centro con sus hijos. Por este motivo, mientras las madres y padres participan de las propuestas, la casa ofrece un servicio de guardería para los niños de 0 a 2 años, mientras que los niños mayores de 2 años son derivados a un CAIF.

4.3.4 Lógicas de inclusión y exclusión

Con relación al ingreso a la propuesta plantean que son diversas las formas en que se acercan las adolescentes «el Juzgado nos manda situaciones, nos mandaba INAU, los liceos públicos mandan» (Entrevista, 20 de agosto 2022) y se daba el fenómeno que «enseguida que ingresan mirá María o fulano, tengo tal chiquilina, los liceos, las capillas, del boca a boca mucho, mira yo tenía una amiga que era... te la mando, los CAIF porque cuando son muy chiquilina detectan que no están estudiando también...» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

En referencia al egreso afirman que «en realidad nunca egresan del todo porque ellas tienen una parte qué es el acompañamiento lo llamamos, una vez a la semana vuelven, tienen un taller, cómo le fue y cómo le está yendo, cómo se sintieron de no estar» (Entrevista, 20 de agosto 2022). Asimismo, manejan algunos indicadores como la asiduidad en la asistencia, la puntualidad, el pedido de ayuda ante situaciones que las desborden y ante dificultades en los estudios. Además de los puntos anteriores, su conducta con sus hijos es un gran indicador, «lo lleva prolijo, el niño está de buen peso, no está irritado, hay muchos, una cantidad de

cosas que te das cuenta que ya está pronta para sostenerse, pero igual ella tiene acompañamiento y durante un tiempo más» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

4.3.5 Tipos de vinculación

La Institución tiene vínculos con muchas instituciones públicas y privadas, de enseñanza y de servicios, empresas y colaboradores. Algunas ya han sido mencionadas. En relación a vínculos económicos se destacan, o destacaban, el MIDES, el INEFOP, colaboradores del exterior, la Fundación Sofía, «también tuvimos mucho apoyo de la empresa Tata, de Cofusa, después teníamos de supermercados en Brasil, dos que nos daban casi todo para el comedor aparte de verduras, frutas» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

Más allá de los vínculos económicos, situación que emerge con facilidad debido a la importancia que tienen para el sostenimiento de la propuesta, aparecen otros vínculos como la ACJ, la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE), «esa era como nuestra tabla de salvación, porque de alguna manera primero nosotros en ella nos apoyábamos o por la re vinculación, qué propuestas tenían, qué lugares había con los liceos, con alguna profesora referente, algunas adscriptas, eso es fundamental...» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

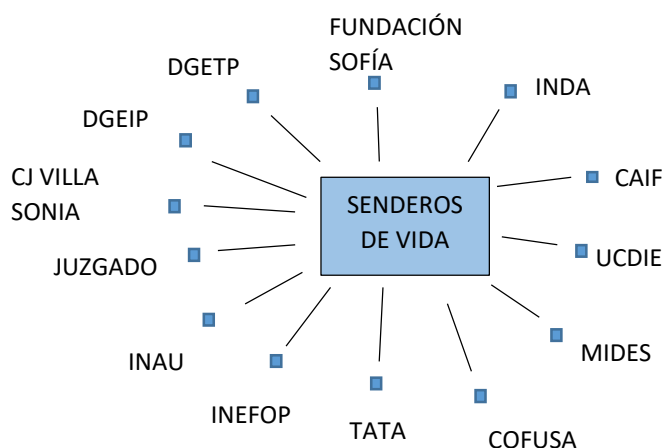


Figura 4: Red de vínculos de Senderos de vida. Elaboración propia.

4.3.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios

Ante la pregunta, ¿cómo describirías a las destinatarias? La entrevistada hace énfasis en diferenciar dos grupos bien diferentes, por un lado, están las que se acercan a la propuesta por su cuenta, estas chicas «vienen a buscar una institución que las apoye, y te dicen, a estudiar, a trabajar, ellas tienen en su ambiente familiar, [...] alguien que le dijo tú podés» (Entrevista, 20 de agosto 2022). El otro grupo es el que van a buscar, destaca aquí las policlínicas de embarazo adolescente, cuando son derivadas por parteras, médicas o referentes de ese centro ya que las ven inseguras en su decisión,

Esa la describiría como alguien que cree que no tiene derecho a nada, que lo que le tocó es eso, que todo es muy difícil, entonces yo la describiría como alguien que tiene todo el potencial pero que no lo reconoce, no tuvo alguien que le diera ese impulso... (Entrevista, 20 de agosto 2022)

Los sujetos y sus características. Educadores

En la actualidad, el equipo de trabajo está compuesto por técnicos, licenciados en psicología, en trabajo social, en psicomotricidad; por personal especializado en educación, maestra/o, educador social, recreador; y por profesionales de apoyo, nutricionista, abogado/a, contador/a, escribana.

Capacitaciones

En referencia a capacitaciones internas del personal la entrevistada destaca lo realizado en el proceso fundacional cuando compartieron formación con el equipo de Casa Lunas. Luego, se organizaron algunos talleres, algunas experiencias locales y las abrieron al público en general. Otro mojón en las capacitaciones ocupa la realización de forma anual de seminarios, también abiertos a la comunidad y con la expresa intención de enriquecer el trabajo de la comunidad, «elegíamos una temática, y esa temática se abordaba con médicos, profesionales de otros lugares

que abordaban cada uno su tema, el seminario era público, abierto al público y se entregaba certificado era como otro servicio más» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

Aprendizajes

Para la institución los aprendizajes se ven reflejados en las evaluaciones que realizan. En este sentido las evaluaciones son realizadas por el equipo y por las destinatarias. «Nosotros también hacemos desde el equipo no una rendición para los demás sino una rendición para nosotros mismos en que al otro año hacemos ajustes, vamos ajustando...» (Entrevista, 20 de agosto 2022). Estas rendiciones permiten visualizar numéricamente los ingresos, avances y egresos en los distintos tramos o espacios de la propuesta.

En cuanto a las evaluaciones realizadas por las adolescentes «hacemos en binas, ellas con ellas, se hace todo el grupo, se van juntando, se va viendo ejes, líneas, en las que queremos hacer la evaluación, entonces se juntan una con otra, una evalúa la otra respecto a eso...» (Entrevista, 20 de agosto 2022). No solo el equipo de educadores es quien plantea consignas a evaluar, «después ellas ponen una consigna de evaluación, generalmente se hacen en binas, sale vincular, es como una cosa muy linda porque es desde el aprendizaje, desde lo vincular...» (Entrevista, 20 de agosto 2022). Por último, hay instancias de encuentro del equipo donde evalúan a cada una de las adolescentes en cuanto a vínculos, aprendizajes, autoestima. Terminada esta instancia le realizan una devolución a cada una, donde la adolescente tiene un espacio para autoevaluarse y devolver algo sobre lo que se le aportó.

Contenidos

Los contenidos abordados son historia personal; expresión corporal (yoga, biodanza); orientación ocupacional; vocación y proyecto de vida.

Métodos y técnicas

Con relación a métodos y técnicas utilizadas, la institución trabaja en formato de talleres llevados adelante por más de un integrante del equipo de educadores. Son tres espacios de talleres donde desde distintas ópticas van abordando los contenidos arriba mencionados.

Materiales

En este aspecto describimos la existencia no solo de materiales fungibles en un espacio educativo ordinario, sino que destacamos a la casa como un todo, ya que el local de la institución es una casa adaptada a las necesidades de la propuesta y de las participantes y sus hijos/as:

La casa entonces tiene una cocina dónde hay alimentación para ellas, para el bebé, esa casa tiene un horario que hay almuerzo para ella y su hijo, hay estabilidad de las cosas en que ella necesita. Después hay un salón que es el salón de vivenciales [...] después tenemos otro salón que es el salón de clase donde ponemos sillas un pizarrón gigante y ahí está el material [...] el baño que tenga las acomodaciones para los bebés y otro que era para los chiquitos con un espejo gigante, para la parte de estimulación, la cuna, un lugar para los rincones, los almohadones... (Entrevista, 20 de agosto 2022)

Evaluación y seguimiento de la experiencia

Sobre este punto, más allá de lo mencionado en el apartado “aprendizajes”, destacamos la existencia de un equipo, una comisión directiva, que realiza una mirada global de la experiencia. Actualmente esta directiva tiene como presidenta a Micaela, una exalumna de la institución «trabajamos Micaela, la secretaria, el doctor Rubén Coelho, la señora, no hay como un escalafón es muy horizontal, hay un equipo, somos los que evaluamos, junto con todos, estas cosas» (Entrevista, 20 de agosto 2022). Este proceso no prescinde de la mirada del equipo de educadores, «es un trabajo que tiene varias miradas, porque la directiva le da una mirada del compromiso que tiene como directiva y también el equipo de educadores, la mirada del compromiso que tiene como equipo técnico de la propuesta» (Entrevista, 20 de agosto 2022).

4.4 «De no sé si puedo a lo logré». Tierra de nadie 4.

4.4.1 Características generales de la experiencia

El Centro Educativo de Capacitación, Arte y Producción (CECAP), es una institución de educación no formal perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se ubica dentro de la rama de Educación No Formal, más precisamente en el Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET) y se replica en la mayoría de los departamentos del país.

El primer centro CECAP abrió sus puertas en 1981 en Montevideo, el segundo centro abrió sus puertas en 1993 y es precisamente el centro abordado en esta investigación. En sus orígenes los centros CECAP estaban orientados a la inserción laboral de los participantes, donde una de sus mayores fortalezas fue «la educación a través de talleres experimentales, el contacto con herramientas de trabajo y las experiencias educativo laborales» (MEC, 2024). Luego de la evaluación de estas experiencias se impulsó la creación del PNET en el año 2005 y con el programa «la inserción laboral, que constituía un objetivo en la propuesta anterior, es sustituida por el acercamiento progresivo de los jóvenes al mundo del trabajo, en un sentido amplio, que trasciende la noción de empleo» (MEC, 2024). Es así que el PNET «busca ofrecer una propuesta educativa flexible y amplia a jóvenes de entre 15 a 20 años que no estudian en el sistema educativo formal, no trabajan y se encuentran en situación de vulnerabilidad social» (MEC, 2024). En la actualidad el programa cuenta con 23 centros ubicados en 17 departamentos del país.

El CECAP de Rivera trabaja con un grupo de 170 jóvenes, estos ingresan a un proceso que consta de un máximo de 4 semestres. Se les ofrece una alternativa educativa que se entabla a partir del vínculo y de sus potencialidades. El principal objetivo de CECAP es re vincular a esos jóvenes al campo educativo formal. Trabajan en convenio con la DGES y con la DGETP.

En cuanto a su ubicación el entrevistado plantea que es fuente de dificultades en el momento de recibir a jóvenes de cualquier parte de la ciudad, anhelo y pretensión que siguen sosteniendo y buscando estrategias para lograrlo, ya que sus instalaciones están muy asociadas con el barrio Bella Vista. Esta situación «en muchas oportunidades nos juega como un límite, no sólo un límite geográfico, sino un límite social y muchas veces un obstáculo para que lleguen otros jóvenes de otras zonas de Rivera» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

En este sentido el entrevistado plantea que, ya que un elevado porcentaje de su población proviene de los alrededores del proyecto, «nos queda un gran pienso, sabemos que existe capaz, una población más amplia para que pueda llegar a nuestra propuesta educativa, pero nos vemos con ese limitante que no nos ha permitido llegar más allá de eso...» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Los 4 semestres de la propuesta de CECAP están organizados de forma tal que el joven logre realizar un proceso en ese período, allí se busca que se dé una progresión desde el primer semestre donde los jóvenes entran en un proceso de socialización debido a que vienen de experiencias poco exitosas en la EF y llevan consigo esa carga, por ello «CECAP les ofrece una alternativa educativa que se entabla a partir del vínculo, a partir de sus potencialidades, de traer nuevamente a ese joven al campo educativo, de dar una rutina, con tiempos, espacios pedagógicos, una propuesta bastante diversificada» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Al iniciar el segundo semestre se le ofrece al adolescente la posibilidad de re vincularse a la educación media gracias a un convenio que mantienen con la DGES. Debido a este convenio en CECAP el adolescente puede hacer primero, segundo y tercer año de educación media básica con propuestas semestrales. Paralelamente a esta propuesta tienen un convenio con la DGETP que lleva adelante el programa Redescubrir, allí el adolescente en un primer año participa de la experiencia donde se integran algunas áreas de CECAP con cuatro asignaturas del programa, el primer año lo cursan en CECAP, el segundo y tercer año lo hacen en la Escuela Técnica. El entrevistado afirma que ambas propuestas les han dado buenos resultados, pero

resalta lo realizado con la DGES ya que alcanzan la cifra de 90% de egresantes que lo hacen con ciclo básico aprobado.

Más allá de lo positivo que puede ser esta cifra, el entrevistado afirma que existe una preocupación en el equipo relacionada al egreso y su continuidad educativa porque al egresar lo hacen ya siendo mayores o muy cerca de la mayoría de edad «entonces hay una presión social y familiar que ven a ese joven como una fuente de ingreso económico que hace que los muchachos, en su mayoría, hacen el ingreso al ejército o salir al mercado laboral» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

En relación al vínculo del proyecto con el área laboral, más precisamente con la inserción al mundo del trabajo afirma que han estado enfocados en el acercamiento del adolescente al mundo del trabajo y no tanto al empleo, aunque la intención es retomar las antiguas pasantías laborales ya que entienden que el mundo laboral es una alternativa para un adolescente de esa edad, entonces deben ofrecerle dos posibilidades, «educación formal, por un lado, el campo laboral por otro, a veces nos absorben otros factores donde hace que el joven por diferentes motivos siga otro camino y eso nos da un poquito la sensación de que podíamos hacer más» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Otra de las particularidades de CECAP es la existencia de un aporte, una colaboración económica. Los adolescentes reciben una beca mensual de \$700 que está pensada para el traslado, para los boletos, aunque no controlan su cumplimiento y saben que la usan para otros fines, «sabemos que los gurises se compran un champion, un gorro, o algo que está haciendo falta, así mismo, van por sus medios, andan a pie o en bici» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Cabe resaltar que todos aquellos que participan en los programas de EF cuentan con el beneficio de la boletara gratuita para el transporte público, pero aquellos que sólo son estudiantes de CECAP, todos los ingresantes, no tienen ese beneficio y esta es otra razón que dificulta que accedan adolescentes de otros barrios.

En cuanto a la financiación,

CECAP tiene un rubro anual que antiguamente era de \$u 800.000, llegó a ser de \$u 1.000.000 y ahora cobramos \$u 450.000, o sea, ese fondo viene a la Intendencia y la Intendencia administra esos fondos¹.

Este dinero es destinado al pago de proveedores, gastos fijos, compra de materiales pedagógicos, pequeñas reformas y emergentes. Además de ello, funcionan como un comedor de INDA, razón por la cual este Instituto les provee alimentos, carne y también les habilita la compra de pan, fruta y verdura. Todo lo relacionado a sueldos de los funcionarios depende del MEC y no hace parte de esta partida anual.

4.4.2 Objetivos

En la página en internet del MEC encontramos la formulación de los siguientes objetivos de estos centros: «Contribuir a brindar educación integral a adolescentes y jóvenes. Favorecer la inclusión social y la participación ciudadana desde una postura crítico reflexiva» (MEC, 2024). En esta línea el entrevistado aporta que «el gran objetivo es re vincular los estudiantes a la educación formal» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Como se ha expresado anteriormente, esta es una de las áreas, quizás la central, que aborda el proyecto. Ese es el gran objetivo que se proponen, «no obstante eso, queremos encarar también hacia los laboral, tenemos el área laboral, poder en conjunto con empresas del Departamento, que los estudiantes pueden hacer pasantías educativo laborales como primera experiencia en lo que tiene que ver a lo laboral» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

¹ La Intendencia hace parte de este fideicomiso como fiduciario.

4.4.3 Estructura y formas de organización

La propuesta funciona de lunes a viernes de 8 a 17hs en dos turnos, de 8 a 12hs y de 13 a 17hs. De 12 a 13hs es el almuerzo. Desde la Institución han dividido la propuesta en dos partes. Por la mañana suceden las propuestas de EF. La argumentación esgrimida para tal opción reside en que «nosotros evaluamos que en ese horario del día el joven va más dispuesto, está más concentrado, puede rendir un poco más» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). La priorización de la EF es explicitada y defendida por el entrevistado.

Por la tarde, luego del almuerzo, sucede la propuesta de CECAP «el joven almuerza y se queda en la propuesta CECAP de educación no formal porque es una propuesta capaz más encarada a lo lúdico, con otros tiempos, hacia talleres, entonces hay como más movilidad» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Al inicio de la jornada, luego de un espacio denominado “buenas tardes”, que es un encuentro de los estudiantes con un educador, dónde se repasa la rutina y los horarios del día, las tareas que tienen y se abordan diferentes temas previamente planificados, se dirigen a los espacios educativos que pueden ser taller de deporte, arte, área laboral, laboratorio tecnológico-informática y los talleres experimentales de oficio. Toda esta grilla de actividades con sus respectivos horarios es afectada por el avance del adolescente y en qué módulo, o semestre, su encuentra, «a medida que el estudiante avanza en su proceso educativo se van sumando otras áreas y también se va encaminando hacia otros trabajos» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Se destaca aquí lo se procura que suceda en el cuarto módulo, donde deben realizar un proyecto productivo, allí a partir de un problema detectado deben realizar un producto y «que esa elaboración pueda salir al mercado laboral, a veces es tangible a veces no, depende mucho de las características del grupo y como planifiquen con los talleristas o con el educador referente» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

4.4.4 Lógicas de inclusión y exclusión

«El ingreso se da más por el boca a boca, mi hermano vino, mi tío vino... Entonces ellos se van acercando así, se van acercando, casi siempre lo hacen, con un adulto referente» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Asimismo, afirma el entrevistado, tienen un gran desafío que va más allá de la problemática barrial o geográfica donde está inserto CECAP y es que «nosotros tenemos un paquete de horas de nuestros educadores que tenemos para atender una población mayor, que a veces no nos llega, ¿qué hacemos?» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Ante esta situación actualmente están con un spot publicitario para divulgar las propuestas, para difundirlas a través de las redes sociales, de algunos programas televisivos y a veces van a los barrios, a otros barrios a los cuales no llegan, para difundir la propuesta educativa.

De fondo está el convencimiento de que existe una población mayor que no accede al CECAP y que la ubicación geográfica actual no colabora a generar esa deseada movilidad social. Para lograrlo tienen la aspiración de larga data de mudarse al centro de la ciudad y para conseguirlo han entablado diálogos con la Dirección de Educación del MEC y con la IDR, pero no ha habido avances. Según afirma el entrevistado, el hecho de no haber podido cambiar de domicilio hace que queden atrapados en esa situación.

El egreso, tal como fue mencionado más arriba, contempla una estadía de un máximo de 4 semestres.

4.4.5 Tipos de vinculación

CECAP tiene vínculos con instituciones del Estado, obviamente con el MEC, con el MIDES-INDA, con la IDR, con instituciones educativas como la DGES, la DGETP, el PNET y la UCDIE. Además, sostiene vínculos con el Centro de Capacitación María Auxiliadora, con la policlínica del barrio, con el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) (es local de prácticas comunitarias para los estudiantes), con la comisión del barrio. Hace parte de la mesa de educación

inclusiva del departamento de Rivera, y ha participado en los Juegos deportivos nacionales, en encuentros con jóvenes Rurales de Vichadero, Tres Puentes y también jóvenes de la capilla María Auxiliadora. Comenta el entrevistado que «siempre se va buscando trabajar con socios, con otras instituciones, con empresas de nuestro departamento como Macro mercado, Tata y Urufor» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

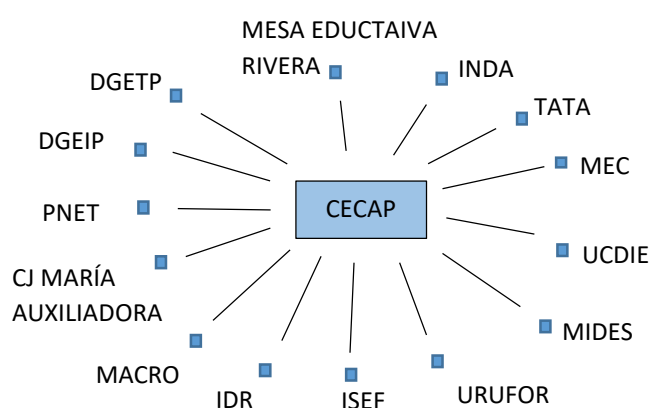


Figura 5: Red de vínculos del CECAP. Elaboración propia.

4.4.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios.

El entrevistado describe a los destinatarios como jóvenes que en la institución hacen un proceso que transcurre desde la negación de sus capacidades a la realización de lo deseado. Plantea que en sus situaciones iniciales pesan mucho las cargas que deben llevar, «muchos rótulos impuestos por las familias, por el barrio, por la sociedad, por las instituciones...» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Este escenario inicial no logra que desaparezcan sus ilusiones y sus ganas de salir adelante. Plantea que poco a poco van apareciendo sonrisas en sus rostros, mejoran la asistencia y entablan vínculos positivos.

Los sujetos y sus características. Educadores

En relación a los educadores, el entrevistado, plantea que el equipo está compuesto por 14 educadores y 8 funcionarios presupuestados, los presupuestados no tienen docencia directa y se desempeñan en servicios. Los demás son contratados anualmente y todos los años se van renovando los contratos. Los nuevos ingresos acceden mediante presentación de carpeta de méritos y entrevista. Además de la demanda del momento, tienen muy en cuenta para el ingreso la experiencia de trabajo con adolescentes.

En cuanto a las experiencias formativas de los educadores resalta que estas son muy variadas, hay quienes son docentes y además trabajan en la EF y otros que no son de la rama de la educación, pero son idóneos en algún área. En lo referido a capacitaciones para los educadores comparte que el año pasado han priorizado lo relacionado a la inclusión educativa ya que es una demanda de la población del centro. Asimismo, desafiados por la pandemia, han profundizado en el uso de herramientas tecnológicas para trabajar desde la virtualidad e incorporar plataformas a la propuesta educativa. Además, de acuerdo a las necesidades que van surgiendo procuran brindar instancias formativas acordes.

Aprendizajes

En cuanto a los aprendizajes afirma que muchos de ellos se dan mediante la apuesta de aprender haciendo. Esta opción está motivada por el conocimiento de la situación de origen del adolescente con las consecuentes cargas negativas arriba mencionadas que hacen que este plantee que no es bueno en nada. Es aquí que, según el entrevistado, el vínculo cobra importancia ya que le permite al educador trabajar sus potencialidades, permitiéndole crecer en autoconfianza y así experimentar otras opciones, «nosotros trabajamos mucho con esa metodología por eso hacemos hincapié en ese vínculo, en la empatía, en poder darle muchas oportunidades [...] es un trabajo bastante arduo pero al final muy gratificante, se disfruta todo el proceso» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Además de tener como uno de los principales objetivos la re vinculación del joven a la educación formal, plantea que también quieren encarar el área laboral, «poder, en conjunto con empresas del departamento que los estudiantes pueden hacer pasantías educativo laborales, que puede ser una primera experiencia en lo que tiene que ver a lo laboral, al trabajo formal» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022).

Sobre la evaluación de los aprendizajes, plantea que esta se hace en dos momentos del año, en junio cuando finaliza el primer semestre y en diciembre cuando finaliza el segundo semestre del año. El proceso parte de lo evaluado por el educador en cada espacio, luego es compartido con el equipo y agregado a una planilla de cada adolescente donde también se propone una evaluación integral, por último, se hace una devolución a cada adolescente. Aunque CECAP no contempla la repetición como una opción, se le dan sugerencias y posibilidades que se visualice como estudiante en distintos momentos del año.

Contenidos

La experiencia tiene la particularidad de ser bastante flexible en relación a la planificación «nosotros no tenemos un programa, todos los años elaboramos un plan de Centro, en ese plan de Centro nosotros diseñamos algunos ejes que son los guías de ese plan» (Entrevista, 17 de noviembre de 2022). Si bien este plan de Centro tiene estos ejes, los contenidos se concretan en cada módulo y en cada taller.

Métodos y técnicas

Además del trabajo por módulos, en talleres y por áreas, plantea que una dimensión importante y relativamente nueva es la artística ya que han detectado que los adolescentes poseen buena habilidad para la expresión corporal y la plástica. Debido a ello han realizado trabajos con algunos autores de referencia en el museo departamental, pero no han avanzado tanto porque tienen solo a una educadora con 15 horas.

Materiales

Este rubro no es objeto de preocupación ya que considera que la demanda es atendida. La estructura edilicia a pesar de ser antigua y contar con poco mantenimiento, es amplia, cuenta con un buen patio, una cancha de fútbol, una de voleibol, una cocina amplia y con talleres debidamente equipados.

Evaluación y seguimiento de la experiencia

La evaluación de la experiencia se da en conjunto con la que se hace semestralmente sobre los aprendizajes. Para ello se hace un corte en el primer semestre, lo evalúan y re planifican. En diciembre hacen la evaluación final del plan con la proyección ya, para el siguiente año, buscando incorporar todo aquello que consideran como equipo que deben profundizar.

En cuanto al para qué de la evaluación y del seguimiento, lo respondido se enfoca en la experiencia del joven y su futuro, en que se familiarice con esta dinámica tan presente en la EF y que continúe descubriéndose y conociéndose.

4.5 «Con sus inquietudes, su edad, todo lo que lo lleva a ser un adolescente». Tierra de nadie 5.

4.5.1 Características generales de la experiencia

El Proyecto Social Caqueiro es una obra social de los Salesianos vinculada a la Iglesia Católica. Los Salesianos son una congregación religiosa fundada por san Juan Bosco en Turín en 1859 y presentes en Uruguay desde 1877. Según la propia congregación en nuestro país «desde hace 145 años los Salesianos de Don Bosco estamos involucrados en la educación de los niños, adolescentes y jóvenes del Uruguay a través del ámbito educativo formal y no formal, así como en la animación sociocultural» (Salesianos, 2024). Entre las propuestas educativas que llevan adelante los Salesianos están las obras sociales, estas:

Son un conjunto de proyectos que trabajan creativamente desde espacios recreativos y socio-educativos. Permiten el fortalecimiento y la adquisición de habilidades de niños, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad social. El ambiente familiar, la educación integral y el acompañamiento personal son los pilares de cada obra. (Salesianos, 2024)

El Proyecto Social Caqueiro está ubicado en la zona noreste de la ciudad de Rivera, según el Proyecto Educativo de la Institución (2021) «la zona se ha ido configurando irregularmente, hoy es considerado como barrio en desarrollo urbanístico, por carecer de espacios y propuestas de esparcimiento, recreación, socialización y deporte» (Caqueiro, 2021). La entrevistada cuenta que en este momento en el Proyecto Social Caqueiro se llevan adelante dos propuestas. Una de ellos es la Escuela de hábitos de trabajo que atiende a jóvenes entre 14 y 22 años y el otro es el proyecto de la tarde que es la Escuela deportes, que también funciona con el Oratorio, en el Oratorio hay niños de 6 años hasta 8 o 9 y después asisten adolescentes.

En ese proyecto de la tarde, que es en el que estoy yo, se hace deporte, básquetbol, fútbol, hay canchas a su vez de fútbol, un gimnasio cerrado que se hace básquetbol, una pista de skate y una piscina, o sea que la actividad

es toda al aire libre, patio, afuera, salvo el gimnasio cerrado que se hace el básquetbol en ese espacio. (Entrevista, 12 de diciembre de 2022)

Una de las particularidades de esta propuesta es la franja etaria a la que está destinada ya que abarca a niños, niñas y adolescentes. Para este trabajo buscaremos prestar especial atención a lo referido a la población objeto de esta investigación, sin negar que los planteos y propuestas son para la totalidad de los y las participantes.

Consultada sobre las problemáticas que busca responder el proyecto, la entrevistada plantea que son varias, entre ellas destaca la posibilidad de realizar un seguimiento del adolescente. En relación a las familias, se busca entablar mayores relaciones con ellas en vistas a que este seguimiento sea una tarea en conjunto.

Manifiesta, además, que no es muy fácil la comunicación con las familias, y también les cuesta a estas ya que no tienen un sentido de pertenencia no sólo con el proyecto sino con el barrio y su entorno ya que existe una alta movilidad dada por diversos factores.

Otra problemática que el proyecto trabaja es la que «apunta a mejorar la integración [...], los gurises están siempre metidos con ellos, no salen hacia afuera, es un barrio que está metido, para mí es un barrio que está metido hacia adentro, es un barrio que no sale» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022). En esta misma línea el Proyecto Educativo Institucional aporta que:

Se constata una problemática desafiante para los adolescentes, sus familias y la comunidad, que se centra en la complejidad que genera la ausencia de interacción social, la que no solo margina por la ausencia de servicios, sino por la falta de oportunidades para que los adolescentes construyan sus proyectos de vida. (Caqueiro, 2021)

Precisamente en cuanto al barrio o la zona de cobertura, la entrevistada plantea que «es un barrio muy encerrado [...]le cuesta salir hacia afuera, a su vez en el barrio todo el mundo se conoce» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022). Si bien son varios barrios, Caqueiro, Magisterial, Cinco bocas, Puerto Seco, todos tienen similares características, asimismo, algunos destinatarios vienen desde

Sant'ana do Livramento, Brasil, «vienen de ahí, se quedan en la casa de una tía durante el día y después se van [...] esos gurises vienen de muy lejos y hay gurises que viven en la vuelta del proyecto, es bien amplio el recorrido» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

En cuanto a la financiación, actualmente hacen parte de una fundación que busca colaboradores que descuenten impuestos por la ley de beneficios fiscales, «el tema de la plata sí es un tema de mucho sacrificio, siempre se está atrás, hay mucha gente que colabora, hay bono de colaboradores, pero no estamos holgados para nada» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Además de ayuda en dinero reciben otras colaboraciones, «tenemos un buen aporte de INDA que colabora con nosotros con el tema de la merienda» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022) y para la caja chica «acá vienen muchas donaciones, con esas donaciones, dos por tres se hacen ferias y se recauda también plata para comprar cosas que hacen falta» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022). También reciben el apoyo de la Dirección de Aduanas, ocasionalmente son destinatarios de algún decomiso de aduana.

4.5.2 Objetivos

Para la entrevistada el principal objetivo de la Escuela de deportes es «brindar a niños, niñas y adolescentes, un modelo de intervención socio-educativa, que mejore las condiciones de vida en las áreas educativas, recreativas, deportivas, artísticas y culturales» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

4.5.3 Estructura y formas de organización

Consultada sobre cómo es la estructura del proyecto y cómo se organizan semanalmente en referencia a horarios y actividades propuestas, la entrevistada nos cuenta que desde las 16 hs las puertas están abiertas hasta las 21:30 hs. Allí, según el día de la semana, se ofrecen talleres como capoeira; hip hop; fútbol; basquetbol y artes marciales. Estas propuestas son llevadas adelante por educadores con

formación específica o idóneos en el área. En el medio de la jornada realizan una merienda. El público destinatario, como se ha mencionado arriba, es bien diverso y es amplia la franja etaria atendida. Todas estas actividades se realizan de lunes a viernes con excepción del miércoles, ese día se destina a otro tipo de actividades en la obra social.

4.5.4 Lógicas de inclusión y exclusión

La entrevistada comparte que para ingresar a las propuestas no existen grandes requisitos, lo único que se les pide cuando se acercan son los datos personales y se les entrega una ficha que llevan a la familia para que la traiga completa conjuntamente con la documentación básica, cedula de identidad, carne del niño/a o adolescente y carne de vacunas.

Consultada sobre si egresan en algún momento, responde «¡No!, (risas...) tenemos gurises de hasta 20 y pico de años que hacen en la noche artes marciales...» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

4.5.5 Tipos de vinculación

El proyecto mantiene vínculos con una multiplicidad de instituciones tanto públicas como privadas: con la escuela del barrio; con la UCDIE; con INDA; con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de ANEP (DSEJA); con la Dirección de aduanas; con el Polideportivo de ANEP; con la Plaza de deportes; con varios clubes deportivos de la ciudad; con el CAIF del barrio; con el Colegio Teresiano de Rivera.

Además de recibir colaboración económica de diversas empresas, mantiene vínculos con ellas a través de redes de apoyo con sus funcionarios que realizan tareas de voluntariado.



Figura 6: Red de vínculos de la Escuela de deportes. Elaboración propia.

4.5.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios.

Para la entrevistada los destinatarios son «adolescentes, no voy a decir que es un contexto, si querés que te diga eso, adolescentes con todas, como cualquier adolescente, con sus inquietudes, su edad, todo lo que lo lleva a ser un adolescente, no le agregaría más» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Los sujetos y sus características. Educadores

En cuanto a los educadores plantea quiénes son, qué formación tienen y a qué se dedican en el proyecto.

Gonzalo, que es el educador de fútbol y de básquetbol, es profesor de educación física. Sergio es abogado y está haciendo un curso de árbitro de básquetbol. Daiana está haciendo recreación y a su vez es la coordinadora en la mañana. Graciela, Daniel, Miguel está haciendo educación física, Yahir está haciendo recreación, Martín de artes marciales, es quiropráctico. (Entrevista, 12 de diciembre de 2022)

Capacitaciones

En relación a las capacitaciones para los educadores afirma que las tienen

durante el año brindadas, generalmente, por el equipo central de obras sociales de los salesianos. También participan en talleres, «este año por ejemplo nos brindó un taller para prevención de abuso de niños, niñas y adolescentes, tuvimos un taller con todos los educadores del proyecto, el año que viene ojalá se sumen más talleres para formación» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Aprendizajes

Sobre los aprendizajes y sobre qué los habilita, afirma que la cercanía con cada uno es clave,

Yo creo que la educación no formal se basa en eso, que podés acercarte de otra manera a ese niño, niña, adolescente, joven, que a veces con la educación formal está pasando que a veces tenés problema, que tenés que sacarlos y lo vas corriendo, está el programa y no ves la necesidad de ese niño, niña o adolescente. Yo creo que el acompañar, el estar con ellos, me parece que sí, que toman eso como algo más, es un algo más, es difícil de explicar. (Entrevista, 12 de diciembre de 2022)

En cuanto a evaluación de los aprendizajes plantea que se realiza a fin de año con los educadores, pero el aprendizaje del adolescente no se evalúa, «este año se va a hacer una pequeña constancia del trabajo en valores como un incentivo a cada niño, niña, adolescente que venga al proyecto, como un valor destacado, pero no se evalúa ni con nota ni con juicio» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Contenidos

Los contenidos que aborda el proyecto son deporte y recreación.

Métodos y técnicas

Con relación al método de trabajo hace énfasis en lo carismático de la propuesta, un planteo pedagógico que tiene sus fundamentos en un modelo educativo que define a la institución y se basa en acompañar, en estar presentes en cada momento de las vidas de los destinatarios.

En cuanto a las técnicas nombra a los talleres deportivos y al patio libre acompañado o supervisado.

Materiales

En relación a los materiales afirma que, «siempre se está tratando de que estén. Contamos con todo lo que sea para deportes...» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Evaluación y seguimiento de la experiencia

En cuanto a esta temática aclara que es nueva en el proyecto pero que «a fin de año se hace, será mi primera vez este año que tendré la evaluación, pero tengo entendido que se hace todos los años una evaluación tanto de cada proyecto, como individual de cada educador» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022).

Estas evaluaciones tienen como cometido lo siguiente, «se evalúa para seguir trabajando y para el año siguiente poder seguir trabajando, aportando...» (Entrevista, 12 de diciembre de 2022)

4.6 «Son gurises con mucha esperanza». Tierra de nadie 6.

4.6.1 Características generales de la experiencia

Este proyecto, al igual que la experiencia anterior, la Escuela de deportes, está asociado al Proyecto Social Caqueiro, por tal motivo omitiremos aquí las referencias institucionales amplias y nos enfocaremos a las particularidades de esta experiencia.

En documento Proyecto de la Escuela de Hábitos para el Trabajo (2021) encontramos la siguiente presentación institucional:

La Obra Social Caqueiro llevada adelante por la Congregación Salesiana, es un proyecto creado para romper la brecha de oportunidades de los sectores más vulnerables de la población en la ciudad de Rivera.

Más que la contención, el proyecto busca acompañar a niños, adolescentes y jóvenes a integrarse a la sociedad brindándoles oportunidades educativas y laborales, consolidando valores Humanista Cristianos, que permiten a estos jóvenes desarrollar un proyecto de vida digno. (Escuela de Hábitos para el Trabajo, 2021, p. 1).

Lo anterior es una presentación general de la Obra Social, más precisamente sobre el proyecto en análisis, encontramos la siguiente presentación:

Los destinatarios de esta propuesta específica, son aquellos adolescentes y jóvenes más grandes de la Obra, con dificultades tanto en el sostenimiento de su trayectoria educativa, como aquellos sin oportunidades laborales. De esta forma, aportar a considerar un perfil de salida del proyecto, que genere vinculación con el desarrollo de las futuras generaciones, tanto de niños y adolescentes que transitan por nuestra Obra Social. (Proyecto Escuela de Hábitos para el Trabajo, 2021, p. 1).

En línea con lo anterior, la entrevistada plantea que la Escuela de hábitos para el trabajo es una propuesta que está dirigida a jóvenes que tienen dificultad para insertarse laboralmente, estas dificultades pueden estar dadas tanto por cuestiones estructurales de la sociedad que no le permite acceder a un empleo, así como por el escaso nivel educativo alcanzado.

Se le brinda esta propuesta y este espacio para que en la práctica de diferentes áreas laborales [...] que son forestación, mantenimiento de áreas verdes y limpieza y plantación de lechugas por el sistema hidropónico, ellos aprendan algo, una actividad y a su vez adquieran los hábitos que se necesitan para el trabajo, con la finalidad de que en un futuro se puedan insertar en un trabajo formal. (Entrevista, 20 de diciembre de 2022)

Para la entrevistada, este proyecto tiene como fundamento trabajar lo integral de la persona. No basta abordar únicamente lo relativo a la capacitación laboral, sino que quien se acerca lo hace en busca de oportunidades y viene con toda una historia detrás en búsqueda de superación, «no puede ser solo una persona para trabajar porque puede que cargue con cosas que no le permita hacer un proceso, así el proceso se hace más integral, no sé si fácil pero más llevadero» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

En cuanto a las fuentes de financiamiento plantea que actualmente cuentan con muchos colaboradores personales y también cuentan con las ventas, su mayor ingreso son las ventas de madera que procesan con los adolescentes.

4.6.2 Objetivos

Consultada sobre el o los objetivos del proyecto plantea que «el objetivo principal es formar a los gurises en las actitudes y aptitudes para el trabajo, para una inserción laboral en un trabajo formal» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

4.6.3 Estructura y formas de organización

En el horizonte está una futura inserción laboral, para ello se espera que los jóvenes realicen un proceso previo en el proyecto pasando por diferentes etapas. Estas etapas suponen la adquisición de habilidades que permitan al joven transitar por ellas, «tenemos los iniciantes, los pre-pasantes, que son los que están con las habilidades inculcadas entonces se les exige un poquito más, porque el próximo

paso sería una pasantía con alguna empresa que tenemos como colaboradores de la propuesta» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

Las dos primeras etapas, para iniciantes y pre-pasantía, suceden en el espacio y horario del proyecto, para ello la propuesta funciona de lunes a viernes de 8 a 12 hs. Luego del desayuno, momento aprovechado también para integración y dialogo grupal, tienen un espacio de buenos días donde se les transmite un mensaje y se los divide en grupos para así dirigirse a las áreas laborales. Cada grupo es acompañado por un educador.

A mitad de la mañana hacen un corte «se vio que ese espacio de recreo ayudaba a que ellos se integrarán más, mejoraba el ambiente de la escuela, se volvían más dispuestos para la segunda hora que es del 10:20 a 11:45hs» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022). Luego de esto se retiran y los educadores se quedan 15 minutos para dialogar sobre lo realizado en la mañana, hablar de algún caso particular y repasar lo del día siguiente.

4.6.4 Lógicas de inclusión y exclusión

La entrevistada plantea que la edad mínima para ingresar es de 15 años y que existe un proceso de ingreso con una serie de pasos. El primer paso de este proceso es detectar en el adolescente el interés por integrarse a la propuesta, enseguida se le hace una entrevista donde se le presenta la propuesta, cuáles son las áreas, las funciones, cuál es la finalidad y el objetivo que buscan y qué es lo que va a hacer. Luego de ello tiene que venir con un referente adulto y se les presenta a los dos la propuesta. Analizada la propuesta en su casa, vuelven si están interesados y se le hace la inscripción. Además del interés de participar en la propuesta otra limitante es el cupo máximo de 20 participantes.

En referencia al egreso este está asociado al pasaje por la tercera etapa, la de la pasantía, sobre ello la entrevistada plantea que «primero que nada uno siempre apuesta que salga sabiendo algo de lo que aprende acá y después la idea es que salga direccionado hacia una pasantía en alguna de las empresas que colaboran y otras

que se consigan» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022). Estas empresas «ya destinan algunos puestos, tienen puestos vacantes, los derivan hacia nosotros y nos preguntan si tenemos algún muchacho o muchacha para determinada función y nosotros ahí generalmente vemos alguno» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

4.6.5 Tipos de vinculación

El proyecto mantiene vínculos con los vecinos del barrio, con la escuela del barrio, con INAU ya que reciben en la propuesta a algunos jóvenes de los hogares de esta institución y con colaboradores privados y empresas que aportan económicamente y también con puestos laborales para las pasantías.

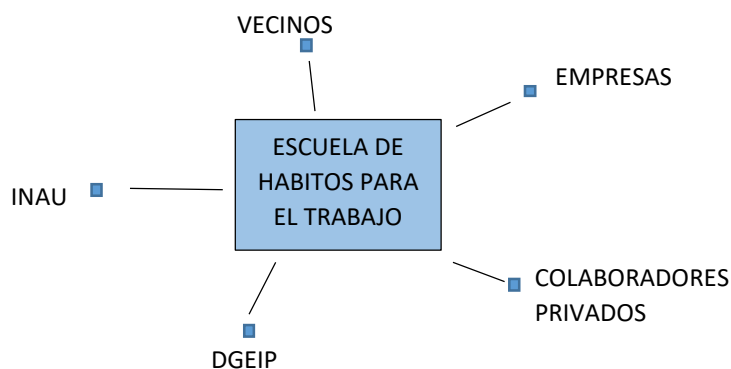


Figura 7: Red de vínculos de la Escuela de hábitos para el trabajo. Elaboración propia.

4.6.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios.

Sobre los destinatarios y sus características la entrevistada plantea que «son gurises con mucha esperanza, le ponen mucha esperanza en esta casa, en esta

propuesta y son gurises que vienen, quizás algunos, machacados con la vida en la corta edad que tienen» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022), no obstante, hace énfasis en que son portadores de esperanza y deseosos de un cambio en sus realidades.

Los sujetos y sus características. Educadores

Sobre los educadores la entrevistada cuenta que buscan tener en el equipo a personas que puedan acompañar a los jóvenes en sus procesos. Actualmente uno de los educadores es carpintero; otro es herrero y está estudiando, terminando el liceo, la educadora está terminando la carrera en educación social y ella, la coordinadora es administradora, tiene un título de administración y está estudiando una tecnicatura, un curso terciario en recreación. En relación a las titulaciones plantea que no es un requerimiento excluyente contar con un título habilitante «lo que sí notamos que estos gurises no son fáciles y tampoco es cualquiera con un título que puede venir y enseñarles en la práctica lo que muchas veces están preparados para enseñar en un salón de clases...» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022). Por esta razón afirma que siempre buscan a personas que tengan la característica de poder acompañar a los adolescentes en sus procesos.

Capacitaciones

En referencia a este punto plantea que tienen encuentros a nivel del proyecto en general y están buscando ir a conocer una de las casas salesianas de Uruguay donde también utilizan el mismo sistema que utilizan aquí para hacer una formación conjunta con los educadores de allá. También siempre se busca proponer espacios de formación en la reunión de equipo.

Aprendizajes

Ante la consulta de ¿qué es lo que permite que esos aprendizajes sucedan, que el joven vaya aprendiendo?, responde que más allá de las dificultades propias

de la vida de cada uno «todo es cuestión de la actitud que ponga [...] cuando viene a la propuesta viene con un objetivo, viene con una idea o con ganas de algo» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022), ante esta situación para la entrevistada el determinante para empezar a hacer un proceso de cambio es la actitud del adolescente.

Los aprendizajes de cada joven son evaluados a través de una pauta preestablecida y aplicada cada dos meses a cada adolescente y realizada por todo el equipo. Esta pauta les permite visualizar el proceso realizado por cada adolescente. En ella son contemplados aspectos como el rendimiento personal, el rendimiento laboral, el cumplimiento de las normas laborales, la puntualidad, el uso uniforme y la actitud con los compañeros y con los educadores, en una escala que va desde no aceptable hasta excelente. Finalizada la confección de esta pauta es compartida con cada adolescente por algún integrante del equipo.

Contenidos

Los contenidos abordados están asociados al objetivo del proyecto, allí menciona a la práctica misma desarrollada en cada área laboral; lo trabajado en talleres direccionados tanto a lo laboral, por ejemplo primeros auxilios; los talleres de integración de valores y una variedad de talleres que, entiende, ayudan a que el adolescente se prepare de forma integral y charlas empresariales donde el empresario comparte el perfil que exigen las empresas.

Métodos y técnicas

En este aspecto afirma que en el proyecto hay un proceso que cuidar y que es clave y que radica en no saltarse etapas, seguir los pasos que requiere cada actividad, cada área laboral con sus respectivas técnicas, para ello utilizan la demostración, hacer y enseñar a hacer, asimismo «hay gurises que a veces no logran asimilar lo que se le está diciendo y la técnica es repetirlo, hacer y lograr que el razone lo que está haciendo y puede asimilarlo y aprenderlo todo desde la práctica»

(Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

Materiales

Los materiales son fundamentales en este proyecto, cada una de sus áreas los necesita para su funcionamiento, para el área de forestación se les dona la madera, para ellos el material didáctico para la forestación es la madera y no puede faltar. Cuentan también con un galpón con diversas herramientas que utilizan para llevar adelante las diferentes actividades. Para el desarrollo del área de hidroponía tienen todas las instalaciones que se requieren, estas incluyen las mesas para cada etapa del cultivo, la bomba para abastecer las lechugas, la estructura que se requiere para la cosecha, etc. Para el área mantenimiento cuentan con materiales y productos de limpieza para mantener las áreas.

Evaluación y seguimiento de la experiencia

Más allá de las evaluaciones bimensuales realizadas a cada adolescente, existen 3 momentos en el año dedicados a esta tarea. A principio de año se plantean todos los objetivos del proyecto y cuáles son los que se priorizarán en el presente año en base a la evaluación final del año anterior. A mitad de año se realiza una evaluación parcial y se realizan los ajustes necesarios para llegar a fin de año donde se hace una evaluación general de la propuesta. Este proceso lo hace «todo el equipo de educadores y también desde los gurises hacemos el mismo proceso [...] como ellos vienen, como ellos se ven, cómo viene este proceso, cómo viene la escuela y cómo ven al equipo que lleva adelante la propuesta» (Entrevista, 20 de diciembre de 2022).

4.7 «Necesitan tanto que los escuchemos». Tierra de nadie 7.

4.7.1 Características generales de la experiencia

El Centro Juvenil EFA La Siembra es un centro juvenil en convenio con INAU que tiene la peculiaridad de ser una propuesta para jóvenes rurales, «somos el primer centro juvenil rural del país» (Entrevista, 28 de junio de 2023). El convenio fue firmado en el 2016 pero sus actividades se iniciaron en el 2005 como una escuela familiar agraria² (EFA), de ahí su nombre:

Nosotros nacimos como una EFA. Se juntaron vecinos de la zona y dijeron, porque ya había una en Ansina y había dos en el sur [...] entonces la gente de Cerro Pelado dijo, no tenían a dónde ir las mujeres, no seguían estudiando, terminaban la escuela y seguían ahí, entonces vieron la posibilidad de formar una EFA... (Entrevista, 28 de junio de 2023)

La propuesta tiene sus particularidades, entre ellas la entrevistada destaca la dependencia absoluta de las frecuencias y el horario de la línea de ómnibus de transporte departamental de pasajeros. Este es el único medio por el cual los adolescentes pueden acceder a la propuesta, una vez allí el retorno a sus hogares también está pautado por cuándo pasará el ómnibus ya que algunos incluso viven a distancias cercanas a los 50km del centro.

La firma del convenio con INAU le dio cierta estabilidad a la propuesta ya que una de las características de las EFA's es que son financiadas por las familias de los asistentes, cuestión que no se estaba logrando allí. El convenio es para 40 jóvenes.

² Las Escuelas Familiares Agrarias (EFA's) surgieron en España en el año 1967 como una iniciativa de desarrollo local para hijos de los agricultores, de corte no urbano, y con un fuerte componente profesional. Siguen el modelo francés (MFR), y tiene el objetivo de minimizar la emigración de los jóvenes del campo a la ciudad. (Calderón, 2006)

La dinámica diaria del centro juvenil está atada a los ritmos y ciclos escolares. Estos ciclos también afectan al transporte público y el acceso a los boletos gratuitos, cuestión que determina la asistencia o no de jóvenes al centro. Otros factores no menores que afectan a la concurrencia son los climáticos, lluvias, tormentas y sus consecuencias, inundaciones, caminos cortados, zonas incomunicadas, etc.

En relación a los espacios cuentan con un edificio amplio y moderno construido con el aporte de la embajada de Japón, donde se cuenta con salones, oficina, comedor con estufa a leña, baños y cocina. Además, tienen el antiguo edificio con otra cocina y salones, un amplio patio, una cancha de fútbol 5 y un invernáculo.

En cuanto al financiamiento comenta la entrevistada que es casi exclusivo de INAU, aunque hay algunas colaboraciones puntuales, en años anteriores han recibido donaciones por parte de la Asociación Uruguaya de Escuelas de Familias Agrarias (AUEFA), con ese dinero hicieron la cancha, el invernáculo y se pintó el techo. Con la partida de INAU se pagan los sueldos, ANTEL y UTE.

4.7.2 Objetivos

«El gran objetivo que nos hemos planteado nosotros es formar chiquilines para el mercado laboral, que sepan cómo enfrentar un trabajo...» (Entrevista, 28 de junio de 2023).

4.7.3 Estructura y formas de organización

Como se ha dicho la organización del centro depende de la puntualidad y frecuencia del transporte público. Más allá de ello, la estructura semanal está basada en la circulación por diversos talleres. Llegan a las 14:30 hs y se dirigen a los talleres y después tienen una merienda. «Acá es una merienda reforzada, no es por nada, pero se come muy bien, después de la merienda tenemos como unas charlas entre todos y ya es la hora del Ómnibus» (Entrevista, 28 de junio de 2023).

La grilla semanal de talleres ofrece diversas propuestas, apoyo pedagógico, peluquería, deporte, arte, manualidades, campo. Cada día se ofrece al menos un taller y también espacios de acompañamiento con la psicóloga o la educadora. La asistencia fluctúa de acuerdo al taller del día, deporte y peluquería son los más frecuentados, por el contrario, el taller de campo es de los que menos les gusta. Acerca de su poco interés por un área tan cercana a sus vivencias la entrevistada plantea que,

Cómo le va a gustar a este chiquilín que vive en Arroyo Blanco, un pueblito de campaña que tiene que caminar 20 km por un camino espantoso, después, allá abajo metido hay un pueblito de distintas casas donde todos son familias, no hay nada, no hay una cancha de fútbol, no hay nada. ¡Qué es lo que yo digo de la campaña, está despoblada, pero si nosotros no llevamos servicios a la campaña, diversión para los gurises, obvio que se van a ir y más que antes, un gurí no conocía Rivera, pero ahora conoce el mundo con esto (toma en sus manos el celular) y quiero esto, no quiero Arroyo blanco! (Entrevista, 28 de junio de 2023)

4.7.4 Lógicas de inclusión y exclusión

El centro tiene un muy buen vínculo con el liceo de Cerro Pelado, poblado rural que es referencia en la zona. Al inicio del año escolar invitan clase por clase en el liceo y también visitan la campaña «visitamos los pueblitos, vamos con la asistente social a todas las casas de los gurises» (Entrevista, 28 de junio de 2023)

En cuanto al cierre del proceso plantea que egresan al cumplir la mayoría de edad, es el único límite.

4.7.5 Tipos de vinculación

Además del mencionado vínculo con el liceo, la institución mantiene vínculos con las escuelas de la zona, en especial la del mismo poblado donde está ubicado el liceo y la que está en frente al centro juvenil; con la Comisión Fomento de Cerro Pelado, con la comunidad de Tres Puentes, con el Centro Juvenil de Vichadero y los de Rivera, con el CECAP, con la AUEFA, con la Embajada de

Japón y con productores de la zona.

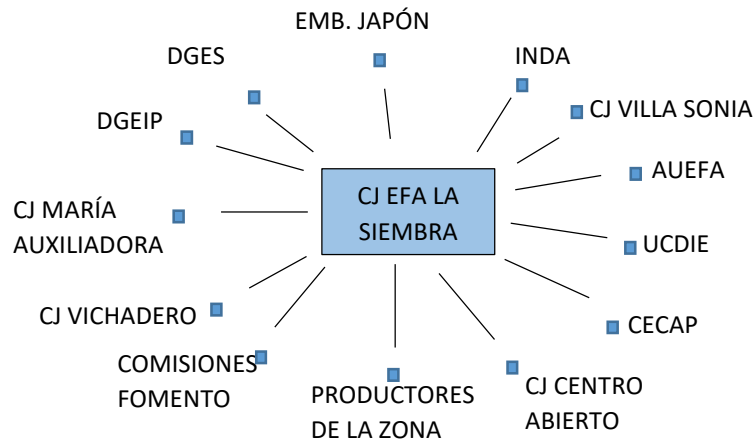


Figura 8: Red de vínculos del CJ EFA La Siembra. Elaboración propia.

4.7.6 Características pedagógicas de la experiencia

Los sujetos y sus características. Destinatarios

Al ser consultada sobre cómo describiría a los destinatarios la entrevistada hace una pausa, y luego de un profundo silencio responde con un tono melancólico que están solos, vacíos y necesitados de nuestra escucha. Afirma que no los ve preparados para las frustraciones y el sufrimiento. Comparte además su preocupación por lo que hacemos como adultos ante sus situaciones vitales, «nosotros no estamos formando gente libre, ellos no tienen el poder de elegir, porque al no tener fundamentos y argumentos para la vida eligen lo que los otros, lo que ven siempre...» (Entrevista, 28 de junio de 2023). Ante esta realidad y necesidad de hacer opciones plantea que es una situación difícil para los adolescentes.

Los sujetos y sus características. Educadores

En relación a los educadores plantea como un punto importante su formación profesional, de modo especial como docentes, unida a su experiencia de trabajo con estas poblaciones. En el quipo encontramos a maestras, profesoras y profesores, trabajadora social, psicóloga y talleristas idóneos en su arte.

Capacitaciones

En este aspecto cuenta que «hubo un año, después de la pandemia no, pero hay capacitaciones de temas concretos. Ahora hay una campaña para el abuso y para esas cosas. Sí hay capacitaciones, sí» (Entrevista, 28 de junio de 2023).

Aprendizajes

En relación a los fundamentos de los aprendizajes afirma que lo recibido en cada taller es cosechado al paso del tiempo, no es únicamente instantáneo y aplicado a determinada técnica. En cuanto a la evaluación de estos aprendizajes plantea que, están enfocados no en el cumplimiento de metas sino en que les ayuden a descubrir sus intereses futuros. Para ello todos los meses abordan esta temática en la reunión de equipo, donde cada educador comparte como se desempeña cada adolescente en su taller para luego hacerle una devolución en vistas seguir motivándolos.

Contenidos

En referencia a este tema plantea que lo que realizan en el centro juvenil es «todo a través de los talleres, cada taller tiene lo que te decía, su planificación, con sus contenidos...» (Entrevista, 28 de junio de 2023).

Métodos y técnicas

Además de usar los talleres como herramienta preferencial de enseñanza buscan mantener diálogos personalizados con cada joven.

Materiales

Cada taller cuenta con los insumos necesarios para funcionar.

Evaluación y seguimiento de la experiencia

Sobre este punto plantea que al proyecto de centro «cada dos años nosotros le vamos haciendo un seguimiento, a ver qué podemos cambiar, que podemos hacer, qué es lo que no está funcionando, qué es lo que no funcionó...» (Entrevista, 28 de junio de 2023). Además de ello, ante la exigencia de INAU de presentar un nuevo proyecto de centro a los dos años, plantea que muchas veces prefieren argumentar a favor de mantener el proyecto actual ya que entienden que está dando frutos.

En cuanto a los talleres, nuevas propuestas, baja de algunos ya existentes, afirma que luego de evaluar cada espacio toman las decisiones pertinentes de acuerdo a los intereses de los adolescentes.

Asimismo, sostienen otras estrategias para el seguimiento de la experiencia y que se fusionan con el seguimiento a los jóvenes. Esta consiste en realizar visitas frecuentes a las familias, «eso quedó de la EFA, también el encuentro personal. El ir a visitar a las familias, que al guri le encanta, les encanta que tú vayas y a las familias también les gusta que vayas a la casa...» (Entrevista, 28 de junio de 2023).

4.8 «Jóvenes con grandes ganas de vivir». Tierra de nadie 8.

4.8.1 Características generales de la experiencia

El centro juvenil “Centro Abierto María Machín”, es un proyecto que depende de la Asociación Civil Centro Abierto, con sede en Rivera.

Es una Asociación Civil que desde hace 34 años lleva adelante un proyecto de atención a jóvenes. Firmó su primer convenio con INAU en el año 1999. Actualmente y desde el año 2009, tiene un convenio con este Instituto, para la gestión de un centro juvenil, que lleva el nombre de nuestra fundadora (Centro Abierto, 2023)

El centro atiende a 65 adolescentes entre 12 y 18 años y busca responder a determinadas problemáticas, «con nuestro proyecto y la planificación anual nosotros buscamos como impartir habilidades básicas para la vida. Te hablaba de competencias intelectuales y morales...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Además de ello, entienden que como centro «tengo que buscar insertarlo, mi compromiso con él es que yo tengo, no puede ser que salga de acá y no sepa para dónde ir, qué voy a hacer...» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Está ubicado en el centro de la ciudad de Rivera, esta situación, según la entrevistada tiene sus pros y sus contras. Reciben jóvenes de diversos barrios de la ciudad, algunos que «vienen a UTU y necesitan esto como un pasaje diríamos» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Reflexionando sobre su presencia en el centro de la ciudad plantea que «muchas veces analizamos ventajas y desventajas de estar aquí, quizás la ventaja es que recibo adolescentes de todos los barrios o del mismo barrio» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Recibir a jóvenes del mismo barrio, pero en un contexto y lugar distinto es para el Centro una posibilidad de crecimiento para el joven, que más allá de las problemáticas familiares y de enfrentamientos locales, pueden crecer de una manera distinta ya que de este modo «los adolescentes no tenían que cargar con esa problemática y podían estar juntos en un espacio y compartir, entonces eso se da acá porque estoy lejos de su barrio yo no vivo las problemáticas del barrio» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

En cuanto a las dificultades, relacionadas con su ubicación, plantea que una de las principales es acercar a las familias, más allá de que mantienen un contacto fluido a través de un grupo de WhatsApp o visitas a las casas. Para lograr que se acerquen al proyecto deben proponer actividades puntuales y convocarlas. Entienden que si estuvieran en el barrio los contactos serían mayores aún.

En referencia a la financiación, «tenemos convenio con INAU, tenemos socios colaboradores, al ser una OSC tenemos socios, hoy en día contamos con pocos, pero colaboran mensualmente, no hay una cuota fija con lo que puedo colaborar, recibimos donaciones de instituciones como la aduana...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Con la partida del INAU compran los alimentos, pagan los sueldos, la luz, el agua, la internet, la emergencia móvil, parte del mantenimiento de la casa y además tienen boletos para los estudiantes. Asimismo, como parte del convenio con INAU, reciben apoyo de INDA y del MIDES rural para la alimentación. También reciben el apoyo de una Asociación Solidaria compuesta por uruguayos radicados en Suiza (ASCASU), aclaran que esta no paga sueldos. Otra fuente de ingresos es lo recaudado por la venta de los talleres de los jóvenes.

4.8.2 Objetivos

El proyecto anual propone como objetivo general del centro juvenil, «restituir y proteger los derechos de los adolescentes a través de la participación, capacitación y esparcimiento que potencien el desarrollo personal y social y que modifiquen positivamente sus condiciones de inclusión social» (Centro Abierto, 2023).

Además, estos son sus objetivos específicos:

- Promover la reinserción y permanencia de los adolescentes y jóvenes en el sistema educativo formal y en otras alternativas que promuevan la participación y capacitación.
- Generar espacios institucionales de participación, capacitación y esparcimiento

- Promover la salud integral de los adolescentes, estimulando la atención preventiva de la misma y favoreciendo la adquisición de hábitos de higiene. (Centro Abierto, 2023).

4.8.3 Estructura y formas de organización

Ante la pregunta acerca de cómo se organizan, la entrevistada plantea que no hay día iguales, todos los días son diferentes. Trabajan en dos turnos, el matutino de 8 a 12hs y el vespertino de 13 a 17hs. Lo hacen en formato espejo, o sea, lo que se hace un día en la mañana se replica en la tarde. Luego de llegar y desayunar, o almorzar, van a los diferentes talleres, herrería, carpintería, deportes, apoyo pedagógico, cocina, peluquería, costura, informática. Siempre son acompañados por un educador, «ingresan a los talleres, después el educador acompaña los talleres, siempre hay algún adolescente, que nos pasa a todos no, algún día no tenemos ganas de ingresar a algún taller o algo, entonces el educador le hace una atención personalizada» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Además del educador y de los talleristas responsables de cada taller, «tenemos dos técnicas, una psicóloga y una licenciada en trabajo social, donde es el vínculo con las familias y la psicóloga también trabaja en formato de terapia con ellos, hace como una atención más personalizada» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Luego del almuerzo, orientado por una nutricionista de INDA y compartido entre todos, se retiran «ese grupo se retira porque apuntamos a que vengan en un horario acá y otro horario en enseñanza formal» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

En todos los casos el educador acompaña a alguno que no esté en un taller o, si esto no es necesario, acompaña al taller más numeroso. «A veces hay talleres con todo el grupo, planificado por las técnicas, a veces vienen especialistas de afuera de la casa...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Además de especialistas también fomentan el encuentro con otros jóvenes de otras instituciones. «Siempre se hace una colación, se hace un corte para que no sea el taller, viene el educador vamos a parar, comer una fruta, media mañana, media tarde, un momento de distensión y después se sigue» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Más allá de que se trabaje en formato talleres hacen hincapié en resaltar que «nosotros buscamos, tenemos un proyecto institucional y hay una planificación anual donde [...] cada taller tiene su planificación, pero siempre pensando en ese centro de interés» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Con la maestra vienen y hacen el apoyo a la enseñanza formal, tienen el espacio para imprimir tareas, para realizar tareas, nos comunicamos con los adscriptos o profesores, a veces nos llaman y nos dicen, mirá tal adolescente necesita apoyo en tal la asignatura, brindamos ese apoyo, pero siempre buscamos no olvidarnos que institucionalmente tenemos este eje, trabajamos para esto... (Entrevista, 11 de julio de 2023)

Manifiesta que, más allá de no contar con un taller de expresión artística, se dan espacios donde logran desarrollar esta temática, de modo especial mes a mes festejan los cumpleaños de todos, jóvenes y adultos.

4.8.4 Lógicas de inclusión y exclusión

En relación a la captación y un futuro ingreso la entrevistada manifiesta que «no es un requisito para ingresar a la institución estar en educación formal, tenemos adolescentes que han desertado o que no se encontraron en ese espacio formal y recurrieron a nosotros» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Ante estas situaciones hacen durante todo el año un trabajo de sensibilización con el joven, con la familia y con la institución, también con el apoyo de la UCDIE para ver a dónde iba, qué fue lo que pasó, que lo llevó a abandonar y lo fortalecen desde el proyecto para el próximo año insertarse en ese centro o en otro. En estos casos hay un seguimiento y apoyo del Centro Juvenil a esta reinserción.

Manifiesta que son diversas las formas como se acercan al proyecto, la invitación de los pares es la más destacada, también reciben llamadas de centros educativos para vincular a algún adolescente y a veces vienen derivados por la justicia. Además de ello también realizan campañas de diferentes formas para promover el proyecto, «hacemos recorridos barriales donde llevamos nuestros folletos y mostramos, contamos, a veces en la radio, utilizamos los diferentes

medios de comunicación para promover nuestra actividad, nuestro proyecto» (Entrevista, 11 de julio de 2023). En esta tarea destacan la comunicación continua con la UCDIE, «nos contacta mucho, detecta determinada situación y cómo si bien no estamos en sus barrios, pero en un lugar estratégico donde pasan los adolescentes, entonces para ir o venir a la enseñanza formal, nos llaman para brindarle el apoyo...» (Entrevista, 11 de julio de 2023), muchas veces, afirma que el apoyo se da en tener las puertas abiertas y que el joven «por lo menos pueda venir, estar un rato, comer, el día que no tiene nada...» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

En referencia al egreso afirma que «acá también te puedo decir que si cumplió 18 años tratamos de acompañar, no es que te abandone, te quedaste sin nada, siempre tratamos de ver cómo vas a continuar, dónde...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Además de la mayoría de edad, límite etario establecido por el reglamento para participar en estas propuestas en convenio con el INAU, si dejan de asistir sin motivo alguno buscan hacer un seguimiento de la situación. Para ello tienen diversas estrategias, entre ellas ver si cerca de su casa o de su barrio hay otros espacios donde pueda vincularse. Agrega que lo importante es, más allá de gestionar el egreso formal, saber qué es de la vida de ese adolescente y garantizar que la familia está al tanto de la situación y la avala.

4.8.5 Tipos de vinculación

El Centro Juvenil mantiene vínculos con diversas instituciones públicas, con las de enseñanza media de la ciudad (liceos y UTU), con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), con el INAU (división convenios y los hogares de INAU), con la UCDIE, con el Poder Judicial, con el MSP, con la IDR, con Inmujeres, con el MIDES.

Además, también mantiene vínculos con otros centros juveniles, con la escuela de enfermería, con “*meninas e meninos de rua*” (ONG de Sant’ana do

Livramento, Brasil), con el *Conselho tutelar* (órgano estatal de Brasil, similar al INAU en Uruguay) y con la ONG Gurises Unidos de Montevideo. Recibe el apoyo del Club Rotary Rivera Chico y de la ASCASU. Participa en el comité de derechos de niños, niñas y adolescentes del Uruguay (CDNU).



Figura 9: Red de vínculos del CJ Centro Abierto. Elaboración propia.

4.8.6 Características pedagógicas de la experiencia.

Los sujetos y sus características. Destinatarios

Para la entrevistada los destinatarios son «jóvenes con grandes ganas de vivir, resilientes, creativos...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Al llegar al centro es común percibir a la gran mayoría con baja autoestima. Situación que cambia si desde el centro se logra despertar y encender la llama que poseen. Manifiesta que pasada esta barrera se transforman en grandes líderes y en defensores del proyecto.

Entonces te digo sí, jóvenes que, por momentos con mucha baja autoestima, pero con ese trabajo de poder llegar, ponerme lindo, en esta institución hemos logrado muchísimo, entonces abiertos, creativos, fieles amigos no sé qué más te puedo decir y, sobre todo, resilientes. (Entrevista, 11 de julio de 2023)

Los sujetos y sus características. Educadores

En relación a los educadores plantea que el abanico es muy amplio. Los hay culminando su formación terciaria; docentes, maestros, profesores; profesionales, trabajadores sociales, psicólogos; con formación en oficios, herreros, peluqueras, carpinteros; auxiliares de servicio, de cocina y administrativos. Más allá de ello resalta que todos pasan por una inducción inicial en vistas a conocer el centro y estar preparados para las tareas.

Capacitaciones

En relación a las capacitaciones, además de lo mencionado, «hay capacitaciones desde INAU, trabajo con familias, con adolescentes, con el tema del consumo y siempre están yendo uno u otro vemos que va, por plataforma desde CENFORES hubo capacitaciones, nuestros educadores hicieron parte, participaron» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Aprendizajes

Ante la consulta sobre los aprendizajes y su existencia, responde que los hay y de muchas maneras. Sin negar los académicos, hace énfasis en valorar en primer lugar los aprendizajes cotidianos, como hacer parte de un grupo, integrarse, respetar normas, ser un líder, valorar, tener autoestima, valorarse a sí mismo, respetar, respetarse, conocer sus propios límites.

Contenidos

En cuanto a los contenidos plantea que no tienen un programa preestablecido por una instancia superior, lo elaboran ellos teniendo en cuenta temáticas a distintos niveles, por ejemplo, al ser este año el año internacional del diálogo para lograr la paz, toman este tema y de acuerdo a la población que tienen definen a qué vamos a apuntar.

Métodos y técnicas

Según la entrevistada son métodos y técnicas utilizadas en la propuesta el juego, el amor, el escuchar al adolescente, el abrazo, el interés, tener en cuenta los intereses de ellos, el trabajo en equipo, el diálogo, el vínculo con las familias, la confianza en el adulto.

Materiales

Sobre este punto afirma que con «los materiales vamos a lo mismo, nosotros al recibir el rubro de INAU viste con eso nos habilita a comprar ciertas cosas por ejemplo juegos...» (Entrevista, 11 de julio de 2023), con ello han logrado tener juegos, libros tanto en el taller de apoyo pedagógico, como libros para la lectura. Muchos de estos últimos son donados por los funcionarios y también donaciones que reciben de afuera. «Desde lo tecnológico, contamos con una sala de informática que fue bancada por ASCASU, tenemos televisores, radios, como que se trabaja mucho a través de la música, a través del canto...» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Evaluación y seguimiento de la experiencia

Sobre esta temática plantea que «se hacen asambleas cada tanto, se hacen asambleas con los adolescentes y ellos pasan por una autoevaluación donde ellos primero se autoevalúan y después ellos evalúan a su taller y a su docente, a su educador, su tallerista...» (Entrevista, 11 de julio de 2023). Además de ello los educadores también realizan una evaluación de cada participante. Los destinatarios, a través de un buzón participan también en este proceso, «ellos dejan sus voces, decimos, donde ellos solicitan cosas y también manifiestan opiniones muchas veces, ¿porque lo tenemos?, porque quizás no me animo a venir, pero sí puedo dejar expresado algo sin dejar nombre» (Entrevista, 11 de julio de 2023), esta herramienta es permanente ya que el buzón está fijo en un espacio amplio y accesible del edificio. El buzón también es usado para evaluaciones para consultas y temáticas más puntuales como la evaluación, «en el momento de la evaluación ellos se le

plantea la consigna, se les dice, pero no hay que tengo que completar algo, escribo libremente» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

Acerca de los aportes de los educadores a este punto plantea que tienen una planilla de evaluación y asistencia de cada taller, allí se realiza un seguimiento de cada adolescente en relación a sus vínculos con los pares y educadores y con sus familias. Además de ello, los educadores también evalúan el trabajo de la coordinación de la OSC y el apoyo recibido para la tarea. Todo queda registrado y es elevado al INAU que también a través de la visita de la supervisora hace sus aportes.

Agrega que «mensualmente tenemos las reuniones de coordinación que son para evaluar el trabajo del mes y a la vez ver lo que se planificó a inicio de año para el siguiente mes y si tengo que cambiar o no...» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

El equipo de educadores es el responsable de elaborar los contenidos y plantear las metas tanto a corto como a mediano plazo. Para el seguimiento de lo propuesto, comenta la entrevistada que realizan evaluaciones semestrales que tienen además la intención de aportar a la tarea y profundizar en aspectos no abordados en las reuniones mensuales «son insumos que me sirven a mí para retroalimentar, tengo que cambiar, pensé que puede ir por ese lado, me llegó una población nueva y tengo que adaptarme, tengo que cambiar, bueno lo hacemos (Entrevista, 11 de julio de 2023).

5. Tierra de todos. Análisis

Luego de haber realizado un recorrido por las descripciones de cada una de las experiencias pedagógicas nos detenemos en este capítulo a realizar un análisis de estas experiencias. Buscamos aquí interpretar estos datos y lo haremos de forma transversal y desde la mirada teórica del programa APPEAL. Formas de organización; vínculos con la educación formal; financiación; modelo pedagógico; temática; vínculos con el Estado; modalidades comunes; perfil de los educadores; perfil de los adolescentes; tipo de institución, son algunas posibles dimensiones que desde las cuales trataremos de analizar estas experiencias en su conjunto.

5.1 Generalidades

En total se trabajó con ocho experiencias pedagógicas del Departamento de Rivera, una de ellas del interior del Departamento y todas las restantes de la ciudad de Rivera. Luego de repetidos y fallidos intentos de comunicación definimos desistir de una de las experiencias ubicada en la Villa Vichadero, localidad distante 135 km al este de la ciudad de Rivera. Otra de las experiencias que haría parte de este trabajo, el Centro Juvenil Misiones, cerró sus puertas en momentos en que ya habíamos coordinado una entrevista a la coordinadora del centro para iniciar los trabajos con ellos.

Para definir cuáles experiencias incluir en la investigación partimos de datos del Instituto Nacional de la Juventud (INJU), perteneciente al MIDES. La Oficina Territorial del INJU en Rivera en el año 2021, realizó un listado de las instituciones y/o organizaciones de educación no formal en Rivera, allí aparecen registrados el nombre y datos de contacto de la institución; el área principal de trabajo; el tipo de organización; los servicios o tareas que realiza; la población objetivo y el nombre y contacto de la persona referente. Desde ese insumo (anexo 1) y con el criterio de

población destinataria (adolescentes) y frecuencia en la atención (diaria) seleccionamos un total de diez experiencias de las cuales perduran nueve y logramos trabajar con ocho.

Luego de definir las experiencias pedagógicas iniciamos el trabajo de campo propiamente dicho. Para ello, en diálogos con el tutor de tesis, confeccionamos una guía para las entrevistas semidirigidas (anexo 2). Esta pauta buscó ser fiel a los planteos del programa APPEAL y por tal razón, luego de abordar algunas cuestiones introductorias, no menos importantes, que versaron sobre la investigación, el investigador y el o la entrevistada, orientó a que en la entrevista se profundizaran aspectos tales como cuál es la problemática a la que responde; el territorio; las características pedagógicas; los destinatarios.

Para lograr concretar las entrevistas se realizaron contactos a través de llamadas telefónicas e intercambios de correos electrónicos y de mensajes de WhatsApp. El criterio elegido para iniciar las entrevistas fue el de realizar la primera con un entrevistado ya conocido para que, a través de cierta confianza y comodidad ya instalada, intentar minimizar el margen de error y facilitar la corrección y/o posible adaptación de la guía de entrevistas, además, aplacar los nervios de la primera vez.

Con cada experiencia se procedió de la misma manera. Contactos y agenda de entrevista, el envío previo del documento Consentimiento informado (Anexo 3), cuyo original firmado por el entrevistado conservamos archivado y del cual el entrevistado conserva una copia, y posteriormente la realización de la entrevista. Todas las entrevistas fueron grabadas en formato audio con una grabadora de voz facilitada por el PDU EFISAL del CUR. Al finalizar la entrevista se le solicitó al entrevistado el envío por correo electrónico de documentación, tal como lo indicaba el documento Consentimiento informado. Los documentos solicitados fueron el Proyecto de Centro y la Planificación anual. Los resultados de esta solicitud fueron

disparos, algunas instituciones cumplieron con lo solicitado, otras enviaron el material que tenían disponible, una institución no envió el material, pero permitió el acceso a los documentos en su sede y otras, aunque se haya insistido, no enviaron la documentación. Luego de la entrevista se procedió a la desgravación de cada una de las entrevistas.

Con todo este material, entrevistas y documentos institucionales, se realizó la tarea de completar el formulario de sistematización de experiencias pedagógicas alternativas (EPAs), en una versión adaptada a nuestra investigación (Anexo 4), también acordada con el tutor de tesis.

Realizadas las entrevistas, desgravadas, leídos y estudiados los documentos enviados y con el formulario EPAs completo, se procedió a la redacción de la descripción de las experiencias ubicadas en el capítulo anterior. Para facilitar la lectura y el análisis se optó por mantener en las descripciones el punteo presente en el formulario EPAs. De este modo, en cada experiencia fueron detalladas las características generales de la experiencia; los objetivos; la estructura y las formas de organización; las lógicas de inclusión y exclusión; los tipos de vinculación; las características pedagógicas de la experiencia, los sujetos y sus características, destinatarios y educadores; las capacitaciones; los aprendizajes; los contenidos; los métodos y técnicas; los materiales y la evaluación y el seguimiento de la experiencia.

5.2 Dónde están las estas experiencias pedagógicas

De las experiencias con las cuales se trabajó, dos se encuentran en el centro de la ciudad, las demás están ubicadas en zonas y barrios periféricos de la ciudad de Rivera. Los barrios donde están insertas estas experiencias son, Centro; Villa Sonia, Bisio y Caqueiro. En el barrio Bisio y en el barrio Caqueiro existen dos experiencias en cada uno de ellos, siendo las de Caqueiro pertenecientes a la misma institución y funcionando en el mismo predio en horas y modalidades distintas.



Imagen 1: Georreferenciación de propuestas de ENF en la ciudad de Rivera. Fuente: Google maps y elaboración propia.

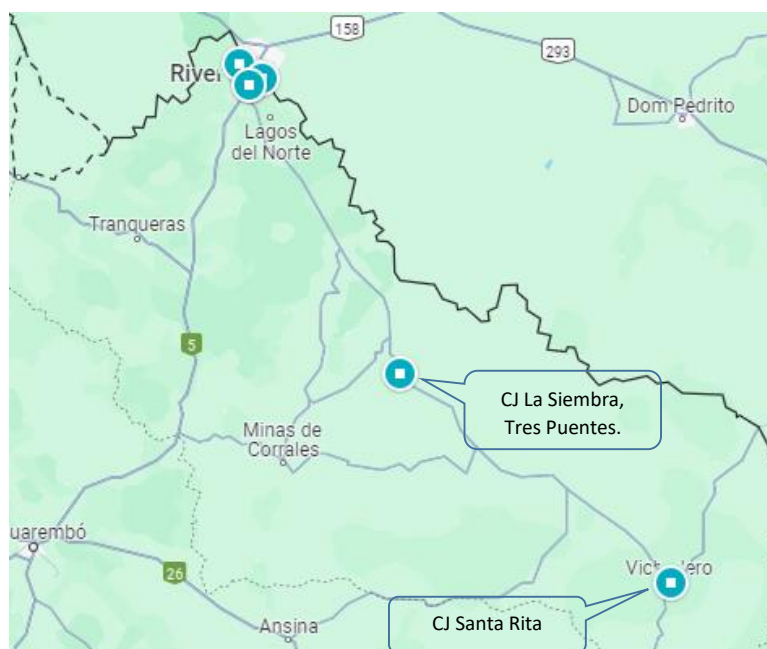


Imagen 2: Georreferenciación de propuestas de ENF en el Departamento de Rivera. Fuente: Google maps y elaboración propia.

5.3 Números

En su conjunto las experiencias relevadas atienden a un total de 494 adolescentes que tienen en su mayoría entre 12 y 18 años de edad. Estas experiencias son llevadas adelante por un total de 83 educadores con muy diversas experiencias y formaciones. Una de las experiencias, Senderos de vida, se encuentra momentáneamente con las puertas cerradas, razón por la cual los datos de cantidad de participantes y educadores no fueron considerados en esta suma.

En relación al horario de funcionamiento, salvo una experiencia que abre sus puertas en la tardecita/noche, de 18 a 21hs, todas las demás funcionan en el turno matutino, de 8 a 12hs; en el turno vespertino de 13 a 17hs o en ambos turnos. La mitad de las experiencias (cuatro) trabaja en la modalidad de convenio de Centro Juvenil con el INAU.

5.4 El ethos, lo procedimental y lo pedagógico

Retomando los planteos del programa APPEAL y la organización en tres dimensiones de las categorías pedagógicas de la experiencia, interesa aquí ubicarlas en las experiencias abordadas. De esta manera comenzaremos por el ethos para luego profundizar en lo procedimental y posteriormente en lo pedagógico. Lo hacemos sin negar el principio básico que la realidad es mayor o más compleja (Morin, 1994) que esta categorización, pero hacerla nos ayudará a analizarla para conocer y comprender la temática en cuestión.

5.4.1 El ethos

Todas las experiencias pedagógicas abordadas trabajan desde sus orígenes con un perfil de población socioculturalmente en situación de vulnerabilidad. En relación al concepto de vulnerabilidad social, Porta y Álvarez (2017) plantean que este «genera un marco de referencia teórico con gran poder heurístico a la hora de

pensar la cuestión fronteriza» (p. 221). Más adelante volveremos a este punto, de modo especial cuando analicemos la temática de la inserción laboral.

Tal como se ha dicho en el capítulo 3 “Algunos acercamientos necesarios”, siguiendo los planteos de Gómez y Corenstein (2017), entendemos el ethos como «el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento, esto es, el núcleo cultural que caracteriza a una sociedad, un grupo o una institución» (p. 32). Dentro de esta dimensión identificamos los proyectos ético políticos y las problemáticas a las que responden como categorías intermedias (Cano, 2017). La combinación de estas categorías nos permite tener una mirada global de la génesis de las propuestas y de las opciones asumidas en la actualidad.

5.4.1.1 Continuidad educativa

De la lectura y análisis de los objetivos que se proponen cada una de las experiencias con las cuales se trabajó, se destaca que una amplia mayoría expresa la intencionalidad de atender y cuidar una continuidad educativa. Esta continuidad educativa se traduce en diversas estrategias que apuntan a la inclusión social o restitución de derechos de los adolescentes. Por tratarse de experiencias pedagógicas, estas estrategias tienen una directa relación con la reinserción o la continuidad del adolescente en el sistema de educación formal. Se percibe de este modo la existencia de una tendencia de la ENF hacia la EF. Además, se constata que el Estado, a través del INAU, quien a su vez mantiene convenios con diversas OSC, llega donde la educación formal no llega o no sabe cómo trabajar, acompañar, individualizar procesos, así se da la «construcción de nuevos enlaces entre el sistema formal y el campo educativo» (Gomez, 2015, p. 139). En esta construcción, la educación formal toma un lugar sobresaliente y preferencial en el discurso educativo y en las opciones estratégicas, didácticas y pedagógicas de las experiencias abordadas. Esto trae consigo el riesgo de una minusvaloración del

valor de la propuesta educativa en sí misma desplegada en cada institución, llevándola a ocupar el lugar de existir en función o al servicio de la educación formal, reafirmando de esta manera lo planteado por Ubal (2010), al decir que «todos los caminos conducen a... La Educación Formal» (p. 2).

5.4.1.2 Inserción laboral

En menor escala aparecen objetivos, con sus consecuentes estrategias, que apuntan, cumplida la mayoría de edad, hacia una inserción en el mundo laboral de estos adolescentes. Estos objetivos son más claros en el CECAP y en la Escuela de hábitos para el trabajo, pero también aparecen en las demás propuestas.

Responder a estas dos problemáticas, cuidar o garantizar la continuidad educativa y preparar para una inserción laboral futura, constituyen dos ejes actualmente primordiales para las experiencias analizadas. Estas problemáticas mantienen cierta vinculación con los planteos, preocupaciones y problemas que dieron origen a las experiencias pedagógicas en cuestión y las hacen actuales aún hoy y de cierto modo están en el ADN, en el ethos, de cada institución.

Quienes se refirieron al tema en las entrevistas, hubo entrevistados que manifestaron desconocer las motivaciones de origen de su institución, plantearon que en aquel tiempo existían factores como la necesidad de dar respuestas a situaciones de la población adolescente. Entre estas situaciones que preocuparon, inspiraron e impulsaron a la creación y presencia de estas instituciones, se destacan la temprana desvinculación o directamente el no acceso, luego de terminar educación primaria, a la educación media y la presencia entre las familias de los adolescentes de una concepción, o de la necesidad, de una prematura inserción laboral. Estos aspectos son destacados como factores que colaboran a una situación de vulnerabilidad de estas poblaciones. Esta necesidad de una temprana inserción laboral, en la que la ausencia de capacitación y preparación general y específica contribuían al acceso a trabajos como mano de obra poco calificada, fue percibida

por algunas de las instituciones de la época y las llevó a tomar opciones que buscaran revertir estas situaciones.

Como se ha afirmado anteriormente, los índices de desarrollo humano de Rivera están muy por debajo de la media nacional. Entre tantos factores que los determinan está presente el acceso al empleo, el tipo de empleo y los ingresos. Al respecto la OPP (2024) plantea que las tasas de actividad y de empleo, como también el porcentaje de informalidad son muy negativos con respecto al total del país. También es importante señalar que estas apreciaciones no son singulares a esta época ya que los datos de las NBI de la región noreste del país mantienen «una regularidad estructural que se observa en anteriores estudios realizados con los censos de 1985 y 1996» (Porta y Álvarez, 2017, p 224), épocas donde fueron emergiendo algunas de las experiencias pedagógicas en cuestión.

Asimismo, la informalidad laboral, según las autoras arriba mencionadas, es una variable importante que afecta otras variables como son la pobreza y los ingresos. Si consideramos los datos de la OPP (2024) que plantean que el porcentaje de informalidad en Rivera es del 41,3%, siendo el total del país de 22,3%, y los vemos desde la perspectiva lógica que, a mayor ingreso, mayor es el acceso a bienes y medios materiales, podríamos afirmar que es un dato favorable. Pero si todo esto se debe a un contexto de informalidad, «la mejora material se verá cuestionada por su precariedad, ya que el trabajo informal por estar fuera del sector regulado de la economía, implica escasa o nula protección para el trabajador y conlleva un alto riesgo de inestabilidad» (Porta y Álvarez, 2017, p. 226).

5.4.1.3 Iglesia Católica, valores cristianos

Si concebimos el ethos vinculado a las identidades sociales, a las representaciones compartidas por un grupo, institución o sociedad (Gómez et.al, 2013; Gómez, 2019; Hamui, 2008), es importante resaltar que de las ocho experiencias pedagógicas con las cuales se trabajó, tres dependen directamente de

la Iglesia Católica. Dos de ellas pertenecen a la Sociedad de San Francisco de Sales, Salesianos, presentes en Rivera desde 1965 y una al Instituto Hijas de María Auxiliadora, Salesianas, presentes en Rivera desde 1981; otra institución depende de la ACJ; otras dos mantuvieron o mantienen algún tipo de vínculo con la Iglesia Católica, sea por estar o haber estado instaladas en predios de ésta o por vínculos y afinidades personales de sus directivos y fundadores con miembros del clero; una depende de una asociación civil riverense y otra del MEC. De este modo es conducente inferir que en la mayoría de ellas en sus orígenes estuvieron presentes e influenciaron valores cristianos, con sus consecuentes opciones y motivaciones, basadas en los principios de la doctrina social de la iglesia, a saber: la dignidad de la persona humana, el bien común, el destino universal de los bienes, la subsidiariedad y la solidaridad (Escobar, 2012). Asimismo, no se detectaron, ni en las entrevistas ni tampoco en los documentos analizados, estrategias explícitas de cooptación mediante prácticas o rituales específicamente religiosos.

Todo esto constituye indudablemente un proyecto ético político perdurable en el tiempo más allá de las formas de instrumentarlo que pueden experimentar variaciones.

5.4.1.4 *Mujer adolescente rural. Madre adolescente*

Otra problemática original en dos de las experiencias pedagógicas analizadas hace referencia y pone en el centro a la situación de la mujer, en especial de la mujer adolescente rural en el caso del centro juvenil EFA La Siembra y de la mujer adolescente embarazada o madre, en el caso de Senderos de vida. Estas problemáticas, aún permanecen presentes en ambas instituciones. En el caso de EFA La Siembra, al pasar en el 2016 a la modalidad de convenio con INAU, transformándose de una Escuela Familiar Agraria a un Centro Juvenil, debió ampliar el abanico de participantes, incorporando otros perfiles a la plantilla de asistentes. En el caso de Senderos de Vida se puede afirmar que la propuesta

original continua en pie, sumando las paternidades a la propuesta y también buscando una inserción laboral para aquellas que han transitado por las distintas etapas del proceso.

5.4.2 Lo procedimental

Acordamos con Gómez y Corenstein (2017) cuando plantean que lo procedimental es «aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera» (p. 32), por tal motivo debemos considerar aquí a las estrategias o acciones que se llevan adelante y constituyen las particularidades de la propuesta (Paleso, 2020). Identificamos así, a las siguientes categorías intermedias: estructuras y formas de organización; financiación; lógicas de inclusión y exclusión; tipos de vínculos y los medios materiales.

5.4.2.1 Estructuras y formas de organización

En relación a este punto ya hemos hecho referencia al horario en el cual operan estas instituciones. El horario de funcionamiento de siete de las ocho propuestas se asemeja al de los turnos escolares. En el turno matutino, de 8 a 12hs, encontramos a la Escuela de hábitos para el trabajo, a Senderos de Vida (al menos cuando tenía sus puertas abiertas) y al centro juvenil Villa Sonia. En el turno vespertino de 13 a 17hs, se ubica el centro juvenil EFA La Siembra. Los casos del CECAP y de los centros juveniles María Auxiliadora y Centro Abierto funcionan en ambos turnos. Solamente una experiencia, la Escuela de deportes, abre sus puertas en la tardecita/noche, de 18 a 21hs. Todas las experiencias trabajan de lunes a viernes y en ninguna de las entrevistas o documentos analizados se encontraron referencias a actividades fuera de estos días y horarios. Sin embargo, se conocen casos en que se realizan actividades de diversa índole los fines de semana, algunas de ellas son: salidas didácticas, paseos y campamentos.

Más allá de los horarios, aunque relacionado a este punto, se destaca que la división de actividades en cada jornada guarda coincidencias entre las experiencias pedagógicas. En todas aparece la metodología del taller como nomenclatura y estrategia de trabajo. Los hay de diversas artes como herrería, carpintería, cocina, electricidad, estética; también aparecen los relacionados al tiempo libre, recreación y deportes; en algunas ocasiones se identifican con espacios más teóricos y/o reflexivos, talleres de habilidades blandas, de valores, de afectividad... En la mayoría de los casos en el transcurso de un turno, sea matutino o vespertino, se pueden desarrollar hasta dos baterías de talleres; las actividades diarias comienzan con una convocatoria inicial, generalmente vinculada a una de las comidas, desayuno o almuerzo; luego sucede el primer espacio de talleres, luego de un corte o recreo empieza el segundo espacio de talleres, para concluir nuevamente con una actividad general también asociada a compartir la mesa, sea un almuerzo o una merienda.

En ningún momento de las entrevistas, ni en el estudio de la documentación facilitada por cada experiencia pedagógica se encontraron espacios dedicados a definir y/o problematizar a qué se refieren con la expresión taller. Podemos llegar a afirmar que partimos de la base de que todos entendemos de qué estamos hablando cuando decimos taller. Esto puede ocurrir porque la palabra taller goza de una condición polisémica y es utilizada de forma masiva en diferentes ámbitos (Cano, 2012). Sin embargo, hacerlo de esta manera puede ocasionar fallas al momento de realizar un análisis y caracterizar estas propuestas.

Acordamos con Gutiérrez (2009) al proponer que el taller es una metodología didáctica, ubicada dentro de las metodologías activas, que se centran en el que aprende. La misma autora plantea que en el ámbito pedagógico «en lo esencial, se trata de una forma de enseñar, y sobre todo de aprender, mediante la realización de actividades que en gran medida se llevan a cabo conjuntamente» (Gutiérrez, 2009, p. 3). Unido a lo anterior, es imperativo relacionar y ubicar las

propuestas de talleres llevadas adelante en estas experiencias pedagógicas con el fin transformador que anhelan. En ese sentido, para la educación popular, «el cuidado de la organización estratégica de las acciones, su orientación hacia objetivos concretos, tiene una gran importancia» (Cano, 2012, p. 27). Cabe entonces cuestionarnos acerca de este encare a través de talleres. En línea con lo que plantea Cano (2012), sobre la metodología de taller en la educación popular, nos permitimos preguntarnos si estas estrategias aquí ¿son concebidas junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido?; ¿existe una formación y reflexión sobre ellas? Porque justamente de ello depende su potencial transformador, caso contrario «las metodologías se confunden con las técnicas y éstas pasan a ser un fin en sí mismo, en una suerte de tacticismo sin pertinencia estratégica...» (Cano, 2012, p. 23).

5.4.2.2 Financiación y medios materiales. “Base material”

En todas las experiencias la financiación y los medios materiales son un tema presente y esto se da por dos motivos bien diversos. Por un lado, está la situación de tranquilidad que otorga tenerlos medianamente resueltos, permitiéndoles, a las instituciones en su conjunto, enfocarse en cuestiones más de fondo que tienen que ver con lo estrictamente pedagógico y la atención a los requerimientos de la población destinataria y los equipos de educadores. En el otro extremo se encuentran las propuestas que deben convivir con cierta inseguridad o inestabilidad en sus finanzas, debiendo buscar estrategias de recaudación de capitales para solventar sus actividades y proyectarse en el tiempo.

En el primer grupo encontramos a la mayoría de las experiencias abordadas ya que, como se ha dicho, cuatro de ellas están integradas a la modalidad de convenio con el INAU. Esto les otorga, además de la estabilidad económica, la posibilidad de contar en sus plantillas con educadores, profesionales, de modo

particular psicólogos, trabajadores sociales, docentes; acceder a recursos materiales pagos con dineros de las partidas mensuales del INAU, materiales didácticos, alimentación, etc.; aprovechar las habilitaciones que otorga estar amparados por el reglamento general de convenios con INAU en el acceso a diversos bienes y servicios públicos. En esta misma dirección se encuentra el CECAP por tratarse de una propuesta dependiente del MEC. Asimismo, muchas de estas instituciones también reciben aportes de particulares del país, así como del extranjero.

En relación a valores, las cifras no son para nada despreciables. Al CECAP se le otorgan anualmente \$u 450.000 para gastos generales, proveedores, material pedagógico, etc. El MEC se encarga de lo referente a sueldos y obligaciones sociales de los funcionarios y la IDR, mediante el fideicomiso, se encarga de los gastos fijos, UTE, ANTEL, OSE, etc. Por otra parte, las OSC que mantienen convenio con el INAU reciben mensualmente, según bases de llamados de INAU consultadas, 7,2 UR por adolescente, en la actualidad \$u 12.383, que multiplicados por el número de adolescentes por el cual se ha firmado el convenio alcanza el valor de \$u 495.354 en el caso de un convenio por 40 adolescentes, si estos fueran 60 la cifra asciende a \$u 743.031 por mes. A modo de ejemplo, solo los centros juveniles en convenio con el INAU que hacen parte de esta investigación atienden un total de 252 adolescentes, por lo tanto, para su atención, el INAU destina la suma de \$u 3.120.516 mensuales. Con el dinero de la partida cada institución cumple con sus obligaciones con sus funcionarios, paga los gastos fijos y cubre los diversos rubros necesarios para la tarea diaria, material didáctico, deportivos, transporte, alimentación, etc.

En el segundo grupo encontramos a las propuestas que no mantienen un convenio con el INAU, nos referimos a la Escuela de deportes y a la Escuela de hábitos para el trabajo, ambas del Proyecto Social Caqueiro y a Senderos de vida. Esta última, constituye un caso extremo, vinculado a las cuestiones financieras, la búsqueda de financiación estable la llevó a no abrir sus puertas luego de la pandemia

de COVID-19. Todas ellas, además de buscar apoyos económicos a través de colaboradores mensuales y/o puntuales, sean personas físicas o agrupaciones del país o del extranjero, en su gran mayoría vinculadas a la esfera privada, han transitado otros caminos en busca de financiamiento. Algunas de las estrategias asumidas para solventarse consiste en acogerse a beneficios otorgados por entidades estatales o que manejan fondos públicos. Se destacan aquí el INEFOP, mediante la financiación de proyectos propuestos por una Entidad de Capacitación (ECA), «denominación que el instituto tiene para referirse a sus proveedores de formación y asistencias técnicas» (INEFOP, 2024) y el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) a través de la ley de donaciones especiales que faculta a empresas privadas a hacer donaciones a instituciones vinculadas a la infancia, a la educación o a la salud. La modalidad opera a través de la renuncia fiscal del Estado uruguayo de un elevado porcentaje de las obligaciones en materia de impuestos que estas deben aportar. «Esta modalidad habilita a empresas privadas a realizar donaciones a instituciones educativas, descontando hasta el 81,25% de lo donado a través de renunciaciones fiscales del Estado uruguayo» (Martinis, 2020, p. 2).

En definitiva, en todas las experiencias educativas abordadas hay presencia del Estado participando directa o indirectamente en la financiación de las propuestas. De este modo, en la gran mayoría de los casos, podemos plantear que se da el fenómeno que Martinis (2020), llama financiamiento de la educación pública de gestión privada. Aunque este autor realiza su planteo en relación y analizando a las propuestas de educación formal, beneficiarias de la ley de donaciones especiales, podemos relacionar con su reflexión a aquellas propuestas de educación no formal financiadas por el Estado, sea a través de convenios con el INAU; por donaciones especiales o por ser una ECA financiada por el INEFOP.

5.4.2.3 Lógicas de inclusión y exclusión

Esta categoría intermedia de análisis se basa en datos objetivos y delimitantes como son la edad de ingreso y egreso, ya que, como se ha dicho anteriormente, la gran mayoría de las experiencias pedagógicas trabaja con poblaciones que van de los 12 a los 18 años de edad. Asimismo, también se basan en acuerdos asumidos mediante la firma de convenios con INAU quien mandata aceptar a todos los que deseen ingresar, «nosotros no negamos, y estamos como prohibidos por INAU también de negarle, un cupo a alguien...» (Entrevista, 11 agosto 2022). Más allá de estos aspectos formales, muy válidos por cierto y que las instituciones cuidan y cumplen, aparece el factor compromiso institucional con estas poblaciones «jamás le decimos que no a un ingreso [...] porque todo el que se acerca es porque quiere estar» (Entrevista, 22 de agosto de 2022).

En esta línea el movimiento de acercarse a las instituciones se da de maneras muy diversas. Podemos diferenciar dos grandes grupos de ingresantes. En un primer grupo se encuentran todos aquellos que lo hacen de forma voluntaria e incluso anhelando estar, entonces están quienes se acercan porque se enteraron en el barrio que allí hay cupos, el “boca a boca” citado en varias de las entrevistas; hay quienes fueron llevados por compañeros que ya asisten a la institución; otros cuyos integrantes de la familia, hermanos, hermanas, incluso padres y madres, ya han transitado por ellas. En el otro grupo están quienes fueron derivados o su atención fue sugerida por alguna institución externa con las cuales funciona la red de vínculos que abordaremos enseguida o fueron llevados por sus adultos referentes. De igual modo es oportuno destacar que, más allá de que su ingreso se deba a haber sido derivados por otra institución, este no necesariamente viene acompañado de suspicacias, enojos, negación o contrariedades.

En menor escala, y podríamos aquí agregar un tercer grupo de ingresantes, hay quienes se acercan a las instituciones como fruto de campañas destinadas

específicamente a la captación de nuevos integrantes. Algunas estrategias para tal fin son: recorridas y volanteadas por los barrios y campañas con la presencia, a través de entrevistas, en los medios de prensa, radio y televisión locales.

En lo que tiene que ver con los aspectos formales para el ingreso se percibe que este es un segundo movimiento, el primero es el acercamiento del adolescente a la propuesta a través de algunas de las estrategias arriba mencionadas, de modo particular las del primer grupo. Este acercamiento no necesariamente se da en compañía de adultos referentes. Luego de establecido el vínculo se pide la presencia de sus referentes y la documentación para el ingreso formal.

En cuanto a requisitos, además de la edad, tal como fue expuesto anteriormente y la documentación solicitada, no existen mayores exigencias. Por ello llama la atención que uno de los centros juveniles entienda que para que el adolescente esté allí debe necesariamente estar vinculado a la educación formal. La respuesta a esta confusión la encontramos en otra entrevista, «no es un requisito para ingresar a la institución estar en educación formal, tenemos adolescentes que han desertado o que no se encontraron en ese espacio formal y recurrieron a nosotros» (Entrevista, 11 de julio de 2023).

En cuanto al egreso la gran mayoría de las experiencias plantean que los adolescentes egresan «cuando cumplen 18 años, la edad es un límite, no hay otros límites para el egreso...» (Entrevista, 28 de junio de 2023), aunque hay algunas experiencias que plantean que nunca se da, «en realidad nunca egresan del todo porque ellas tienen una parte qué es el acompañamiento lo llamamos...» (Entrevista, 20 de agosto 2022). El seguimiento pos egreso es una constante en muchas de ellas.

De igual manera, aunque en menor número, hay egresos tempranos que son fruto de procesos exitosos donde el adolescente alcanzó los objetivos acordados en común acuerdo con la institución.

5.4.2.4 Tipos de vínculos

Además de estar insertas en un territorio, estas experiencias tienen la particularidad de desarrollar sus propuestas pedagógicas tanto en las instalaciones de cada proyecto, así como fuera de ellas. Este hecho caracteriza una vocación “extramuros” de estas experiencias. La razón de ello radica en aspectos que afectan la propia permanencia de estas propuestas, aquí toman fuerza aspectos tales como la necesaria comunicación, coordinación y el seguimiento en conjunto de las trayectorias educativas de los adolescentes. Asimismo, sostener un trabajo en red les permite a estas propuestas optimizar los recursos existentes en el territorio y de ese modo cumplir con los objetivos que apuntan a garantizar y restituir derechos vulnerados. Otro foco importante de los vínculos con otras instituciones radica en la posibilidad no solo de una continuidad educativa, así como también de posibles inserciones laborales exitosas. Igualmente, no es menos importante aquí, el sostenimiento económico financiero y para ello se despliegan diversas estrategias comunicativas y vinculares. Entendemos que todas estas redes componen el universo alternativo de estas experiencias y hacen que «tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera...» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 32).

Del análisis de los tipos de vínculos de las experiencias pedagógicas en cuestión y entre ellas, encontramos que el universo es vasto e intrincado y que profundizar en su globalidad haría que nos desviáramos de los cometidos de esta investigación. Por tal motivo nos limitamos, en primer lugar, a compartir de manera general la red de vínculos encontrada mediante esta investigación, para después, en un segundo movimiento, circunscribir el vínculo territorial al modelo pedagógico.

La presente figura da cuenta de lo intrincados que son los vínculos con otras instituciones. Como es de suponer, detrás de cada una de estas interacciones hay comunicaciones, intercambios, notas, contactos telefónicos y presenciales, visitas, tiempos, personas, situaciones de las instituciones, de los barrios, de los adolescentes y de sus familias. En ellas se abordan diversas temáticas y se acuerdan y se construyen maneras de trabajar que buscan efectivizar respuestas concretas e incluso acuerdos a mediano plazo. También aquí aparecen fuertemente vínculos con instituciones que no están relacionadas con una propuesta educativa, de manera especial se destacan los entablados con empresas con al menos una doble finalidad, inserción laboral de los adolescentes y apoyo a la financiación de cada proyecto. En el caso de los vínculos establecidos con miras a una inserción laboral de los adolescentes, sea por medio de pasantías u otro tipo de convenios o arreglos, se entiende que esto afecta y condiciona, como se verá más adelante, al modelo educativo.

Si damos un paso más y circunscribimos los vínculos territoriales al modelo pedagógico nos encontramos con una esperada y lógica jerarquización de los vínculos con otras instituciones educativas, en este sentido, existen vínculos que se repiten, más allá de los particulares y propios de cada experiencia pedagógica. Así, encontramos que son muy significativos los vínculos con instituciones del sistema educativo formal, educación primaria, media o técnica profesional. Del mismo modo toman mucha fuerza los vínculos establecidos con la UCDIE de ANEP. Ante ello es oportuno subrayar la coincidencia en los ya nombrados objetivos de estas instituciones cuando apuntan a la continuidad educativa. Por tal razón se entiende como lógico que los vínculos con los subsistemas educativos formales y con la Unidad que, entre otros mandatos, facilita el ingreso o reingreso a éstas, sean los más sobresalientes cuando limitamos el aspecto vincular a lo educativo. También son lógicos y esperados los vínculos con el Instituto que tiene como misión

línea con el pensamiento de Ranciere, retomado por Larrosa (2019), cuando expone que la escuela «es, ante todo, una forma de separación del espacio, tiempo y ocupaciones sociales», nos animamos a formular que aquí en parte no suceden tales suspensiones ya que, como se ha planteado anteriormente, desarrollar sus propuestas educativas tanto dentro como fuera de los muros institucionales es una particularidad detectada en ellas, situación esta que afecta tanto a lo procedimental como al propio modelo educativo.

5.4.3 Lo pedagógico

Esta dimensión de análisis comprende todo lo relacionado «específicamente con lo relativo al currículum, a la didáctica, a la evaluación, y a la relación educando-educador, así como con los saberes involucrados en el proceso educativo...» (Gómez y Corenstein, 2017, p. 32). En este sentido Gómez (2015), plantea que es clave profundizar en las modalidades de enseñanza propuestas; en los aprendizajes, en qué se basan y que buscan que aprendan los adolescentes; en qué consisten los planes, los programas y los contenidos; en la figura del educador, de modo especial su proceso formativo y las capacitaciones recibidas; en todo lo relacionado a las evaluaciones, aquí se incluyen aquellas que evalúan los aprendizajes de los educandos y también las evaluaciones y el seguimiento de la experiencia. Cano (2017), plantea que APPEAL ha construido para esta dimensión la categoría intermedia “modelo educativo”. Adherimos a esta categorización y a continuación, desde esta mirada, desarrollamos nuestro análisis.

5.4.3.1 Modelo educativo

Hagamos un repaso por los subtítulos del capítulo anterior: «Son adolescentes abiertos a la escucha». Tierra de nadie 1. «Los veo llenos de vida, los veo felices». Tierra de nadie 2. «Alguien que tiene todo el potencial». Tierra de nadie 3. «De no sé si puedo a lo logré». Tierra de nadie 4. «Con sus inquietudes, su

edad, todo lo que lo lleva a ser un adolescente». Tierra de nadie 5. «Son gurises con mucha esperanza». Tierra de nadie 6. «Necesitan tanto que los escuchemos». Tierra de nadie 7. «Jóvenes con grandes ganas de vivir». Tierra de nadie 8.

Cada uno de los ocho subtítulos que encabezan las descripciones de las experiencias pedagógicas son expresiones tomadas de las entrevistas, más precisamente del momento en que se les pregunta a entrevistados y entrevistadas ¿cómo describirías a los destinatarios? (Anexo 2). Las respuestas fueron muy variadas, en la mayoría de los casos se dieron con una gama muy amplia de características, acentuaciones, limitantes propias de los destinatarios, su personalidad, forma de expresarse, demostrar afecto y ajenas, dadas por su lugar de residencia, su condición socioeconómica, etc. Aunque agite o tenga connotaciones político partidarias, y más en épocas electorales como las que vivimos hoy en nuestro país, nos animamos a decir que los encabezados de cada experiencia fueron una opción “por la positiva” en el entendido de que es deseable que, nosotros educadores, al hacer nuestro análisis no olvidemos de rescatar lo bueno, lo lindo, lo agradable, lo auténtico que puede haber “a pesar de tanta mierda”. Son frases que, como en muchas ocasiones, si sacadas de contexto, pueden parecer simples frases de auto ayuda o clichés dichos para ser políticamente correctos o para ocultar las verdaderas opiniones. Puede haber de esto, ¿por qué no?, pero leyéndolas, escuchándolas cara a cara en una entrevista, viendo los rostros, las sonrisas, la emoción a flor de piel, incluso algunos ojos llenos de lágrimas al compartirlas, nos animamos a plantear y defender su autenticidad. Podrán preguntarse ¿por qué traemos todo esto?, ¿qué interés o intencionalidad tiene este autor para detenerse en ello?, ¿qué quiere decir? La respuesta puede hasta parecer simple y lineal. La razón radica en que las y los entrevistados ocupan un lugar importante en cada una de las experiencias pedagógicas con las que se trabajó y que, debido a ello, la impronta personal empapa la globalidad de la experiencia, además, quienes ocupan estos espacios deben ser fieles a los planteos ético políticos institucionales en un contexto

de diálogo permanente, ya que tienen a su cargo tareas a nivel pedagógico y de gestión que abarcan diversos aspectos como son la planificación, la supervisión, la evaluación, el acompañamiento, la representación, entre otros. (INAU, 2022; MEC, 2024).

En las líneas anteriores abordamos dos temáticas claves en este modelo educativo y que están directamente relacionadas: las opciones ético políticas institucionales y la figura del educador responsable de la propuesta educativa, que en la mayoría de los espacios es denominada coordinador/a.

La relación educador-educando es otro de los aspectos a atender en este modelo. Para iniciar este abordaje repasemos algunas cifras. Como se ha dicho, en su conjunto, las experiencias relevadas atienden a un total de 494 adolescentes y son llevadas adelante por un total de 83 educadores. Estos números nos acercan al promedio de un educador cada seis adolescentes, cifra para nada despreciable al momento de pensar estrategias y abordajes educativos exitosos. A modo comparativo y reconociendo que son espacios diferentes, en una escuela primaria pequeña con una matrícula de 150 niños y niñas y donde los grupos no superan a un total de 20 niños/as, el total de miembros del equipo de educadores es de 15 personas, entre las cuales se incluyen a ocho maestras, una directora, dos profesoras de segundas lenguas, un profesor de educación física, una cocinera y dos auxiliares de servicio. De este modo, y en el mejor de los casos, la relación educador-educando sería de 1 educador, o más bien 1 adulto, cada 10 niños/as.

Retornando a nuestro ejercicio de conocer los promedios de educadores por adolescentes, si a la cantidad de educadores en su conjunto le restamos los cargos de gestión y/o atención indirecta o puntual, como pueden ser la coordinación, los equipos psicosociales conformados por psicólogos y trabajadores sociales, suma que alcanza a 20 educadores de los 83 del total, los números siguen siendo auspiciosos ya que tenemos un promedio de un educador cada ocho adolescentes.

De igual modo se puede objetar que estos promedios son capciosos ya que no todos los educadores, sea cual sea el rol que ejerzan, están presentes todos y todo el tiempo en la propuesta educativa. En su defensa podemos objetar que lo mismo sucede en educación inicial y primaria, ni hablar de educación media. De la misma manera podemos plantear que la asistencia diaria de todos los adolescentes es irregular ya que se ve afectada por múltiples factores, algunos dados por participar en espacios de propuestas de educación formal como pueden ser las clases de educación física, dos veces por semana; otros dados por sus propias características personales y de contexto donde alcanzar la motivación y participación frecuente es uno de los grandes desafíos de cada una de las experiencias pedagógicas.

Sean cuales sean los promedios, partimos de un modelo educativo que prioriza la estrategia de trabajo en equipo donde la diversidad formativa es una constante. A los ya mencionados coordinadores, psicólogos y trabajadores sociales, sumamos educadores sociales, maestros, profesores, técnicos en recreación y talleristas de diversas áreas y oficios como integrantes de los colectivos encargados de llevar adelante las experiencias. En esta línea tampoco es despreciable la opción por integrar plena o parcialmente a estos equipos a otros funcionarios de otros servicios, auxiliares de limpieza, cocineras, porteros, administrativos.

Esta diversidad y amplitud del espectro de educadores, unida a la relación numérica educador-educando, genera, o puede generar, una atmosfera educativa particular donde se estrechan los vínculos entre educadores y educandos, favoreciendo de este modo procesos personalizados de acompañamiento. Aquí podemos apreciar, en esta mediación específica, (Gómez y Corenstein, 2017) el vínculo particular entre estos sujetos, el educador y el educando, lo que las autoras llaman sujeto pedagógico «en cuya dinámica e interioridad se expresan posiciones sociales, políticas, culturales, ideológicas» (Gomez y Corenstein, 2017, p. 24). Las referencias al equipo de trabajo son constantes y diversas en las entrevistas realizadas, dando cuenta de la importancia que estos tienen al momento de

planificar, ejecutar y evaluar las propuestas pedagógicas. Asimismo, las reuniones de equipo se dan de forma periódica favoreciendo una continua actualización de situaciones particulares y favoreciendo el seguimiento oportuno de estas.

Además del seguimiento de casos particulares, la dinámica de reuniones de equipo frecuentes favorece el seguimiento y evaluación de las modalidades de enseñanza propuestas y de los aprendizajes de los educandos. Otro de los espacios que favorecen estas reflexiones son los cortes evaluativos que se realizan a mitad de año y a fin de año, además de la planificación anual realizada al inicio de cada año y que es objeto de evaluación y rediseño en estos cortes.

En relación a los aprendizajes, en líneas generales se buscan dos tipos de aprendizajes, uno relacionado a los contenidos específicos de cada taller y otro de orden más general. Los que se proponen en las propuestas de talleres están directamente relacionados con los contenidos de cada taller. Además de ello existen una serie de aprendizajes que se pueden dar en los talleres y también fuera de ellos, en momentos de recreo, compartir la mesa, salidas y paseos, etc., que apuntan a la adquisición de capacidades para la vida y que son abordados desde diversas dimensiones, afectiva, relacional, entre otras y aparecen de modo transversal en toda la propuesta de este modelo educativo. Todos los aprendizajes propuestos buscan generar un empoderamiento en los adolescentes y que estos se repliquen en otros espacios educativos y sociales, en este punto es especialmente nombrada la educación formal y la inclusión a través de la circulación social.

En cuanto a certificación de la experiencia, habida cuenta que en la gran mayoría de las experiencias los adolescentes pasan por una batería extensa y diversa de talleres, que en muchos casos puede alcanzar a 5 o 6 años en la institución, no se expiden certificados que avalen la adquisición de determinados conocimientos. Entre los diferentes factores que llevan a las experiencias a hacerlo de esta manera se nombran los procesos de aprendizaje asociados a la baja asiduidad en la

conurrencia y especialmente la dificultad u opción de no evaluarlos individualmente en esa materia. Asimismo, también está presente que estas propuestas no están avaladas formalmente para certificar saberes. Sí es una práctica común otorgar constancias de participación en la experiencia y viniendo al caso, según el destino de la constancia, detallando las formas de participación, en qué talleres, en qué períodos, etc.

Sin lugar a dudas podemos afirmar aquí que el modelo educativo de estas experiencias está directamente relacionado e influenciado por las dimensiones del ethos y de lo procedimental y esto es de esperar, caso contrario estaríamos analizando experiencias disociadas en su interna.

6. Conclusiones

Mientras escribíamos esta tesis nos inundaban algunos pensamientos o ideas que nos desenfocaban o nos distraían de lo que estábamos haciendo, al menos eso parecía. Resulta que algunas de esas distracciones, debidamente anotadas al margen de algún cuaderno, una hoja de papel que estaba cerca, un archivo llamado “suelto” en la computadora o en notas en el celular, son ahora la puerta de entrada para estas conclusiones. Aquí se destaca la interrogante acerca de, además de “Conclusiones”, ¿cómo llamar a este apartado? Esta pregunta nos acompañó por un buen tiempo mientras hacíamos el análisis en el capítulo anterior. Allí fueron surgiendo algunas opciones, todas ellas con algunas características en común: se basan en planteos de investigadores que han profundizado en el estudio del fenómeno educativo, de la educación no formal y de las alternativas pedagógicas. Asimismo, y más importante aún, los planteos de estos investigadores empapan algunos aspectos divisados en esta investigación. De esta manera, estaban en consideración, como si fuera un concurso, «inéditos posibles» de Gomez y Coresnstein (2017); «experiencias con valor en sí mismo» Trilla, Camors y LGE (2008); «alto valor para la vida social» (Morales, 2009). Lo cierto es que cualesquiera de estas posibilidades dan cuenta de una mirada positiva y porque no esperanzadora, de la ENF.

Además de lo anterior fueron muy útiles y escuchadas las sugerencias del tutor de tesis, quien recomendó volver siempre y particularmente en este espacio a las preguntas de investigación. En este sentido al principio de este trabajo nos planteábamos preguntas relacionadas a la ubicación territorial de las propuestas de ENF para adolescentes; sus principales características pedagógicas; las tramas que las sostienen y qué relaciones tienen estas propuestas pedagógicas con los factores sociales e institucionales.

De esta manera retomamos aquí estas preguntas de investigación, no para responderlas por completo y dar por cerrado el tema, al contrario, lo hacemos para seguir pensando. Por cierto, las reflexiones que siguen estarán empapadas con la nominación ganadora del concurso.

Experiencias con valor en sí mismo

Si la ENF cotizara en la bolsa de valores o fuese un indicador macroeconómico, nos animaríamos a plantear que actualmente tiene una tendencia a la baja, en cuanto a que su lugar y el valor implícito que contienen estas propuestas es, de cierta forma, invisibilizado y consecuentemente infravalorado y no tenido en cuenta. Prueba de ello es la escasa producción actual de conocimiento sobre la materia en el país.

En este sentido estas líneas hacen un intento de volver a diferentes aspectos de las experiencias pedagógicas con las que se trabajó durante esta investigación, apuntando a reconocer en ellas posturas, opciones ético políticas, estrategias y apreciaciones que colaboran a hacer visible el alto valor que contienen.

Acordamos con Puiggrós y Gómez (2003) quienes sostienen que una alternativa es el resultado de búsquedas motivadas por la inconformidad frente a diversas situaciones y por el deseo de establecer mejores condiciones de vida. Además, según las autoras, estas alternativas deben tener una proyección de largo alcance en vistas a consolidar las iniciativas de solución propuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior entendemos que en el ethos de muchas de las experiencias abordadas realmente existió una inquietud de búsqueda y una inconformidad frente a situaciones desesperanzadoras como la deserción escolar o el no acceso o continuidad en la educación media; el desempleo o el sub empleo juvenil-adolescente, unido a la estreches de mirada y escasa perspectiva de futuro; el embarazo y la maternidad de adolescentes; la escasa o nula existencia de propuestas para las mujeres rurales, en especial adolescentes, etc. Como hemos

afirmado hasta aquí, estas experiencias pedagógicas son producto de un diagnóstico de la realidad realizado por quienes en aquel momento lideraban estas organizaciones, asimismo son producto de opciones ético políticas propias, que las llevaron a proponer diversos caminos en vistas a mejorar estos escenarios. Hoy nos queda la interrogante acerca del grado de conciencia y lucha contra la hegemonía (Laclau y Mouffe, 1987) que contienen estos planteos y aquello de construir la realidad como campo problemático (Zemelman, 1987). Esta interrogante radica en que hemos notado la ausencia de referentes teóricos conceptuales, explícitos al menos, en la documentación analizada y en las entrevistas realizadas, ya que los y las entrevistadas se mostraron muy pegados a la práctica y no exhibieron una serie de motivos en aquella dirección y también se constató cierto grado de minimización de la documentación y fundamentación pedagógica de las propuestas. De hecho, ante la ausencia de documentación específica y para completar el análisis referido al ethos de estas experiencias, debimos acudir a otras fuentes para conseguir la información necesaria para tal fin. De fondo nos inunda la incógnita acerca de si realmente estas experiencias en la actualidad son alternativas y alternativas ¿a qué?, ya que «el trabajo de construir alternativas es un trabajo político pedagógico en el sentido de una intervención en el marco de un proyecto...» (Gomez y Coresnstein, 2017, p. 26). Por lo expuesto no cuestionamos aquí la génesis de estas experiencias y su carácter alternativo, sino su presente y con él su futuro, en tanto tengan o no un horizonte hacia el que caminar, una utopía que al decir de Zemelman (1992) «es la tensión que permite al hombre distanciarse de sus circunstancias y no sentirse atrapado por éstas» (p. 16).

Entre las circunstancias que percibimos que atrapan a la mayoría de estas experiencias pedagógicas está su vínculo con la educación formal y la existencia de cierta tendencia de la ENF hacia la EF, en el sentido de la primera estar al servicio de la segunda, transformándose así la EF, por la vía de los hechos, en la única propuesta educativa legítima. De esta manera se genera una vía unidireccional de comunicación entre ellas y se identifica el derecho a la educación con acceder y

asistir a la educación media. Establecer que estas vías tengan un ida y vuelta y problematizar qué entendemos por derecho a la educación son algunos de los desafíos actuales sobre esto puntos.

Ya hemos mencionado los diversos vínculos establecidos por las experiencias pedagógicas con instituciones educativas, barriales, empresas, etc. Llama la atención su variedad y la creatividad para pensarlos y sostenerlos. Asimismo, también llama la atención la flexibilidad con que cuentan las experiencias para, desde estos vínculos, desplegar estrategias de intervención que buscan seguir ajustándose a los sujetos. Necesariamente estas propuestas trabajan en redes, este trabajo de carácter “extramuros” es realizado en pro de una mejor trayectoria educativa de los adolescentes y hace parte del propio modelo educativo. Por la diversidad de vínculos establecidos con otras instituciones y empresas entendemos que estas propuestas de ENF tienen en su modelo educativo una voluntad de integración, vocación de diálogo, interacción y ayuda mutua, desconocemos si la EF los tiene de igual manera, sería muy favorable para los procesos y los sujetos que sí. Sobre este punto Ubal (2010) plantea un necesario proceso de articulación para de este modo «avanzar en la construcción de una identidad que trascienda la disputa por el campo de la educación entre lo formal y lo no formal, y se centralice en el sujeto de la educación...» (p. 14).

En relación a la financiación y como esta es realizada queda claro que el Estado es el gran financiador en la mayoría de estas experiencias. Las transferencias monetarias del Estado, a través del INAU, previa firma de convenio entre éste y la OSC; o mediante la ley de donaciones especiales y hasta del INEFOP, acarrea muchos beneficios a las experiencias pedagógicas, les permite gozar de un marco de estabilidad en el tiempo, tener una proyección de futuro y asegura la base material indispensable de la cual partir y proponer una intervención educativa. De esta manera podemos afirmar que existe una financiación pública (Martinis, 2020) de estas propuestas de educación no formal gestionadas por privados, constituyendo

así una suerte de privatización de la educación no formal ya que de las ocho experiencias analizadas solamente una depende directamente de un organismo público, el CECAP, que pertenece al Programa Nacional de Educación y Trabajo del MEC.

Dentro del modelo educativo la categoría de sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990) es un elemento destacado. Tal como se ha planteado, estas experiencias tienen la particularidad de trabajar en equipo, donde la pluralidad formativa es una constante. Esta variedad y amplitud del espectro de educadores, puede colaborar a generar una atmosfera educativa particular donde se estrechan los vínculos entre educadores y educandos, alejándolos de la concepción de profesores contenidistas que trabajan solos, propia de la EF, favoreciendo así procesos personalizados de acompañamiento. Como se ha afirmado anteriormente, son constantes y diversas las referencias al equipo de trabajo en las entrevistas realizadas, dando cuenta de la importancia que estos tienen al momento de planificar, ejecutar y evaluar las propuestas pedagógicas. De igual manera, la posibilidad de individualizar y personalizar procesos de acompañamiento es una riqueza a cuidar y explotar en este modelo educativo. Desde una mirada existencial estas prácticas están alineadas con los planteos de Yalom, retomados por De Barbieri (2005), cuando propone que lo que cura es el vínculo, no las técnicas a aplicar, «si priorizamos las técnicas dejamos de lado a la persona, si nos encontramos realmente con el hombre necesitado de ayuda, la técnica vendrá en el momento adecuado, no como la protagonista del encuentro» (De Barbieri, 2005, p. 498).

Para Gomez y Corenstein (2017) los proyectos alternativos «se distinguen por la resignificación y refuncionalización de los saberes que aportan no sólo a la comprensión de la realidad sino, sobre todo, a su transformación y la posible potenciación de los sujetos» (p. 25). Esta potenciación de los sujetos es una de las características pedagógicas centrales de estas experiencias. Para su sostenimiento es necesaria la lucha contra hegemónica y la deconstrucción (Derrida, 1989) de lo

establecido. Si la EF ocupa hoy en día un lugar hegemónico entre las propuestas educativas para adolescentes, entonces, ¿qué esperar de estas experiencias pedagógicas en cuanto a alternativas? Sin dudar afirmamos que es imperativo poner el foco en el sujeto y con ello «concebir a la educación como práctica formadora de sujetos, cuyo soporte institucional es variado» (Gomez y Corenstein, 2017, p. 26). Esta concepción,

permite abrir la mirada a una multiplicidad de prácticas no reconocidas como pedagógicas a veces ni siquiera por los propios actores que las llevan adelante, pero que tienen eficacia histórica o capacidad de intervención, lo que abre la posibilidad de proponer otra organización del sentido de lo educativo y, por tanto, de los procesos y condiciones en los cuales se forman los sujetos de la educación (Gomez y Corenstein, 2017, p. 26).

Dicho esto, aquí cobra valor para nosotros la categoría de saberes socialmente productivos (SSP). Puiggrós y Gagliano (2004) los definen como «aquellos saberes que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura modificando su ‘habitus’ y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o la comunidad...» (p. 13). Dicho de otra manera, son «aquellos saberes que aportan al desarrollo del conjunto, es decir: que crean “tejido social”» (Ayuso, 2006, p. 96). Estos saberes no necesariamente vienen de la mano de una acreditación, camino hegemónico para validarlos, eso no quiere decir que no existan. Marengo (2022) plantea que para ser considerados SSP existen algunas condiciones, entre ellas destaca que hay un requerimiento de ser vividos como valiosos, en términos de valor simbólico; además, deben transformar las experiencias subjetivas en colectivas; también deben tomar el presente para modificar la calidad de lo que sucederá en el futuro. Cabe entonces preguntarnos si se dan estas condiciones en las experiencias abordadas. Claramente podemos afirmar que conscientemente no, porque el enfoque, o la concepción no es esta. Haría falta indagar un poco más para afirmar si solapadamente se dan estas condiciones.

Llegando al final de este trabajo nos animamos a compartir una serie de interrogantes que nos permiten tender redes y generar algunos movimientos en vistas a futuras profundizaciones: ¿Cuál es o puede ser el aporte de estas instituciones al territorio? ¿Qué incidencia tienen o pueden tener en él? ¿Se las escucha? ¿Se las tiene en cuenta? ¿En qué ámbitos? ¿Se las integra a los procesos de dialogo y discusión? ¿Quieren o es parte de su ideología hacerlo? ¿Tienen incidencia en la EF? ¿Inciden en el INAU? ¿Aportan o se las tiene en cuenta en la elaboración de políticas de educación, políticas de adolescencias y políticas sociales? ¿Qué tienen para decir sobre las poblaciones con las cuales comparten? Solo una o dos experiencias nombraron o mencionaron que participan en la mesa de educación inclusiva de Rivera. ¿Qué dice la UCDIE de estas experiencias pedagógicas?, ya que es sumamente nombrada y tenida en cuenta. Quizás es una oportunidad para hacer camino, escuela de integración de estas propuestas a la coordinación e integración educativa, pero para ello hay que dar pasos en vista a que sean visibilizadas.

¿Y la academia que dice? Las instituciones de educación superior, en especial las dedicadas a la formación de profesionales en educación ¿tienen esa sensibilidad?, ¿son conscientes del IDH de la región? ¿Tienen en su currículo espacio para presentar, conocer y discutir sobre estas propuestas?...

Propuestas con valor en sí mismo, claro que sí, es un modelo con vigencia, pero necesitan más prensa, necesitan ser cuestionadas, tensionadas, visibilizadas.

7. Bibliografía

- Albuquerque Junior, D. (2008) O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, 10, 17, p. 55-67.
- Asociación Civil Centro Abierto, (2023). Disponible en: <https://centro-juvenil-centro-abierto.negocio.site/#summary> Acceso: 14 de julio de 2023.
- Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), (2024). Sobre nosotros. Disponible en: <https://www.acj.uy/sobre-nosotros>. Acceso: 30 de abril de 2024.
- Ayuso, M. (2006). Genealogía de una categoría: los Saberes Socialmente Productivos (SSP). *Educação Unisinos*, 10, 2, mayo – agosto, pp. 91-101,
- Baráibar Ribero, X. "Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia "por defecto" de la dimensión territorial". *Fronteras* [en línea]. 2009, n.5, pp. 59-71
- Buenfil, R. (1994). Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación., México DF, DIECINVESTAV-IPN.
- Buenfil, R. (2008). La categoría intermedia. En: Investigación social: Herramientas teóricas y Análisis Político del Discurso, Cruz, O. y Echavarría, L. (coord.). (2008). México: Programa de Análisis Discurso e Investigación: Casa Juan Pablos.
- Calderón, M. (2006). Las Escuelas Familiares Agrarias, un sistema formativo para el medio rural español. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, ISSN 1885-0138, 20, 2006, pp. 95-114.
- Camors, J (2006). Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación No Formal. En: EDUCACIÓN NO FORMAL. Fundamentos para una política educativa. pp. 23-28.
- Camors, J., (2009). Educación No Formal Política educativa del MEC 2005 – 2009. En: Morales, M. (2009) (Comp.). Educación no formal. Una oportunidad para aprender. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Montevideo: MEC-Dirección de Educación/UNESCO, pp. 23-38.
- Camors, J., (2011). Hacia la pedagogía que la educación requiere, aquí y ahora. En Krichesky, M. (Comp.). *Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. La Plata. UNIPE Cuadernos de trabajo, 2, pp. 9-22.
- Camors, J. (2016). Situación actual de la Pedagogía Social en Uruguay. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 27, pp.153-178. DOI:10.7179/PSRI_2016.27.08.

- Camors, J. (2022). La Educación No Formal como parte de una estrategia para promover una educación para todos, a lo largo de toda la vida. En: Martinis, P. (Coord.). ¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador. Ciudad de la costa. Sujetos editores, pp 148-173.
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf Acceso 25 de mayo
- Cano, A. (2017). La extensión universitaria en la UNAM (1910-2015). Un análisis político-pedagógico. (Tesis doctoral en Pedagogía. UNAM, México). Recuperado de: <https://repositorio.unam.mx/>
- Chávez, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última década*, 23, Cidpa Valparaíso, pp. 9-32.
- Corenstein, M.; Flores, B.; López, B.; Magaña, Z; Ortiz, L. y Zúñiga, N. (2013). Sistematización de experiencias pedagógicas alternativas en México (1980-2010)'. Gómez-Sollano, M. y Corenstein, M. [coords.] (2013). Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas. México: DGAPA - Facultad de Filosofía y Letras - UNAM. Colección Seminarios, pp.391-425.
- Dabas, E. (1993). "La intervención en red" Red de redes: las prácticas sociales de intervención en redes sociales. 1ª Ed. Buenos Aires: Paidós.
- Da Silva, R. (2018). Outras educações possíveis. En: Gadotti, M. y Carnoy, M. (Org.). Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire. 1ed.São Paulo: IPF/Lemann/Stanford Education, 0, pp. 305-317.
- De Barbieri, A. (2005). Lo que cura es el vínculo. *Miscelánea Comillas*, 63, 123 pp. 497-509.
- De Lima, E., Alves, F., Tumitan, J., Paz, S. y Moreira, V. (2019). El papel de la educación formal, no formal e informal en la formación política de mujeres educadoras. *Revista Pegada*, 20, (1), pp. 270-286.
- Derrida, J. (1989), Una teoría de la escritura, la estrategia de la desconstrucción, Barcelona, Anthropos.
- Escobar, R. A. (2012). La Doctrina Social de la Iglesia: Fuentes, Principios y Concepción de los Derechos Humanos. *Revista Prolegómenos. Derechos y Valores*, 15, 30, 99-117.

- Facultad de Derecho, Udelar, (2024). Donaciones especiales. Disponible en: <https://www.fder.edu.uy/sites/default/files/2016-02/donaciones-especiales.pdf> Acceso: 22 mayo de 2024.
- Freire, P. y Quiroga, A. (1997). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere*. San Pablo: Plaza y Valdés Editores.
- García, J. (2009). Aportaciones de la Pedagogía Social a la Educación No Formal. En: Morales, M. (Comp.). *Aportes para la elaboración de políticas educativas*. Montevideo: MEC-Dirección de Educación/UNESCO, pp. 65-88.
- Gómez, M., (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis & Saber*, 6, 12, pp. 129-148
- Gómez, M (2019). “Hegemonía y alternativas pedagógicas. Los nudos ciegos de la teoría”. EN: *Educação Unisinos* 23(1): 124-140, janeiro-março 2019 ISSN 2177-6210 Unisinos - doi: 10.4013/edu.2019.231.08
- Gómez, M; Hamui, L Y Corenstein, M. (2013) “Huellas, recortes y nociones ordenadoras”. En: Gómez, M. y Corenstein, M. (coord) (2013). *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias Pedagógicas Alternativas*. México: UNAM, pp.33-65.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En: Gómez, M. y Corenstein, M. (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias*. Ciudad de México: Newton, Edición y Tecnología Educativa, pp. 21-40.
- Gutiérrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica Razón y Palabra, 66, enero-febrero. Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520908023> Acceso, 25 de mayo de 2024
- Hamui, L (2008) *Experiencias Pedagógicas Alternativas. La Construcción de Categorías Intermedias*. Xii Congreso Nacional De Investigación Educativa. Córdoba. Disponible en: XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA (comie.org.mx)
- INAU (2016). Llamados a convenios. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/llamados/download/7940/3430/16> Acceso: 29 de mayo de 2024.
- INAU, (2022). Competencias de los integrantes del equipo del centro juvenil. Documento elaborado por Desarrollo Programático, Supervisión y Direcciones del Programa. Expediente n° 28936/2022

- INAU, (2024). Misión y visión. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/institucional/mision-y-vision> Acceso: 27 de mayo de 2024.
- INEFOP, (2024). Entidades de formación profesional. Disponible en: <https://www.inefop.uy/entidades-formacion-profesional> Acceso: 22 de mayo de 2024.
- Instituto Hijas de María Auxiliadora. (2024) ¿Quiénes somos? Disponible en: https://fmauru.org/site/?page_id=2355 Acceso: 29 de abril de 2024.
- Kaplún, G. (2003). Memorias de la educación popular uruguaya. *Brecha*, 912.
- Laclau, E y Moñé, Ch (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE. Cap. 3.
- Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Buenos Aires. Noveduc Disponible en: <https://adiuc.org.ar/wp-content/uploads/2019/07/Esperando-no-se-sabe-qu%C3%A9-Separaciones..pdf> Acceso: 28 de mayo de 2024.
- Lugo, V., Zunino, M. (2023). La permanencia en educación media y el vínculo adolescente con sus referentes institucionales: ¿un motivo para la continuidad educativa? Disponible en: <https://institutojuanpabloterre.org.uy/document/la-permanencia-en-educacion-media-y-el-vinculo-adolescente-con-sus-referentes-institucionales-un-motivo-para-la-continuidad-educativa/> Acceso: 22 de marzo de 2024.
- Marengo, R. (2022). Los saberes socialmente productivos. Del análisis pedagógico a las prácticas del trabajo. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2, 3. Junio de 2022, pp. 109-129
- Martinis, P. (2010). La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza. *Políticas Educativas*, 4, 1, pp. 71-84.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Uruguay: Ediciones Universitarias.
- Martinis, P. (2020). Disputas sobre el sentido de la educación pública: el financiamiento de la “educación pública de gestión privada” en Uruguay. *Fineduca*, 10, 17, pp. 1-19.
- Mazzei, E. (2013). Fronteras que nos unen y límites que nos separan. Uruguay. Comisión Coordinadora del Interior.
- Mazzei, E. (Comp.) (2017) “Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones”, editado por Universidad de la República, Comisión Coordinadora del Interior y Centro de estudios de la Frontera.

- Ministerio de Desarrollo Social, (2024). Datos accesos a la educación. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/indicador/tasa-neta-asistencia-educacion-segun-sexo-subsistema-educativo-total-pais>. Acceso: 4 de marzo de 2024.
- Ministerio de Educación y Cultura (2010). Enfoques, Revista de Educación No Formal, 1, octubre 2010. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2011). Enfoques, Revista de Educación No Formal, 2, julio 2011. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2012). Enfoques, Revista de Educación No Formal, 3, agosto 2012. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2013). Enfoques, Revista de Educación No Formal, 4, octubre 2013. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2014). Enfoques, Revista de Educación No Formal, 5, octubre 2014. Montevideo, Uruguay.
- Ministerio de Educación y Cultura (2024). Educación no formal. Centros Educativos de Capacitación, Arte y Producción (Cecap) Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/cecap> Acceso: 30 de abril de 2024.
- Ministerio de Educación y Cultura (2024). Llamado a coordinador educativo CECAP. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/convocatorias/coordinadora-educativa-paz-canelones> Acceso: 28 de mayo de 2024.
- Morales, M. (2009). Educación no formal. Una oportunidad para aprender. En: Morales, M. (Comp.). *Aportes para la elaboración de políticas educativas*. Montevideo: MEC-Dirección de Educación/UNESCO, pp. 89-109.
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística*. Pensar el mundo políticamente. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Najmanovich, D. (2008). La organización en redes de redes y de organizaciones. *FISEC-Estrategias*, 5, 11, pp. 169-206.
- Núñez, V. (1999). Pedagogía social: cartas para navegar el nuevo milenio. Buenos Aires: Santillana.
- Organización Civil Senderos de Vida, (2020). Presentación Institucional.
- Paleso, A. (2020). Educación, territorio(s) y sujetos: los sentidos en programas de educación media básica pública en Uruguay (2005-2019). Intentos de construcción de un proyecto político-pedagógico. (Tesis de Maestría en

- Ciencias Humanas, opción Teorías y prácticas en educación. FHCE. Montevideo).
- Passos, L. (2010). Trama en: Streck, D., Redín, E. y Zitkoski, J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 668-669.
- Polo de Desarrollo Universitario Educación Física, Salud y Calidad de Vida (EFISAL) (2019). Proyecto: Prácticas corporales en la región noreste: tensiones e intencionalidades. En: Convocatoria a Proyectos para el Fortalecimiento de Trayectorias Integrales, 2019. CSEAM.
- Porta, M. y Álvarez, Y. (2017). Acerca de la vulnerabilidad en las sociedades fronterizas pp 221-240 en Mazzei, E. (Comp.) (2017) “Las sociedades fronterizas: visiones y reflexiones”, editado por Universidad de la República, Comisión Coordinadora del Interior y Centro de estudios de la Frontera.
- Proyecto Social Caqueiro. (2021). Proyecto Educativo Institucional.
- Proyecto Social Caqueiro. (2021). Proyecto Escuela de Hábitos para el Trabajo.
- Puiggrós, A. (1990). Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino. Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. y Gómez, M. (coords.) (2003) (2° ed.), Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires/Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). La fábrica del conocimiento: los saberes socialmente productivos en América Latina. Homo Sapiens, Rosario.
- Rossano, A. (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Ruiz, M. C., Schoo, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina. Convergencias y divergencias en cinco países. *Foro de Educación*, 12(16), pp. 71-98. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.003>
- Salesianos del Uruguay (2024). Quienes somos. Disponible en: <https://salesianos.uy/web/sdb/quienes-somos.php> Acceso: 2 de mayo de 2024.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires.

- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Fundación Santillana.
- Trilla, J., (1996). La educación fuera de la escuela. Ariel, Barcelona.
- Ubal, M. (2010). Todos los caminos conducen a... La educación formal. Trabajo presentado en las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 13-15 de setiembre de 2010.
- Ubal, M., Varón, X. y Figueroa, N. (2011). Sujetos, sentidos y tendencias en la articulación entre la educación no formal y educación formal. Una mirada desde la investigación pedagógica. En: Ubal, M., Varón, X. y Martinis, P. (Comp.) (2011). Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la educación no formal. Montevideo. Psicolibros-Waslala.
- Universidad de la República, (2019). Programa Regional de Enseñanza Terciaria para la región noreste (PRET). Comisión Coordinadora del Interior.
- Uruguay. Ley General de Educación, número 18.437. Montevideo: Parlamento Uruguayo, 2008. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>. Acceso: 18 de febrero de 2021.
- Uruguay. Fe de erratas publicada 10/03/2016, artículo 419. Poder Ejecutivo. Consejo de Ministros. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/19355-2015/419>. Acceso: 18 de febrero de 2021.
- Uruguay. Ley de Urgente Consideración, número 19.889. Montevideo: Parlamento Uruguayo, 2020. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>. Acceso: 18 de febrero de 2021.
- Uruguay. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Observatorio Territorio Uruguay. Disponible en: <https://otu.opp.gub.uy/>. Acceso: 5 de mayo de 2021.
- Uruguay. Oficina de Planeamiento y Presupuesto. Observatorio Territorio Uruguay. Disponible en: <https://otu.opp.gub.uy/>. Acceso: 20 de mayo de 2024.
- Valdez, S. Perspectivas extraescolares en Uruguay y Argentina. Construcciones del sujeto y fortalecimiento de la democracia [en línea] Tesis de maestría. Udelar. FHCE, 2017.
- Villasante, T. (s/f). Redes y socio-práxis. Disponible en: <https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/phocadownloadpap/METODO-IMPLICATIVAS/redes-y-sociopraxis-villasante.pdf>. Acceso: 28 de setiembre de 2021.

- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1992). “Educación como construcción de sujetos sociales”. En: *La Piragua*, Revista Latinoamericana de Educación y Política. México: CEAAL, pp. 12-19.

8. Anexos

Anexo 1.

Listado de las instituciones y/o organizaciones de educación no formal en Rivera.

INSTITUCIONES/ORGANIZACIONES								
Nombre	Area principal de trabajo	E-mail	Teléfono	Tipo de organización	Servicios/tareas que realiza	Población objetivo	Nombre del referente	Teléfono de contacto
INUJ AVANZA Rivera	Inserción educativa-laboral de jóvenes de un territorio específico	rivera.jenred@gmail.com	091.605.030	Programa INJU - MIDES	El establecimiento de una relación educativa con el adolescente y el joven participante, el relacionamiento con su entorno cercano (familia y comunidad), y el re establecimiento del vínculo con las instituciones educativas y laborales que posibiliten su integración social.	Adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años en situación de vulnerabilidad social, que estén desvinculados del mercado formal de trabajo y del sistema educativo sin haber culminado Ciclo Básico.	Yaima Peña	094.411.920
PROPIA Rivera	Participación ciudadana de niños, niñas y adolescentes	ligia.gonzalves@inau.gub.uy		Grupo de referencia - Programa INAU	Grupo abierto de niños, niñas y adolescentes que discuten y proponen acciones a nivel departamental sobre temas de su interés vinculados al ejercicio de sus derechos. Se reúnen, intercambian la opinión de otros NNA de los centros/grupos que referencian, definen intereses comunes, hacen propuestas para ejecutar o transmitir al mundo adulto. Desde el Programa se generan distintos talleres, cuyas temáticas en general son elegidas por los propios adolescentes, y también se generan los vínculos con otras instituciones para realizar talleres. Se coordina también con la referente de vida libre de violencia de INAU (Usandra Coelho) para la realización de talleres en	Menores de 18 años	Ligia Gonzalves	095 778 060
Hogar de Adolescentes Femenino INAU		karensosa740@gmail.com				Adolescentes de 13 años a 17 años y 11 meses	Karen Sosa	098236710
Proyecto Social Caqueiro	Educación no formal de niños y niñas, adolescentes y jóvenes. Social	caqueiro1@gmail.com	46226191	Obra de la Congregación Salesiana - Sector Obras Sociales - Perteneciente a la Comunidad Parroquial San	Apoyo escolar para niños y niñas. Escuela de Deportes. Escuela de Hábitos Laborales. Grupos de Reflexión de la Pastoral Juvenil. Talleres de formación. Asistencia social a las familias. Espacio recreativo.	Niños y Niñas 8 a 11 años. Adolescentes de 12 a 17 años. Jóvenes de 18 a 29 años. Familias con bajos recursos de la zona aledaña a la Obra	Adrián García	098.000.273
Centro Juvenil "María Auxiliadora"	Educación formal y no formal de adolescentes y jóvenes	centroma@hotmail.com	46232172	Organización Social Hijas de María Auxiliadora en convenio con INAU	Ciclo Básico Tecnológico por la mañana.FPB Deportes y Recreación por la tarde. Talleres de cocina, corte y confección, electricidad, apoyo pedagógico, capoeira, informática y formación humana. Escolta de fútbol, manualidades	Adolescentes y jóvenes entre 13 y 18 años del barrio Bisio y al rededores.	Marcio Pintos	099.035.688
Centro Juvenil "Villa Sonia"	Educación formal y no formal de adolescentes y jóvenes	centrojuvenilacj@gmail.com	094762047 4622.3950	Organización Social Asociación Cristiana de Jóvenes en convenio con INAU	En el horario de 8 a 16.30: Por la mañana talleres de Teatro y Cine, Deportes, Huerta, Apoyo pedagógico, Herrería. Por la tarde FPB Deportes y Recreación. Apoyo Psico-social acargo de un equipo especializado. se brinda almuerzo y desayuno.	Adolescentes y jóvenes entre 13 y 20 años del barrio Villa Sonia y al rededores.	Coordinadora Departamental: Débora Pereira Coordinadora Pedagógica: Leticia Denis	Débora Pereira - 095.044.443 Leticia Denis - 098.474.550
Centro Juvenil María Machín "Centro Abierto"	Educación no formal de adolescentes y jóvenes	centroabierto_rivera@hotmail.com centroabiertorivera@gmail.com (Más usado)	4623.15.75	Organización Social en convenio con INAU - Centro Abierto	Talleres de Carpintería, Herrería, Informática, Capoeira, Peluquería, Deportes, Costura. Apoyo Pedagógico. Horario: 9 a 17	Adolescentes de 12 a 18 años	Maestra Fernanda Cabrera Asistente Social Rosana Casal	099.677.470 (Fernanda) 098.891.711 (Rosana)
Centro Juvenil "Centro Joven Misiones"	Educación formal y no formal de adolescentes y jóvenes	cerproscentrojo venmisiones@gmail.com	4623.55.68	Organización Social en convenio con INAU - CERPROS	FPB orientación Deportes y Recreación Trayectoria III por la mañana. Taller de Percusión, Deporte, Informática y Recreación.	Adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años.	Mariana Estevez	094.090.596
Centro Juvenil "EFA- Las Siembras" (Tres Puentes)	Educación no formal de adolescentes y jóvenes	centrojuvenilefa82@gmail.com	4620.2716 099 821 302	Organización Social en convenio con INAU	Talleres: Peluquería, Huasquería, Huerta, Apoyo Pedagógico, Recreación, Psico-social, Jardinería. Horario 14.30 a 18.30, Por Pandemia 13.30 a 13.30.	Adolescentes y jóvenes de 12 a 18 años.	Clara Berrutti	099.821.302
Centro Juvenil "Santa Rita Vichadero"	Educación formal y no formal de adolescentes y jóvenes	cjsantarita2018@hotmail.com	46542837	Organización Social en convenio con INAU. Organización Social Esperanza	Talleres de Recreación y Deporte, Arte, Peluquería, Costura, Informática, Huerta y Jardinería, Cocina. Apoyo Pedagógico. Talleres Psico-sociales. De Lunes a Viernes de 14 a 18 horas.	Adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años y 11 meses.	Mabel Ceo	094.410.538
CECAP RIVERA	Educación formal y no formal de adolescentes y jóvenes	cecap.rivera@gmail.com	46224351	Intitución Pública de la Dirección de Educación, Educación no Formal MEC	Talleres Experimentales, Apoyo Pedagógico, Área Artística, Deporte y Recreación, Laboratorio Tecnológico. Continuidad educativa: Ciclo Básico (en Forma semestral), Redescubrir UTU (1 er año en CECAP, 2do. y 3ero. en UTU). Dos Anexos: Recreo y Progreso. Horario: 8 a 17. En los Anexos de 8 a 12.	Adolescentes y jóvenes entre 14 a 20 años con Primaria Completa	Gabriela Umpierrez	094.213.128
Senderos de Vida	Adolescentes embarazadas. Madres y padres jóvenes.	senderosdevida@gmail.com		Organización social y civil	Talleres formativos, vivenciales y experimentales. Capacitaciones. Entidad de Capacitación en Convenio con INEFOOP. Actividad de seguimientos individuales de las madres con embarazo adolescente.	Madres y padres adolescentes de 16 a 24 años.	María Berruti	099.877.782

Anexo 2. Formulario de consentimiento informado

Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE)

Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación

Formulario de consentimiento informado

Quien suscribe, como parte de su proceso formativo a nivel de Maestría, realiza una tesis que lleva por título: “Las propuestas de educación no formal para adolescentes en Rivera. Tramas sociales e institucionales que las sostienen”, bajo la tutoría del Prof. Dr. Agustín Cano Menoni.

El estudio tiene como **objetivo general**:

Conocer las características pedagógicas de la Educación No Formal para adolescentes en Rivera y las tramas sociales e institucionales que las sostienen.

Los **objetivos específicos** se centran en:

- Realizar un mapeo de las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.
- Describir y caracterizar las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.
- Analizar las características pedagógicas presentes en las propuestas de ENF para adolescentes en Rivera.

Se trata de un estudio basado en un **diseño** cualitativo, que toma las siguientes fuentes de datos principales: Documentos institucionales como son el Proyecto Educativo y/o Proyecto de Centro; las planificaciones anuales y entrevistas a actores claves de la Institución.

Entendemos que usted puede brindarnos información calificada acerca de la temática. Para ello le proponemos la participación en una entrevista, que durará alrededor de 30 a 45 minutos; será grabada si usted lo consiente y será analizada luego según la metodología de análisis de contenido.

La información obtenida en las entrevistas será utilizada en el contexto de la investigación y la identificación de los y las entrevistados/as será preservada en todos los casos. Sólo tendrá acceso a los datos de la entrevista quien suscribe y el tutor de tesis y la información recabada en la entrevista se utilizará solamente a efectos de esta investigación.

Usted se puede retirar de la investigación cuando desee, sin ningún tipo de consecuencia. En caso de que no acepte participar, esto tampoco tiene ningún tipo de consecuencia para usted.

Luego de culminada la investigación, la tesis estará disponible para su lectura.

Yo.....
..... acepto participar en esta investigación.

Se me ha explicado con suficiente profundidad y he podido preguntar lo que consideré pertinente acerca de la investigación en la que se me invita a participar.

Se me ha entregado una copia de este documento.

Rivera, de , 2023.

Firma

Aclaración

Documento de identidad.....

Candidato a Magíster: Ney Correa da Silva (ney.correa@cur.edu.uy)

Tutor: Dr. Agustín Cano Menoni (agustin.cano@fhce.edu.uy)

Anexo 3. Guía para las entrevistas semidirigidas

Previa: presentación personal donde hago una breve introducción al trabajo, a la maestría y por qué seleccioné a esta Institución...

1. Contame un poco sobre vos...,

¿Cómo te relacionaste con el Proyecto?, ¿cuánto hace que estás aquí?, ¿siempre tuviste el mismo rol?...

2. Problemática a la que responde:

Contame un poco sobre el Proyecto...

¿Me podrías describir un día normal en el centro?

¿Qué busca esta propuesta? ¿Cuáles son sus fundamentos? prioridades, etc.

¿Qué motivaciones hubo en los orígenes?

Ahora, ¿Qué problemáticas busca responder?

¿Con qué “plantel” de educadores cuentan?

¿Cómo se organiza el trabajo? Estructura...

¿Con qué espacios cuentan?

¿Cuáles son las fuentes de financiamiento?

¿Cómo ingresa un joven al Proyecto?

¿Cómo o cuándo egresa?

3. Territorio:

¿Cómo es el barrio, la zona?

¿Cuáles son los “límites” o la zona de “cobertura”?

¿Tienen vínculos con el barrio o el entorno del centro? ¿Con quiénes? ¿Cómo son esos vínculos, en qué consisten?

¿Qué otros vínculos tienen? En la ciudad, en la región o el país...

4. Características pedagógicas:

¿Cuáles son los objetivos del Proyecto?

¿Qué contenidos abordan?

¿En qué se basan los aprendizajes?

¿Cómo trabajan? ¿Qué tipo de actividades hacen?... ¿qué métodos de trabajo y técnicas usan?

¿Con qué materiales y recursos cuentan?

¿Evalúan los aprendizajes?, ¿cómo?

¿Hacen una evaluación y seguimiento de la experiencia? (cuantitativa o cualitativa, ¿quién evalúa?, ¿cómo?, ¿para qué?)

¿La experiencia otorga Certificación?

¿Qué formación tienen los educadores? ¿Cuentan con capacitaciones?

Para vos (o para el Proyecto) la educación es... o, consiste en...

5. Destinatarios:

¿Cómo describirías a los destinatarios?

Anexo 4.

**Adaptación del Formato para sistematización de Experiencias
Pedagógicas Alternativas (EPA's) de APPEAL.**

1. Ubicación de la experiencia. Brinda información general de la experiencia, localización, temporalidad, fuentes de información y de contacto, así como una descripción breve.
Nombre:
Periodo - fecha (inicio- término):
Localización:
Institucione(s), organismo(s) o instancia(s) en la(s) que se inscribe:
Fuentes de información (bibliográfica, electrónica, testimonial, etcétera):
Datos del contacto:
Dirección:
Teléfono:
Correo electrónico de la persona responsable:
Breve descripción (máximo diez renglones):
2. Características generales de la experiencia. Se encuentra constituida por tres dimensiones: <i>ethos</i> , rescata la problemática que hizo surgir la experiencia, así como el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento; <i>procedimental</i> , aquello que se realiza para que lo alternativo tome forma y tenga efecto tanto en los procesos formativos como en la situación que altera; <i>lo pedagógico</i> , lo relativo al currículo, indaga acerca de los rasgos particulares de cada experiencia educativa con el propósito de caracterizarla.
Problemática que responde
Fundamentos (teóricos, ideológicos, lingüísticos, culturales, religiosos, etcétera):
Concepción de educación:
Objetivos:
Nivel educativo:

Duración del programa (número de días, semanas, meses, años)
Sujetos (características)
- Educadores
- Educandos
- Otros (ideólogos, coordinadores, gestores, planificadores, etcétera:)
Espacio educativo (aula, virtual, etcétera)
Población atendida a la fecha:
Población que atiende actualmente:
Fuentes de financiamiento:
Estructura y formas de organización:
Lógicas de inclusión - exclusión (procesos, criterios de admisión y permanencia):
Tipos de vinculación con: - Estado - Instituciones - Grupos - Comunidades - Redes (de apoyo, virtuales etcétera) - Movimientos (sociales, culturales, etcétera) - Proyectos: - Organismos (sociales, civiles e internacionales) - Otros (especificar):
3. Características pedagógicas de la experiencia. Lo relativo al currículo, a la didáctica, a la evaluación.
Modalidades de la enseñanza
Aprendizajes: - Fundamento (¿En qué se basan?) - Objetivos (¿para qué son?)
Plan, programa o contenido (s):
Métodos o técnicas:
Materiales o recursos didácticos
Formación - capacitación de los educadores:
Evaluación de los aprendizajes:

Evaluación y seguimiento de la experiencia (cuantitativa o cualitativa, ¿quién evalúa?, ¿cómo ?, ¿para qué?)
Certificación de la experiencia
Otras
4. Dudas que surgieron y problemas a los que se enfrentó la sistematización de la experiencia.
5. Observaciones
(En caso de que existan materiales, trípticos, manuales, folletos, etcétera, favor de anexarlos) Anexo: Materiales recopilados Capturó Fecha Observaciones del capturista