



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

El Carnaval de las Promesas como espacio de educación no formal: tensiones y posibilidades en la construcción identitaria de niños, niñas y adolescentes.



(Cardozo, 2023)

Trabajo Final de Grado: Ensayo Académico
Estudiante: Natalia Pelayo Gallo
C.I: 5.177.500-6
Docente tutor: Dr. Rodrigo Vaccotti Martins
Docente Revisor: Mag. Pablo Piquinela
Montevideo, 2025

Resumen.....	2
1. Introducción y presentación del tema.....	3
Fundamentación y relevancia.....	3
Organización del trabajo.....	5
2. Infancias, adolescencias y juventudes:.....	6
Infancia, adolescencia y juventud como construcciones históricas y sociales.....	6
Construcción de identidad.....	9
¿Qué significa ser joven hoy?.....	10
El rol de los espacios sociales y afectivos.....	14
3. La educación como práctica subjetivante.....	16
Sentidos, significados y funciones de la educación.....	16
¿Qué es la educación?.....	17
La educación formal como hegemonía.....	18
4. Educación no formal.....	22
Definiciones y características.....	22
Otro educar: saberes, experiencias y posibilidades en espacios no escolares.....	23
5. El Carnaval de las Promesas: ¿Educación no formal?.....	25
Historia, descripción, características.....	25
Carnaval de las Promesas como ámbito de educación no formal.....	29
Participación infantil y juvenil.....	29
Consideraciones finales.....	34
Referencias bibliográficas.....	37

Resumen

El presente ensayo aborda al Carnaval de las Promesas, acontecimiento único en el mundo con 37 años de antigüedad, como un potencial espacio de participación y relacionamiento que reúne a niños/as y adolescentes alrededor de la creación artística colectiva. Se pretende indagar si se constituye como un espacio de educación no formal, donde los participantes producen y ponen en común saberes, vínculos e identidades.

En primer lugar, se establece una aproximación a las concepciones socio-históricamente situadas de infancia, adolescencia y juventud, que permiten comprender y delimitar la población objeto de estudio.

Se parte de un enfoque cualitativo, desarrollando un análisis de la educación como práctica subjetivante, profundizando en la hegemonía histórica de lo escolar y su influencia en la construcción de identidades de sujetos jóvenes, para más adelante desplegar, a partir de diversos autores, la distinción entre educación formal y la educación no formal, resaltando los aportes de esta última en situaciones en las que la educación formal no logra responder a todas las demandas que se presentan.

Para esto, se exploran las características e historia del Carnaval de las Promesas, reflexionando sobre la participación y la capacidad de agencia juvenil, así como las condiciones necesarias para que se dé.

Por último, se presentan consideraciones finales que se desprenden de estos ejes teóricos, articulando las posibilidades y limitaciones de una experiencia de educación no formal como el carnaval, destacando su potencial para generar espacios de participación y territorios de pertenencia compartidos.

Palabras clave: Infancias, adolescencias, juventudes, construcción identitaria, educación no formal, carnaval.

1. Introducción y presentación del tema

Este trabajo final de grado se presenta en el marco de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República (UdelaR). A través del mismo me propongo analizar el fenómeno cultural del Carnaval de las Promesas (CDLP), el cual reúne características excepcionales, como ámbito de educación no formal, en su relación con las instituciones formales de aprendizaje, explorando su incidencia en la construcción identitaria durante la infancia y adolescencia. Este evento es organizado por la Gerencia de Festejos y Espectáculos, específicamente por el Departamento de Cultura en coordinación con la Asociación de Directores del Carnaval de las Promesas A.DI.CA.PRO y con la participación del Instituto del niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). La primera edición del desfile se realizó el 10 de enero de 1998 y comenzó formalmente a partir de junio del mismo año con la creación de A.DI.CA.PRO (“Anoche brilló el carnaval de las promesas”, 2005; Junta Departamental de Montevideo, 2024).

La elección de la temática parte de mi interés personal en las infancias y adolescencias, al igual que en los espacios artísticos como oportunidades de formación con potencial transformador, entendiendo este acontecimiento como algo multidimensional.

Asimismo, la decisión de enfocarme en este fenómeno surge a través se vincula con mi participación en un conjunto de parodistas del CDLP, donde integré el equipo técnico y de coordinación. Esta experiencia posibilitó la observación de diversos procesos educativos y vinculares que consideré pertinentes de ser abordados desde una mirada académica, apoyada en una revisión bibliográfica, lo que finalmente llevó a la construcción del tema del presente ensayo.

Este trabajo no solo busca aportar a la producción de conocimiento en torno al tema, sino que también constituye una síntesis de mi trayectoria formativa, elaborada a partir de experiencias adquiridas a lo largo de dicho recorrido.

Fundamentación y relevancia.

El Carnaval de las Promesas es un evento que se lleva a cabo hace décadas en el departamento de Montevideo y convoca cada año a más de 1000 niños/as, adolescentes y sus familias, tratándose de una gran asistencia para un evento cultural destinado a la participación juvenil. Consta de dos instancias de encuentros con público, en las que los distintos conjuntos presentan una muestra artística, que varía en sus características según la categoría a la que pertenezcan. Si bien lo que se exhibe en la instancia final en el Teatro de Verano como

producto es un espectáculo, esos minutos sobre el escenario condensan largos procesos de aprendizaje, individuales y colectivos. Considerarlo como un espacio educativo permitirá una mayor comprensión de las trayectorias formativas más allá de los límites institucionales. En este contexto resulta relevante indagar cómo estas opciones alternativas a la educación formal, se configuran como prácticas colectivas generando nuevos modos de aprendizaje, pertenencia y socialización.

El foco del presente trabajo está puesto en la incidencia de los espacios educativos, tanto los formales como los no formales o extraescolares, en la construcción identitaria de los jóvenes y el lugar que ocupan en estos procesos los vínculos entre pares. Enmarcado en un contexto en el que las lógicas de la globalización han permeado en la subjetividad juvenil y redefinido las identidades a través del consumo como centro de la vida humana.

Sumado a lo anterior, el adultocentrismo, pensado como el orden político y social que impone una posición de subordinación a aquellos que están por fuera del grupo demográfico “adulto”, domina y delimita incluso los espacios originalmente destinados para los jóvenes. En un escenario en el que imperan estas lógicas, manifestándose como problemas estructurales, dichos espacios también suelen ser leídos y analizados desde estos posicionamientos (Krauskopf, 2010).

Considero, a su vez, que un análisis de esta cuestión es de especial importancia social debido a los recientes incidentes en los cuales se denunciaron públicamente casos de abusos por parte de técnicos y dirigentes de conjuntos que tenían a su cargo menores de edad, estos sucesos tuvieron respuestas institucionales que modificaron el reglamento estableciendo regulaciones que indican la forma en la que se deben llevar a cabo las distintas instancias, teniendo como fin último proteger los derechos de niñas/niños y adolescentes.

Los puntos expuestos anteriormente dan cuenta de lo multidimensional que es el Carnaval de las Promesas como fenómeno cultural, atravesando áreas de conocimiento en cuanto a lo social, la educación, la construcción identitaria de los jóvenes, la implementación de políticas públicas, entre otras. Es por este motivo que resulta pertinente la producción de conocimiento sobre el tema para la psicología como disciplina. Este trabajo pretende lograr un acercamiento académico a un fenómeno de interés cultural dentro del Uruguay, sobre el cual aún existe una bibliografía limitada.

Para explorar la temática elegida, se definieron las siguientes preguntas: ¿Cómo se construyen las identidades individuales y colectivas de infancias y adolescencias en relación a los espacios de participación? ¿Qué elementos de la educación no formal entran en juego en esta práctica cultural y cómo dialogan o se tensionan con la educación formal? ¿De qué

manera influye la participación en este tipo de espacios en la percepción de los jóvenes sobre sí mismos y los otros? ¿Es el Carnaval de las Promesas un espacio potencial de participación juvenil?

La elección de estas preguntas se fundamenta en base a su pertinencia para abordar las dimensiones centrales del tema elegido, en tanto permiten establecer una articulación entre los ejes de identidad juvenil, participación y educación no formal, en relación al CDLP desde una mirada integral. Cada una de ellas considera aspectos complementarios que permiten delimitar el campo de análisis y orientar la reflexión hacia las nociones conceptuales más relevantes. Esta estructuración se justifica en la complejidad inherente del área de estudio, caracterizada por sus múltiples aristas, lo que exige poner el foco en los temas que permitan problematizar con mayor precisión los elementos educativos y sociales del CDLP.

Organización del trabajo

Para facilitar el análisis propuesto, este ensayo se divide en 5 apartados en los que se desarrollan las nociones teóricas necesarias para comenzar a dar respuesta a los cuestionamientos planteados, siendo los ejes principales: infancias y adolescencias, construcción identitaria, educación no formal y Carnaval de las Promesas.

En la primera parte se desarrollan las distintas concepciones y sentidos alrededor de las categorías de infancia, adolescencia y juventud, presentándose como construcciones socio-históricamente situadas que dan cuenta del momento en el que son pensadas y no como ideas estáticas, tal como desarrollan Margulis y Urresti (1998).

En articulación con lo anterior, se profundiza acerca de los procesos de construcción identitaria en estas etapas y los distintos factores que los condicionan, para luego pasar a reflexionar sobre el marco en que se dan los mismos en el presente, para esto es imprescindible pensar sobre el contexto de globalización, un punto de inflexión histórico dentro del modelo capitalista, siendo que el consumo representa hoy una parte central en la cultura, aprendizaje, interacción con otros y percepción de nosotros mismos. Bajo este paradigma el consumo se configura como una dimensión fundamental en la construcción de la identidad juvenil contemporánea (Taguenca, 2016).

Posteriormente me detendré en el papel de las relaciones sociales con los pares en esta dinámica. Los grupos de referencia y los espacios afectivos ocupan un lugar protagónico y estratégico en el proceso de construcción identitaria, convirtiéndose en los principales referentes de identificación y proporcionando al mismo tiempo códigos y símbolos compartidos que dan seguridad y sentido de pertenencia a los jóvenes (Duschatzky y Corea , 2002).

Habiendo explicado los conceptos básicos relacionados con la población a analizar, en el segundo apartado se explora a la educación como práctica subjetivante, proporcionando el las nociones necesarias para comprender lo que se entiende por educación formal (EF) y por qué se ha dicho históricamente que ocupa un lugar de hegemonía en relación a otras prácticas educativas.

En el tercer bloque se profundiza sobre la educación no formal (ENF), y sus características, haciendo énfasis en las tensiones con la EF, para poder introducir en el cuarto bloque la descripción, historia y características del Carnaval de las Promesas, en este recorrido se plantea también el cuestionamiento sobre la participación juvenil, entendida como el derecho fundamental de ser escuchados de forma seria y respetuosa, dándoles capacidad de agencia y decisión (Conteri, 2014, p.25).

Finalmente se presentan las consideraciones finales derivadas de los distintos planteos teóricos desarrollados, articulando los mismos con reflexiones, condensando aportes, tensiones y posibilidades futuras en relación al tema. Esta organización permite un recorrido de lo general a lo particular, asegurando que cada parte contribuya a responder las preguntas orientadoras propuestas.

2. Infancias, adolescencias y juventudes:

Infancia, adolescencia y juventud como construcciones históricas y sociales.

El portal institucional de la Intendencia de Montevideo define al Carnaval de las Promesas como “un evento que tiene por objetivo promover la inclusión social y la integración de niñas, niños y adolescentes de todo el territorio de Montevideo y área metropolitana”, según el reglamento oficial del Carnaval de las Promesas, los participantes deben tener entre 5 y 18 años de edad, esta definición institucional propone un objetivo claro y específico, haciendo foco en el colectivo alrededor del cual sucede este fenómeno: niñas, niños y adolescentes (Intendencia de Montevideo, 2024).



(Cardozo, 2023)

Para poder adentrarnos en el tema, primero es necesario establecer cómo definiremos a esta población, ejercicio que, como veremos más adelante, no resulta sencillo.

La Convención sobre los Derechos del Niño define a una niña/o como una “persona menor de 18 años, a menos que las leyes pertinentes reconozcan una mayoría de edad anterior” (Naciones Unidas, s.f.). Por otro lado, según la ONU, la adolescencia es comprendida como “el período de crecimiento que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y 19 años” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, s.f). Se puede ver que ambas definiciones se superponen, un niño/a sigue siéndolo legalmente y en cuestión de derechos, mientras que al mismo tiempo ha entrado en la adolescencia.

Las concepciones que existen hoy sobre estas etapas vitales distan mucho de las que hubo en otros momentos de la historia, puesto que se trata de conceptos socio-históricamente situados, inseparables del contexto en el que fueron concebidos, por esta razón el análisis de dichas categorías requiere reconocer que no existen determinaciones universales u homogéneas de las mismas. A partir de Bleichmar (2001) podemos pensar en la niñez como una etapa delimitada por parámetros cronológicos y evolutivos del desarrollo, mientras que la infancia se trata de una categoría vinculada a los procesos estructurales en los que se configura la subjetividad infantil. Un niño, un adolescente y un adulto se diferencian no solo por sus características fisiológicas, sino por sus acciones y por los lugares por donde transitan, que en definitiva es lo que los constituye (Larrauri, 2001, p.4).

Como se señaló anteriormente, la construcción de estas categorías es condicional y está mediada por los sentidos, saberes, y los modos de existencia propios de determinada época. En este proceso, es que lo institucional también incide en la percepción y en las representaciones sociales de los sujetos. Por ejemplo, un niño/a o adolescente es percibido y tratado como tal si asiste a la escuela o al liceo, pero cuando se ve obligado a trabajar, o servir en el ejército, es inmediatamente considerado un adulto. Del mismo modo que una niña deja de ser percibida como tal cuando comienza a tener la capacidad para concebir o cuando efectivamente se convierte en madre, independientemente de la edad cronológica que tenga.

Es en este sentido que se vuelve visible cómo instituciones como la escuela, el ejército, la familia, el Estado o la iglesia van permeando en la manera en la que entendemos y definimos las distintas etapas vitales, incluso en los ámbitos de la vida privada (Margulis y Urresti, 1996, pp. 8-10).

Por eso, la identidad puede comprenderse como el transitar por marcos institucionales durante el periodo de existencia del sujeto. De ahí que todo sujeto "... vive una biografía

refleja organizada en función de los flujos de la información social y psicológica acerca de los posibles modos de vida" (Giddens, 1997 en Toledo, 2012 p.3).

No obstante, la definición de estas categorías no depende únicamente de las instituciones, sino también de los contextos socioeconómicos, atravesados a su vez por dimensiones como raza, nacionalidad, clase, género y discapacidad (y su interacción), dichas circunstancias configuran el lugar que ocupa cada sujeto en la sociedad.

A través de los planteos de Margulis y Urresti (1998) podemos ver que la juventud, como etapa de la vida, aparece diferenciada desde los siglos XVIII y XIX, se trata de un período de cierta permisividad, que media entre la madurez biológica y la adultez propiamente dicha. Un momento en el que el tiempo parece detenerse, se pospone la entrada a la adultez y las respectivas obligaciones morales, lo que varios autores llaman "moratoria".

Para Reguillo (2000) la noción de juventud surge como tal luego de la guerra, en el entendido de la emergencia de un nuevo orden internacional que reorganizó la geopolítica de todo el mundo. En estas circunstancias, las potencias que ganaron la guerra, con su nuevo estatus de vencedores, accedieron a niveles de bienestar inéditos, e imponían sus estilos de vida novedosos y valores al resto del mundo. La sociedad reivindicó la existencia de los niños/as y los jóvenes, lo que implicó reconocerlos como sujetos de derechos y, sobre todo, como sujetos de consumo (p. 6).

Es por esto que esta etapa puede pensarse como un privilegio, una posición habilitada únicamente para algunos, quienes son capaces de aplazar las exigencias propias de la adultez. Es decir, la condición social de "juventud" no significa lo mismo para todos los integrantes del grupo demográfico "joven". Como plantea Krauskopf (2010), sabemos que la mayoría de los menores de edad en nuestro contexto latinoamericano se encuentran expuestos a la "premura social", entendida como la antítesis de la moratoria social anteriormente mencionada, se trata del enfrentamiento ante el cumplimiento de responsabilidades adultas a una temprana edad y a la falta de oportunidades (p.4).

Es justamente por esta pluralidad de realidades y maneras de concebir las nociones de infancia, adolescencia y juventud, que se elige denominarlas en plural y utilizar términos como "juventudes", se busca de esta manera sortear ciertas dificultades teóricas que plantea el uso de términos universales, entendiendo que la elección de utilizar el plural no soluciona en su totalidad el problema planteado (Filardo, 2018, p.4).

Construcción de identidad

Según Erik Erikson (1968), la construcción identitaria es un proceso complejo, en el que tienen que ver la integración y la diferenciación de los distintos aspectos del “sí mismo” y del “yo”, los cuales se relacionan entre sí, pero no son lo mismo.

De acuerdo con el autor, podemos conceptualizar el “sí mismo” o “self” como una estructura constituida por imágenes, sentidos, significados y experiencias que van integrando la identidad del individuo. Incluyendo roles y configuraciones que están al servicio de un ideal del “self”, en otras palabras, el “sí mismo” abarca un conjunto de vivencias materiales e intelectuales que de manera consciente o inconsciente, construyen la subjetividad de la persona. En cambio el “yo” se puede ver como una función del aparato psíquico que opera como mediador y que se desarrolla a partir de procesos de identificación, introyección y síntesis de experiencias y modelos sociales, su función principal es facilitar la adaptación al entorno y mantener la coherencia de la identidad.

El “sí mismo” de cada persona se configura en relación a la sociedad y a los otros de dos maneras: integración y adaptación. En este sentido el sujeto aparece por un lado como el “sí mismo” objetivado, que se refleja en lo social, y por otro como un sujeto que se vincula con otros sujetos, estos cumplen una función central dado que lo interpretan y decodifican, incluso para él mismo. Entonces, se puede decir que el “sí mismo” existe en tanto es reconocido como un “otro” en un plano social. La objetividad del “yo” surge de ese reconocimiento, mientras que su subjetividad radica en su singularidad, al ser una combinación de dimensiones materiales, culturales, simbólicas, normativas e institucionales únicas e irrepetibles. De esta manera, la subjetividad nace tanto de esas realidades materiales, como de las relaciones intersubjetivas. (Taguenca, 2016, pp. 2-3).

La identidad como construcción, es un fenómeno estrechamente ligado con el entorno social en el que el sujeto se desarrolla, a través del cual obtendrá no solo una visión del mundo y una forma de habitarlo, sino también modelos y expectativas que definirán su autopercepción y su vínculo con los demás. La formación de la identidad se da en función de las identificaciones con un otro y de la interiorización de las expectativas y normas sociales durante las distintas crisis que atraviesa el sujeto, dándose las más constitutivas durante las infancias y juventudes (Erikson, 1968).

Basándonos en estas ideas, no podemos concebir a la identidad como algo ya terminado y fijo, sino como un proceso en constante devenir, que cambia en tanto van cambiando las dimensiones que conforman al sujeto y su vínculo con los otros. Esto se explica porque la misma es un producto de la interacción entre los procesos psicológicos y sociales en

los que el individuo participa, en articulación con los significados y códigos compartidos por los grupos con los que se relaciona, integrándose de esta manera a la cultura (Deschamps et al. 1999, como se citó en Toledo, 2012, p.3).

¿Qué significa ser joven hoy?

Con lo anterior en mente, puede considerarse que las concepciones y creencias que los sujetos elaboran, así como el modo en el que las mismas inciden en la realidad, tendrán ineludiblemente influencia en sus procesos de construcción identitaria. En este sentido, al situarnos en el contexto contemporáneo, podremos advertir que las infancias y adolescencias adquieren características distintivas en el presente, no implican lo mismo hoy que hace veinte años, del mismo modo que probablemente serán distintas dentro de otros diez. Las condiciones contemporáneas de producción de identidad, modelan las interacciones, los modos de participar y de imaginar el futuro para los y las jóvenes (Krauskopf, 2010).

Una expresión utilizada con frecuencia por los adultos en tono comparativo es: *“Cuando yo tenía tu edad...”*. Sin embargo, esta frase carece de sentido porque sabemos que, como se desarrolló anteriormente, por más que la edad sea la misma, el momento no lo es, es aquí donde se vuelve pertinente la distinción que hacen Margulis y Urresti (1998) entre edad y generación, la primera se trata de una condición biológica, la que sitúa al sujeto en una categoría estadística en relación a sus años; la segunda hace referencia a las características particulares que condicionan a una cantidad de personas que atraviesan el mismo contexto, dando cuenta del momento social, histórico y político en que se incorporan a la sociedad. Esto tendrá efectos determinantes en su proceso de socialización. Los autores agregan :



(Foto de autora, 2024)

En ese sentido es que hemos afirmado que pertenecer a otra generación supone, de algún modo, poseer códigos culturales diferentes, que orientan las percepciones, los

gustos, los valores y los modos de apreciar y desembocan en mundos simbólicos heterogéneos con distintas estructuraciones del sentido (Margulis y Urresti, 1998, p.6). Los autores comprenden la juventud como un espacio de “menor irreversibilidad” , es decir se caracteriza por un menor número de decisiones tomadas que no tienen vuelta atrás, la gama de opciones a elegir es más amplia y el sujeto parece ser todo potencia. Como resultado, en esta etapa predomina una sensación poca vulnerabilidad, que es producto de la falta de experiencias previas que puedan limitar o condicionar, es de ahí que surge la imagen de disponibilidad asociada a lo juvenil (p.10).

Por otro lado, las instituciones ya no tienen la misma influencia en la vida de los sujetos, no controlan ni ordenan el ámbito de lo público y lo privado como solían hacerlo. Las estructuras que sostenían el entramado social, se han transformado en redes, que son cada vez más abiertas, atravesadas por distintas dimensiones socializadoras y culturales. Es en este marco que las distancias generacionales entre los jóvenes y los adultos se modifican y resignifican (Krauskopf, 2010).

Podemos pensar en la edad como un dispositivo rígido y universal, siendo que a cada edad cronológica se le hacen corresponder roles, mandatos, significados. Desde este lugar, el tiempo se organiza en una secuencia organizada de etapas, a las cuales se le adjudican modos específicos de ser, actuar y participar socialmente. Esta asignación de sentidos produce marcos de posibilidad y de restricción, delimitando qué se espera de un sujeto según su edad y, al mismo tiempo, que se considera inapropiado o prematuro, y determinando, de esta manera a cada generación (Filardo, 2018).

Actualmente, debido a los avances de la ciencia, se ha logrado prolongar la expectativa de vida, esto significa que la juventud se volvió también una etapa más larga, permitiendo así la moratoria. Ya no se trata únicamente de un momento de transición, de la espera hasta llegar finalmente a la adultez, es una etapa vital en sí misma y por ende se han generado nuevos sentidos y significados alrededor de la idea de juventud y cómo debería ser vivida. Entonces, ser joven implica, entre otras cosas, disponer (en teoría y en la mayoría de los casos) de más tiempo para vivir, y en consecuencia de más posibilidades. Esta condición incide en el lugar que las infancias y adolescencias ocupan dentro de la sociedad y, al mismo tiempo, en la construcción de su identidad.

La juventud se asocia con un cuerpo sano y con una capacidad productiva superior. Es por esto que los jóvenes frecuentemente son percibidos y valorados en función de esta presunta disponibilidad de tiempo, energía y posibilidades, lo que configura expectativas sociales sobre ellos y modos de autoidentificación, es decir genera efectos tanto en el “yo”

como en el “sí mismo”. Esto no es casualidad, tiene relación directa con la etapa por la que transita actualmente el sistema capitalista: la globalización, en este contexto se piensa en la juventud como capital y en los jóvenes como una inversión en potencia (Taguenca, 2016).

En palabras de Krauskopf (2015) “En la fase juvenil se producen procesos claves que absorben el ritmo de los tiempos” (p.2), y es por esto que las generaciones más jóvenes siempre serán la representación más fiel de los tiempos que corren. En el presente los cambios suceden a un ritmo exponencialmente más acelerado que en siglos anteriores, producto de la globalización. La información circula fácilmente recorriendo grandes distancias en cuestión de segundos, dando cuenta del paso de una sociedad industrial hacia una sociedad informacional o del conocimiento, lo cual ha tenido consecuencias en los modos de vida de los jóvenes y ha estructurado cambios acelerados en las sociedades (Dávila León, 2004).

En relación a esto Reguillo (2000) advierte que, para descifrar los sentidos que animan a los jóvenes debemos quitar la mirada de lo normativo, lo institucionalizado y el “deber ser” hacia el terreno de la acción, de lo que se hace con el cuerpo, buscando que el centro de esta observación sea el propio joven. Las identidades juveniles no pueden estudiarse de forma aislada de las transformaciones en las coordenadas espacio temporales. Estas conforman información básica para el recorrido de la vida social, y también se ven modificadas y sometidas a fricciones por la aceleración y la contracción en tanto asistimos a una nueva era sin precedentes en relación a las tecnologías de la información.

La autora enfatiza, ya en el año 2000 con una acertada visión del futuro, que los medios de comunicación y el internet vuelven mucho más complejo el panorama social para los jóvenes, puesto que tiene acceso a representaciones nuevas, que pueden entrar en tensión con las premisas valoradas localmente. Esto puede producir un efecto de crisis, de cuestionamiento de lo conocido, donde los sentidos de la vida se ven afectados por una sensación, que la autora denomina como “extrañamiento”, en la cual se toma distancia de lo familiar, poniendo en cuestión los símbolos y significados anteriormente aceptados.

En síntesis, esto quiere decir que actualmente la construcción de identidad está mediada por factores que sobrepasan la dimensión local. Ante los corolarios que se desprenden de la globalización, entre los cuales se encuentran la desterritorialización y la internacionalización de la cultura, los jóvenes dan respuesta a través de la búsqueda de nuevos territorios, que Reguillo llama “comunidades de sentido”. Estos grupos son colectivos que se encuentran por diversos motivos y con objetivos múltiples, actúan como factores de protección contra la vorágine de inestabilidad y duda, producto de un mundo que se mueve a una velocidad más acelerada para generar necesidades y producir estímulos, que la del joven para

efectuar respuestas. Esto lleva a considerar la relevancia de analizar los consumos culturales (p.24).

Sabemos que a partir del proceso de globalización, se produce un antes y un después dentro del modelo capitalista, el cambio se da cuando empieza a centrarse en el consumo en vez de la producción, como había sido hasta entonces, conforma una parte importante de cómo nos entretenemos, aprendemos, interactuamos con otros y nos definimos a nosotros mismos. Bajo estas lógicas, el consumo se presenta como una dimensión constitutiva de la identidad juvenil actual (Taguenca, 2016).

La globalización no solo se limita a cambiar la economía, también altera qué es lo que creemos posible y nuestras actitudes en el mundo. Esto sucede porque el espacio simbólico, compuesto por las ideas, sentidos y significados que compartimos, va transformándose mediante la comunicación. En este contexto, parece que las personas elegimos libremente lo que queremos, pero en realidad estas elecciones están condicionadas por el mismo sistema. Se genera una ilusión de libertad, cuando en realidad es limitada, existe dentro de márgenes predeterminados, solo en un conjunto de opciones ligadas al consumo. Este es un juego circular que no parece tener fin y que es un fin en sí mismo. Consumimos para mantener una posición o estatus en la sociedad, y la sociedad se sostiene gracias a este mismo consumo.

Esto se entrelaza con la identidad estableciendo las estructuras que aprendemos a través de la socialización y la percepción que cada individuo tiene de sí mismo. En el caso de los jóvenes se puede observar que su identidad se cimienta en los símbolos colectivos que actualmente dependen del consumo. De igual modo, el hecho de poder elegir qué consumir, se exhibe como una expresión pura de libertad, pero en realidad clasifica y divide a las personas: los que consumen como yo: “nosotros”, aquellos con los que me siento identificado; y los que no: “los otros”, aquellos de los que me quiero diferenciar. Para quienes no acceden al consumo, las posibilidades son aún más limitadas, quedando así muchas veces en los márgenes, imposibilitados de participar en este sistema.

Por otro lado, esta expectativa de vida prolongada ha tenido como efecto la resignificación de los distintos hitos de la vida de los sujetos, al igual que sus metas e ideales. La elección de postergar decisiones como casarse y tener hijos, o elegir no hacerlo nunca por distintas razones, es un ejemplo de ello (Margulis y Urresti, 1998).

Asimismo, se presenta como una necesidad la permanente adaptación a los tiempos acelerados que se manejan globalmente, con el imperativo de desarrollar la capacitación necesaria para obtener una vida laboral medianamente “exitosa”, buscando destacar y ser elegidos en un entorno cada vez más competitivo que se actualiza constantemente. Por este

motivo, la idea de la infancia y adolescencia como etapas de preparación y de la adultez como etapa de aplicación de conocimientos se ha transformado, para dar lugar a adultos que requieren estar constantemente adaptándose y jóvenes con la sensación de que, sin haber comenzado un proyecto de vida o tener metas claras, ya están atrasados (Krauskopf, 2015).

El rol de los espacios sociales y afectivos.

Los espacios sociales y afectivos por fuera de la familia están intrínsecamente ligados con la construcción identitaria, cumplen un papel fundamental para cualquier sujeto a lo largo de toda la vida, pero especialmente durante la infancia y adolescencia puesto que forman parte de la construcción del “sí mismo”, como se detalló antes, nos vamos constituyendo en función de los vínculos que establecemos con los otros, para adaptarnos e integrarnos a los distintos entornos de los que vamos formando parte. Estos espacios sirven como escenarios de socialización secundaria y de articulación de la identidad personal y social, en ellos aprendemos, nos identificamos y nos diferenciamos a través del relacionamiento con otros. En definitiva, operan como forma de experimentar y reconfigurar los símbolos originalmente contruídos en el ámbito familiar.

Las identificaciones representan un mecanismo clave de la especie para transmitir y asimilar valores, patrones culturales y conocimiento orientador, a la vez que brindan marcos de organización para la conducta. Se inician en la infancia y se repiten progresivamente a lo largo del desarrollo, integrando rasgos mediante vínculos afectivos y procesos de socialización. Estas identificaciones se configuran y reelaboran sus sentidos a partir de la experiencia y del contexto geopolítico predominante, aunque también lo trascienden, dando lugar a procesos de individuación en los que el sujeto se diferencia de sus figuras significativas y avanza hacia la construcción de una identidad personal, lo que anteriormente denominamos como el “yo” (Erikson, 1968; Toledo, 2012).

Duschatzky y Corea (2002) sostienen que esto se vive como una experiencia de pertenencia y reconocimiento entre los otros, por ello toda identidad social implica tanto reproducción como proyección social, y se convierte así en la base para las conductas, emociones y vínculos dentro de contextos específicos. Las autoras enfatizan que ante la inminente desaparición de la familia como institución, aparece la “fraternidad” como el vínculo entre hermanos o amigos, que emerge justamente a los márgenes de esta estructura jerárquica. Se plantea que la relación con los pares no significa el surgimiento de una nueva institución que se impone, sino que nace como respuesta a la aparente nulidad simbólica del

modelo tradicional. Los códigos de protección que operan dentro de los grupos de pares dejan entrever experiencias compartidas marcadas por fuera de los dispositivos institucionales (p.55).

Retomando el planteo de Larrauri (2001) quien establece que los sujetos se definen en consecuencia de sus acciones, podemos vincular esta noción con la idea de que no es posible hacer una observación directa de las identidades:

Se elaboran en la vinculación de procesos subjetivos e intersubjetivos con los cuales los jóvenes dan forma concreta a su condición de sujetos sociales y actores históricos. Las identidades sociales se manifiestan en la relación entre el individuo y la colectividad (Xón, 2003, como se cita en Krauskopf, 2010, p.3).

En la misma línea que lo anterior, se ha planteado que la relación entre el individuo y lo social atraviesa un proceso de transformación, en este sentido, los fenómenos sociales no deben analizarse como aislados, dado que se expresan en las conductas o prácticas de individuos y grupos. A partir de dichas prácticas es posible deducir las identidades mediante la observación de constantes externas (Bajoit, 2003, citado en Krauskopf, 2015, p.3). Por este motivo se torna valioso prestar atención a cómo se configuran las relaciones afectivas de los jóvenes, en tanto busquemos observar esto, nos acercaremos más a un entendimiento de la construcción de subjetividad juvenil, y a su vez del mundo que los rodea.

Es importante resaltar el peso que cobran los grupos de pares en la actualidad, siendo que habitamos en una época en la que todo es incertidumbre, ninguna certeza existe durante demasiado tiempo.

El manejo de la presencia de lo efímero e incierto es parte de las gestiones de la individualización para enfrentar la inestabilidad, pues vivir en un crisol de contradicciones, cambios y diversidad de insumos no puede ser provisional durante mucho tiempo. Se hace necesario desarrollar estrategias de articulación interna y de relación con el mundo externo para incorporar la paradoja social que Reguillo ha llamado “la incertidumbre como única certidumbre” (Krauskopf 2010 p.4).

Sabemos que la subjetividad no puede entenderse sólo como una construcción individual, sino como un proceso dialógico y colectivo, al configurarse en la interacción con los otros, a través de experiencias y sentidos compartidos.

Bajo este panorama, encontrarse con otros, elaborar subjetividades múltiples y éticas del cuidado y la alteridad es imprescindible para sostener los procesos de transformación social, especialmente ante estas nuevas subjetividades dominadas por las lógicas del consumo y del neoliberalismo. La posibilidad de construir comunidad y compartir experiencias adquiere valor en sí misma, no importa mucho haciendo qué porque va más allá de la actividad que se

realice, lo importante es el hecho de estar y generar un sentido compartido al hacer con otros (Rebellato, 1998). Tal como se desarrollará más adelante, en el marco del CDLP la grupalidad y la creación artística se articulan como ámbitos fértiles para el encuentro sostenido entre pares, donde la pertenencia, la continuidad en el tiempo y la búsqueda por un sentido compartido operan como anclajes.



(Cardozo, 2023)

3. La educación como práctica subjetivante.

Sentidos, significados y funciones de la educación.

A fin de situar los procesos que se despliegan a partir del CDLP, resulta pertinente detenerse previamente en la conceptualización de educación, entendida como una práctica subjetivante. Abordar esta perspectiva, que incluye tanto los dispositivos de la educación formal

como otras experiencias educativas, permite comprender cómo determinadas prácticas inciden en la construcción de subjetividades e identidades de niños, niñas y adolescentes. Esta aproximación se vuelve necesaria para, posteriormente, analizar las particularidades que adquieren dichos procesos en los espacios de educación no formal, como lo es el Carnaval de las Promesas, atendiendo sus especificidades organizativas, relacionales y simbólicas.

El abordaje de la educación como productora de sujetos implica una comprensión profunda de sus dimensiones, que va más allá de su faceta de instrucción, reconociendo su papel en la configuración de los modos de ser, sentir y estar en el mundo. Este análisis resulta especialmente relevante en relación a los niños/as y adolescentes ya que, de acuerdo con lo abordado en apartados previos, las experiencias en espacios educativos condicionan significativamente a la construcción identitaria y vínculos con los otros.

¿Qué es la educación?

Comenzar a definir la educación no es tarea fácil, porque no es un fenómeno siempre homogéneo pero tampoco es un conjunto de prácticas predeterminadas aisladas entre sí, por el contrario, implica múltiples dimensiones que se entrelazan todo el tiempo. Por un lado tenemos los procesos singulares que atraviesa cada sujeto, por otro lado, pero en conexión con lo anterior, sabemos que la educación se inscribe en contextos sociales, culturales y geopolíticos que le imprimen significados diversos. Podemos comprender a la educación como “los procesos de transmisión, generación y apropiación de la herencia o patrimonio cultural realizada por los sujetos de una determinada sociedad”. Esto implica que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos, subyacen las normas, experiencias, códigos e identidades que se construyen en el ejercicio de educar, y que en ocasiones generan tensiones entre sí (Durkheim, s/f; Martinis, 1998; Núñez, 2005 como se cita en Ubal, 2006).

Se vuelve crucial hacer la distinción entre los conceptos de educación y enseñanza, Berenstein (1999) sostiene que la diferencia radica en que mientras la enseñanza, también conocida como instrucción, tiene que ver con la transmisión y adquisición de conocimientos específicos como matemática, biología, gramática y similares, la educación se caracteriza por ser el proceso de formación del sujeto, que atraviesa la propia estructura del conocimiento, adquiriendo muchas veces un carácter de inconsciente respecto al mismo.

En síntesis la educación es el dispositivo social de formación de subjetividad, que permite a un ciudadano reconocerse con otro por pertenecer al mismo marco social, lo que hace que un hombre, una mujer, un niño/a o un adolescente se autoperciban como tal, no solo por su realidad material, sino por dónde se ubican socialmente y las funciones que les son

transmitidas, y en ese proceso los definen. Es por esto que a aquellos quienes se ubican en los márgenes, quienes se sitúan por fuera de las normas sociales que corresponden al modelo de lo que debería ser “un buen ciudadano”, se los considera “no educados” o coloquialmente “maleducados”.

La educación genera, indirectamente, que los sujetos se identifiquen entre sí como pertenecientes al entorno que los forma. Esto tiende a promover la valoración positiva de lo semejante y homogéneo, lo que a su vez provoca rechazo hacia la diferencia, sin importar las dimensiones a través de las cuales se manifieste (género, raza, etnia religión), ya que lo heterogéneo se percibe como opuesto al propio sentido de pertenencia (Berenstein, 1999).

La educación formal como hegemonía.

Teniendo en cuenta lo abordado previamente, la educación formal puede entenderse como un dispositivo organizado y planificado que determinada sociedad usa para instituir un tipo de subjetividad, con el objetivo de producir sujetos que se adapten y sean funcionales a ella (Berenstein, 1999, p.1). Esta caracterización es oportuna en tanto los y las jóvenes que participan del Carnaval de las Promesas no se encuentran por fuera de dicho entramado, sino que están simultáneamente insertos en este sistema formal de educación. Sus trayectorias educativas, sus modos de relación con el saber, y muchas de las expectativas que pesan sobre ellos/as se configuran, en gran medida, a partir de esta experiencia.

En este entendido, comprender el lugar que ocupa la educación tradicional como dispositivo productor de subjetividad, permite contextualizar mejor las prácticas relativas al CDLP, no como externas o ajenas a dicho sistema, sino en diálogo y tensión con el mismo. Empecemos entonces por analizar las normas jurídicas que regulan y garantizan el derecho a la educación en Uruguay:

La educación formal es aquella que, organizada en diferentes niveles o modalidades, constituye de manera unificada el sistema educativo que promueve el Estado con el objetivo de garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación de sus diferentes niveles da derecho a certificaciones, títulos o diplomas cuya validez legal será reconocida en todo caso por el Estado en todo el territorio nacional (Uruguay, 2008).

De esta definición se desprenden principios claros que estructuran la concepción de educación formal según la legislación:

1. Organizada en niveles o modalidades: Esto quiere decir que se encuentra jerarquizada en etapas, las cuales, en su mayoría, se encuentran determinadas

en función de la etapa vital de los sujetos (ej. educación inicial, primaria, secundaria, terciaria/universitaria).

2. Sistema educativo promovido por el Estado: Es parte de una estructura unificada nacionalmente, cuyo acceso y calidad deben ser garantizados por el Estado.
3. Tiene por objetivo el desarrollo de competencias para la vida: Esta descripción es bastante ambigua y general, abre una serie de interrogantes ¿cuáles son las competencias para la vida?, ¿son las mismas para todos/as?, ¿competencias para qué vidas?. En este caso lo entenderemos como la búsqueda por formar capacidades, habilidades y conocimientos que permitan a las personas desenvolverse en distintas áreas.
4. Certificación oficial al finalizar los niveles: La culminación de cualquier estudio dentro de este marco, otorgará una garantía de ello, expresada a modo de títulos, diplomas o certificaciones, las cuales tendrán validez jurídica y serán reconocidas por el Estado en todo el Uruguay.

A partir de esta idea de la educación formal y de las nociones de educación mencionadas anteriormente, se puede pensar que el propósito central es formar al sujeto que entra al sistema educativo para su adaptación a la sociedad uruguaya y al mundo laboral, esto se evidencia en los elementos propuestos como fundamentales: la jerarquización en una estructura de niveles, la orientación del objetivo hacia competencias, y el derecho a una certificación la cual es exigida para respaldar los conocimientos, nos sugieren una preparación dirigida más a una funcionalidad o productividad social y económica que al desarrollo integral del sujeto.

Para realizar un análisis de esto es necesario primero dejar en claro que todo proyecto educativo está condicionado por el contexto histórico en el que emerge y se configura de acuerdo a ciertos objetivos sociales. La producción y reproducción de determinada cultura a través de la educación refleja los propósitos que una sociedad determinada establece, y que, en última instancia, se encuentra delimitada y guiada por un proyecto político. (Bassi y Grieco, s.f., p.5)

El artículo 7 de la Ley General de Educación instituye la obligatoriedad de la educación inicial (a partir de los 4 años de edad), la educación primaria y la educación media, anteriormente en la ley establecía la obligación de los padres, madres o tutores a inscribir a sus hijos en un centro de educación (escuela, colegio, liceo, etc) y monitorear su asistencia y aprendizaje (Uruguay, 2008), no obstante, desde la aprobación de la Ley de Urgente Consideración, la redacción del artículo cambió, dejando de requerir la inscripción a un centro

de enseñanza y cambiando el monitoreo de asistencia por “el deber de contribuir al cumplimiento” (Uruguay, 2020). Esta modificación podría parecer irrelevante pero genera como consecuencia la posible interpretación de que cualquier actividad considerada como educativa es válida para cumplir con la obligatoriedad.

Pese a que en la actualidad la imagen más habitual cuando pensamos en educación es la escuela, la educación empieza a consolidarse como práctica formal y predominante a partir del siglo XIX, podría decirse que en la historia reciente, concentrándose la discusión pedagógica alrededor de la escuela (Trilla, 2013).

Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre “educación” y “escolarización”. Se entendía que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasaban casi exclusivamente por la extensión de la escuela. Que la escuela llegase a todos y durante cuantos más años mejor, y que incrementase su calidad, han constituido los objetivos centrales de casi todas las políticas educativas progresistas de los siglos XIX y XX (Trilla, 2013, p.1).

Estas ideas nos permiten comprender el lugar que ha ocupado la educación formal en la sociedades, estableciéndose dentro de las normas jurídicas de la mayoría de los Estados, hasta el punto de llegar a pensar en la educación como sinónimo de escolarización.

La escuela, el liceo o la UTU se configuran como dispositivos de producción de sujetos homogéneos y por sus características difícilmente se adaptan a todos los niños/as y adolescentes que ingresan al sistema educativo. En este sentido, muchas veces la educación, cualquier tipo de educación, funciona como un espejo de condiciones sociales desfavorables, y puede llegar a reproducirlas, teniendo un efecto excluyente. No obstante, la educación también cumple el rol de articular en políticas sociales, pudiendo disminuir las desigualdades y constituyéndose como espacio de potencial transformador de la realidad, pero para lograr esto es necesario ver al niño/a o adolescente como un sujeto de derecho, dejar de ubicarlo en un lugar de “sujeto carente”, es decir en una posición de inferioridad. La percepción del joven en situación de pobreza y vulnerabilidad se asocia con considerarlo un sujeto con condiciones previas que dificultan su aprendizaje, esta concepción sostiene la idea de que sin una intervención educativa específica y prolongada en el tiempo, estos jóvenes están irremediabilmente destinados a la marginalidad y las conductas delictivas, quedando por fuera

de las normas de la ciudadanía, quitando así el foco de las fallas estructurales que perpetúan dichas condiciones de vulnerabilidad (Martinis, 2006).

En síntesis, si bien es necesario guardar una mirada crítica hacia la educación formal como modelo dominante, teniendo en cuenta el carácter subjetivante e intencional de cualquier práctica educativa, y reconociendo que no hay una sola manera de educar, también se trata de un medio institucional para garantizar el derecho a la educación y en ocasiones otros derechos, siempre y cuando se conserve una mirada amplia despojada del ideal de un “sujeto carente” que será “salvado” solamente por la educación, evitando ciertos discursos sociales tienden a representar al joven como víctima de fuerzas externas, negándole agencia y reduciendo su capacidad de decisión (Chaves, 2005).

Ubal (2006) plantea que cualquier vínculo humano que esté mediado por la cultura implica un proceso educativo, por lo cual resulta imposible no educar. Desde esta mirada, la cuestión no está en si se educa o no, sino en cómo se educa, y en cuáles son los procesos de apropiación del mundo que se habilitan en cada vínculo. Esta perspectiva propone quitar el foco de la intencionalidad de la enseñanza, para ponerlo en la reflexión acerca de variadas experiencias educativas que pueden surgir en otros contextos sociales. Si bien la educación formal se inscribe dentro de esta idea amplia del vínculo educativo, no la agota, es decir, más allá de la escuela existen espacios, prácticas y vínculos que también posibilitan aprendizajes valiosos y procesos transformadores tanto individuales como colectivos.



(DGEIP, 2014)

4. Educación no formal

Definiciones y características.

La premisa de una dicotomía entre educación formal (EF) y educación no formal (ENF) se sostiene sobre la idea implícita de que existen determinadas prácticas educativas con estándares de estructuración, planificación, control de tareas, evaluaciones, objetivos y métodos que se deben cumplir, y que por otra parte existen prácticas “no formales” que no necesariamente siguen todos estos lineamientos. Históricamente los desarrollos relacionados a la prácticas formales han sido más reconocidos no sólo en términos de obtención de certificaciones sino también en un sentido simbólico, en tanto son considerados más valiosos e importantes para la formación de las personas como ciudadanos (Arrúe et al., 2012, p.133).

La Ley General de Educación entiende que la ENF:

Comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la 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, sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, deportiva, entre otros (Uruguay, 2008, pp. 11-12).

Se observa que la ENF se define en oposición, según esta perspectiva, la ENF comprende todas aquellas prácticas que se desarrollan por fuera de la educación formal, y que frecuentemente reciben el nombre de “no formal” o “extraescolar”, dejando ver que incluso desde la propia terminología sucede esto. No obstante, esta negación refiere solo al campo y no a sus características, dado que es conceptualmente errado trasladar esta idea a la descripción de las prácticas educativas de este ámbito, lo no formal puede llevarnos a inferir que tiene que ver con su forma, y que estas propuestas, por oposición no son sistemáticas, estructuras, planificadas, sistematizadas y demás. Esta forma de concebir la ENF produce una imagen de sistema educativo desconectado, donde la EF y la ENF van por caminos paralelos, que no se cruzan (Morales 2009, pp. 90 y 91).

Las relaciones que se entablan entre ellas pueden ser de distinta índole, pero dada la relevancia (justificada) que tiene la EF y nuestra tradición al respecto, corremos el riesgo de que la ENF quede signada por una relación de dependencia, que resulte deudora y se piense en función de aquello a lo que la EF no ha podido dar respuesta, a los problemas sin resolver (Morales, 2009, p.93).

La definición de educación propuesta por Morales entra en discusión con la amplia idea de Ubal (2006), desarrollada anteriormente, de que todo vínculo en el que medie la cultura tiene implícito un proceso educativo, en cuanto a esto el primero plantea que las definiciones amplias de educación no nos ayudan a operar sobre ella, dado que si todo es educación, entonces nada es educación, y si es tan sencillo producirla, no se dedicaría tanto tiempo a pensarla. Ante esto Morales, citando a Núñez hace la siguiente salvedad:

La educación es uno de los derechos humanos fundamentales, la podemos entender como el modo organizado en que las sociedades transmiten su legado cultural, lo hacen accesible a sus miembros con el objetivo que señala Gramsci (Núñez, 2003, como se cita en Morales, 2009, p.94): 'crear al hombre actual a su época'."

Siguiendo estos pensamientos, es posible resaltar una serie de rasgos que permiten identificar las prácticas que entran en la categoría de ENF, que no se limitan a distinguirla de la EF:

Intencionalidad: Es un proceso que presenta objetivos educativos claros y explícitos.

Flexibilidad metodológica: Puede valerse de cualquier metodología, incluso las escolares, esto es debido a que las prácticas que se llevan a cabo son muy variadas, al igual que los contextos institucionales en los que se enmarcan, lo cual permite más flexibilidad y en definitiva brinda estructuras organizativas más adaptables y que favorecen la participación.

Contenidos curriculares: No tiene la obligación de guiarse por una currícula pre establecida y estandarizada.

Diversidad de ámbitos: Se da en espacios heterogéneos tanto en las actividades que realizan como en objetivos.

Sin acreditación: Las actividades desarrolladas dentro de la educación no formal no suelen tener como objetivo obtener un título o certificación que habilite a continuar con estudios superiores (Trilla, 2013; Sosa, 2014).

En caso de que sí quisiéramos realizar una comparación entre ambas, la distinción no se da simplemente por contraposición, ni porque todo lo que suceda por fuera del sistema educativo se constituye como ENF, sino porque la EF se caracteriza por su intención de certificación pública, la regulación de las inserciones sociales, y el hecho de que su acreditación a menudo es un requisito legal, teniendo históricamente un lugar central a la par de prestigio, especialmente en el ámbito del Estado (Arrúe et al., 2012).

Otro educar: saberes, experiencias y posibilidades en espacios no escolares

En el campo educativo conviven las formas de enseñar y aprender propias de los espacios escolares y los espacios no escolares, si bien comparten el propósito de formar

sujetos, responden a distintas lógicas, estructuras, metodologías e incluso ideas de para qué se educa, estas diferencias generan modos diversos de diseñar la práctica, y también disputas en torno al valor social del conocimiento, la autoridad y el mismo sentido de la educación.

Trilla (2013) desarrolla varias ideas en relación a esta visión antagónica entre la educación formal y la educación no formal, enfatiza al igual que otros autores mencionados anteriormente, que la educación formal es un producto de la época en la que está inscrita, por ello ha dado respuesta históricamente a los objetivos específicos de cada sociedad que la ha implementado. No obstante, esto no implica que las instituciones sean la única forma posible de educar, en palabras de Ubal (2008) “lo que consideramos un error es afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana se enmarca en un contexto cultural” (p.124).

Tanto el desarrollo educativo de los individuos como los impactos generados por la escuela no pueden estudiarse por separado de las otras prácticas extraescolares. Estos elementos influyen constantemente uno sobre otro, a veces fortaleciéndose entre sí y otras contradiciéndose, de esta manera el análisis de los otros procesos educativos puede aportar herramientas valiosas para el propio quehacer escolar. Es pertinente mencionar que el marco institucional que desarrollamos anteriormente y que rodea a todos los niveles de educación formal, en nuestro país y en el mundo, no es siempre el adecuado para satisfacer todas las necesidades y demandas educativas, dado que su estructura rígida fija límites que dificultan abarcar el amplio espectro de situaciones que se presentan, esto tiene como consecuencia que las instituciones formales no sean las apropiadas para concretar cualquier tipo de objetivo educativo, y en ocasiones incluso se vuelven especialmente inadecuadas para algunos. Es a partir de esto que se torna imperativo generar espacios educativos paralelos a la escuela, que no necesariamente se tienen que presentar como opuestos o complementarios, sino simplemente distintos (Morales, 2009).

Esta necesidad de explorar otras formas de educación invita también a repensar qué sucede con los jóvenes, para quienes el desarrollo de la autonomía y la capacidad de agencia resultan fundamentales (Conteri, 2014). La juventud es la etapa en la que el sujeto comienza a asumir decisiones propias, de manera que es necesario fomentar el deseo y la voluntad que lo impulsen a elegir la oportunidad de formarse, de modo que vea a la educación como una oportunidad valiosa y no como una obligación impuesta (Catalurda et. al, 2014).

Morales (2009) piensa en el sujeto de la educación como alguien que acepta en un momento dado, de manera consciente, ocupar determinado lugar en el esquema de elementos de la educación, ese es el lugar de aprendiz. Por su lado la ENF tiene la posibilidad de motivar,

invitar, acercar al otro para que se convierta en el sujeto de la práctica educativa, esta tarea se realiza a través de la cultura. Frente a este planteo se podría optar por una postura cómoda, y decir que si alguien no acepta ocupar este lugar, no hay nada que pueda hacerse. Sin embargo, la educación, al tratarse de un derecho, exige que nos paremos desde otra postura. No es posible como educador mostrarse pasivo ante la negativa del sujeto, por el contrario, se debe de buscar nuevas estrategias, insistir, revisar las propuestas e invitar nuevamente al sujeto para que encuentre su lugar dentro de la experiencia educativa. El autor sostiene:

De este modo, mediar facilitando el acceso, la convivencia, por parte de los sujetos en ambientes donde los conocimientos que se intentan promover resultan útiles, significativos, permite además de generar el deseo de aprender, la posibilidad de circular por espacios diversos rompiendo con la lógica encapsulada de algunas propuestas (Morales, 2009, p.99).

Este planteo pone en evidencia cómo los espacios de ENF, al ser más flexibles en muchos sentidos y ofrecer diversas formas para que los sujetos se involucren con los contenidos, permiten a los estudiantes experimentar el aprendizaje de una manera significativa, además de brindar a los educadores más herramientas para motivar el deseo y el gusto por aprender.

5. El Carnaval de las Promesas: ¿Educación no formal?

Historia, descripción, características.

Con el objetivo de comprender este fenómeno cultural se vuelve indispensable tener en claro de qué se trata, su historia y las características que han hecho que se vuelva significativo en la sociedad uruguaya.

La celebración del carnaval montevideano se constituye como la mayor fiesta popular del país, forma parte de una tradición cuyos orígenes se pueden rastrear a dos grandes puntos geográficos que tienen mucho que ver con la genealogía del país en general: Europa y África. Construido como un amalgama de culturas, fue haciéndose un hueco en la identidad uruguaya, al principio como una forma de resistencia, enfrentándose al sufrimiento propio de la inmigración y la esclavitud, y posteriormente acomodándose como un disfrute comunitario, siendo actualmente uno de los eventos que convoca más gente en el país. Hoy en día se celebra durante más de 40 días entre enero y marzo con la participación de conjuntos que se dividen en las categorías: Murgas; Sociedades de negros y lubolos; Humoristas; Parodistas, y Revistas (Atme, 2015; Museo del Carnaval, 2024).

Bajo esta premisa, buscando replicar los aspectos positivos de este fenómeno, nace el Carnaval de las Promesas, pensado como un espacio propio de participación para niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 18 años de edad. La creación formal se dio con la fundación de A.DI.CA.PRO o Asociación Directores Carnaval de las Promesas el 4 de junio de 1988 (Junta Departamental de Montevideo, 2024). Desde ese momento, el evento se consolidó como oportunidad para la formación y participación juvenil cuyo objetivo explícito es promover la inclusión social y la integración entre los jóvenes y sus familias (Intendencia de Montevideo, s.f). Es organizado por la Gerencia de Festejos y Espectáculos, específicamente por el Departamento de Cultura en coordinación con A.DI.CA.PRO y con la participación del Instituto del niño y el Adolescente del Uruguay (INAU).

Se trata de una instancia en la que, según el reglamento, los participantes deben tener entre 5 y 18 años de edad. En el periodo 2022-2023 participaron alrededor de 1.000 niños/as y adolescentes junto con sus familias (“Carnaval de las Promesas tiene ganadores”, 2023). Las categorías son las mismas que en el carnaval oficial, pero la diferencia es que recientemente se ha cambiado el enfoque con el cual se lleva a cabo, dejando de poner el foco en la competencia para ser vivido como una oportunidad de encuentro. El evento se divide en dos etapas: Etapa de muestra y el Concurso de Agrupaciones Infantiles, constando esta última de dos ruedas que se que tienen lugar en el Teatro de Verano “Ramón Collazo” (Intendencia de Montevideo, 2025).

En la Resolución Nro 584/24/8000, se estableció el reglamento para el Carnaval de las Promesas 2024-2025, en ella se detallan la Misión y Visión del mismo, sumado a la búsqueda de la integración social, en su desarrollo se plantea como una oportunidad para generar valores e identidad cultural, promoviendo a partir de este medio una formación artística. Asimismo, establece que se utilizará como herramienta para “fomentar y promover políticas específicas destinadas a la infancia y la juventud”, se espera que estas políticas estén planificadas con una base en formación de valores democráticos de participación, diversidad, tolerancia y perspectiva de género.

En este último punto resulta fundamental el cuidado de nuestras niñas y adolescentes tendiendo a la resignificación del lugar de las mismas en el Carnaval, deconstruyendo roles y estereotipos femeninos heredados, para construir nuevos roles femeninos desde una perspectiva de igualdad de género. A través de la Etapa de muestra inicial y del Encuentro de Agrupaciones Infantiles, se pretende combinar una serie de actividades de carácter participativo, formativo y de socialización que deberán encontrar en el

Encuentro simplemente una excusa para juntarse a aprender y a disfrutar del carnaval como ámbito de integración y pertenencia (Intendencia de Montevideo, s.f., párr. 1).

La creación del espectáculo se estructura a partir de dinámicas colectivas que trascienden la mera búsqueda de un resultado artístico de buen nivel (sin que deje de ser uno de los objetivos). Los procesos de ensayos, construcción de personajes, elaboración del texto y puesta en escena implican instancias de intercambio, escucha activa, negociación y toma de decisiones compartidas entre los componentes del conjunto y el equipo técnico, habilitando experiencias de reconocimiento mutuo y validación de la voz propia.¹

En cuanto a lo grupal, este formato presenta el desafío de tener participantes con edades heterogéneas, lo que implica la convivencia de distintos niveles de desarrollo, experiencias previas y conocimientos. Estas diferencias tensionan las prácticas y metodologías pedagógicas a utilizar, pero a la vez se habilitan procesos de aprendizaje intergeneracionales, donde se ponen en juego relaciones de acompañamiento, referencia y cooperación entre pares. Es en este contexto que se da el espacio para que la autonomía y la capacidad de agencia se construyan, no de una manera lineal, sino a partir de trayectorias diferenciadas que requieren cierta flexibilidad en las propuestas y roles de sus componentes.

Como se ha expuesto, el Carnaval de las Promesas se ha consolidado como un espacio de encuentro y expresión, y como tal está supervisado y regulado por los organismos competentes. Pero esto no siempre fue así, en el pasado la ausencia de entidades responsables facilitó que ciertos abusos pasaran desapercibidos, hasta que aparecieron denuncias de casos concretos que evidenciaron la necesidad de intervención. En Agosto de 2020, se crean varias cuentas en la plataforma Instagram con el objetivo de publicar denuncias anónimas de violencia de género en distintos ámbitos, una de ellas dedicada a denunciar estos hechos dentro del CDLP, esto derivó en una investigación en la que se pudo identificar a más de 100 víctimas. Los hechos sucedieron en situaciones en las que los acusados estaban a cargo como adultos responsables en actividades relacionadas al conjunto como despedidas, viajes al interior y ensayos (“Varones Carnaval: Suprema Corte confirmó condena por abuso sexual a exdirector de un grupo de parodistas”, 2022).

¹ La información aquí desarrollada se basa en observaciones propias realizadas en estos espacios, dado que no se dispone de bibliografía que establezca una metodología estandarizada. Cada conjunto aborda y transita el proceso creativo-educativo de manera particular, según sus circunstancias, lo cual constituye justamente una característica de la educación no formal.

En 2018 la A.DI.CA.PRO fue alertada por primera vez a través de una denuncia sobre situaciones de este tipo dentro de los conjuntos. Como respuesta a esto se realizaron talleres por parte de la asociación con el objetivo de crear conciencia sobre el acoso sexual y la violencia de género, no obstante este tipo de situaciones persistieron (“Acusados de abuso se van del Carnaval de las Promesas mientras la Justicia investiga”, 2020).

Para el período que siguió luego de las denuncias en redes sociales, se redactó un nuevo reglamento oficial del concurso, esta vez previendo sanciones y generando medidas de contingencia, se establecieron nuevos requisitos para los directores y técnicos de conjuntos, entre los cuales está presentar el certificado vigente de no inscripción en el registro de violadores y abusadores sexuales para poder participar en estos roles, junto con la creación de instancias obligatorias de talleres formativos (Tabárez, 2021). Por otro lado en 2022, se redactó “Carnaval de las promesas libre de violencia. Protocolo de prevención y protección ante la violencia hacia niñas, niños y adolescentes en el Carnaval de las Promesas”, documento realizado en colaboración por la Gerencia de Festejos y Espectáculos del Departamento de Cultura, la División Asesoría para la Igualdad de Género, la Secretaría de Infancia, Adolescencia y Juventud de la Intendencia de Montevideo, y por el Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (Sipiav).

Si bien estas medidas constituyeron avances significativos en términos de reconocimiento institucional de la problemática, su implementación se lee como limitada y reactiva, en tanto fueron adoptadas de forma posterior a la visibilización pública de las situaciones de violencia.

En este sentido, es importante problematizar el carácter tardío de las respuestas, así como su alcance efectivo para prevenir posibles futuras situaciones similares, más allá de la formalización normativa y los protocolos de acción, se requiere una transformación cultural profunda que atraviese las prácticas cotidianas y cuestione los sentidos que habilitaron, durante años, la reproducción de estas violencias.



(Cardozo, 2023)

Carnaval de las Promesas como ámbito de educación no formal.

Luego de examinar las características de los distintos tipos de educación y del Carnaval de las Promesas, surge la pregunta de si efectivamente se constituye como un ámbito de ENF. Como advierte Morales (2009), pensar la ENF como política educativa implica un desafío: dar forma sin homogeneizar, reconociendo su diversidad como fortaleza, pero al mismo tiempo estableciendo criterios que permitan identificar cuando se trata de una práctica educativa (p.91).

Partiendo de esto, el Carnaval de las Promesas tiene rasgos que son propios de la ENF: se desarrolla de manera extraescolar, tiene objetivos formativos claros, una metodología flexible, contenidos adaptables, sin jerarquización ni organización por niveles y promueve aprendizajes en contextos comunitarios, teniendo como base la participación voluntaria, la cooperación y la construcción colectiva. Mediante esta experiencia niños/as y adolescentes adquieren saberes vinculados con la convivencia, el trabajo en equipo, la expresión artística y la pertenencia social, siendo elementos que trascienden el ámbito de lo institucional y se inscriben en la vida cotidiana.

Al analizar el origen del carnaval, podemos ver que, más allá de su potencial formativo, el CDLP no fue inicialmente pensado como un proyecto educativo en términos institucionales, sino que se desarrolló como una práctica cultural, comunitaria y afectiva. Es justamente este amalgama entre la expresión artística y la generación de aprendizajes significativos, que lo convierte en un espacio de educación no formal, si bien en un principio surgió orgánicamente, con el paso del tiempo se fue estructurando como una práctica educativa consolidada.

De este modo, pensar en el CDLP como ámbito de ENF, implica ampliar la mirada más allá de los límites institucionales, siendo que también se puede educar a través de experiencias culturales donde el aprendizaje es consecuencia de la participación, el vínculo y la creación colectiva. En cuanto a esto, el desafío del Estado es acompañar y fortalecer estas prácticas sin desnaturalizarlas, garantizando en el proceso los derechos de los jóvenes (Morales, 2009).

Participación infantil y juvenil.

Habiendo establecido la importancia de los espacios de socialización y el vínculo con los otros durante el desarrollo, podemos pensar en el Carnaval de las Promesas como una oportunidad para el despliegue de los mismos, pero también abre la puerta a otra dimensión: la participación de niños/as y jóvenes. Según lo desarrollado en apartados previos, partimos desde el entendido de que la infancia y adolescencia no siempre fueron pensadas como lo son ahora, inclusive hubo épocas en las que estas etapas no eran consideradas como tal en sí

mismas, sino como momentos de transición y preparación para la edad adulta. Esto llevaba (y a veces aún lleva) a que sus derechos no fueran considerados, mucho menos eran tenidos en cuenta como sujetos de decisión y participación con deseos propios.

Pese a que actualmente en nuestro país podemos pensar se ha avanzado en este aspecto a través de normativas, políticas públicas y organismos dedicados enteramente a trabajar sobre las necesidades de los niños/as y adolescentes, la realidad social no necesariamente se ha acompasado con este cambio. En el pensamiento colectivo el lugar que ocupan los jóvenes tiende hacia la exclusión, dado que aún existe la representación del joven como sujeto que no está preparado para opinar, ni siquiera sobre los aspectos que lo involucran. Es en estas instancias es donde media el adultocentrismo como forma de ordenamiento social, como régimen excluyente, que opera de manera análoga al orden patriarcal y que, al igual que este, data de hace siglos, a lo largo de los cuales por diversas dinámicas sociales se ha ido reproduciendo y conectado con otras estructuras de dominio, como lo son el capitalismo, el racismo, el capacitismo, entre otros (Duarte, 2016, como se citó en Duarte 2025 p.27). En tales condiciones, los jóvenes son vistos como un proyecto de adulto, retomando a Krauskopf:

Por otro lado, en el imaginario social, a los jóvenes aún se los considera los adultos del mañana, para lo cual deben alcanzar la meta: una adultez concebida con un futuro ya estructurado. Ello privilegia la preparación, o subordinación por sobre el aporte participativo del sujeto juvenil ciudadano, y da lugar a representaciones sociales desvinculadas de la experiencia y de la cosmovisión juvenil. En cierto sentido marginan a los jóvenes, invisibilizan sus aportes e incrementan la conflictividad intergeneracional (Krauskopf, 2010, p.4).

En este sentido, la participación juvenil, entendida como el espacio para que niños, niñas y adolescentes reciban una escucha respetuosa y seria, representa un eje indispensable para incluirlos (Conteri, 2014, p.45). Frente a las estructuras tradicionales de organización social, sesgadas por el adultocentrismo, y la limitación de espacios de decisión juveniles, surge la necesidad de visibilizar sus puntos de vista. En este marco, explorar cómo los jóvenes se involucran en los espacios no formales permite pensar nuevas formas de relacionamiento entre sí y con el conocimiento, así como la posibilidad de generar políticas públicas que atiendan a lo que ellos mismos consideran como sus necesidades.

El efectivo cumplimiento de este derecho específicamente en los ámbitos de enseñanza cualquiera sean estas (formales o no formales) donde participan adolescentes y jóvenes, puede leerse desde el comportamiento de la participación en proyectos o

actividades desarrolladas con la presencia de adultos referentes que los acompañan (Conteri, 2014, p.46).

Si bien el CDLP se propone como un espacio que promueve la participación y la autonomía de niños, niñas y adolescentes, en el análisis aquí realizado emergen tensiones entre estos principios y ciertas modalidades organizativas que, en la práctica delimitan los márgenes de agencia reales de los y las jóvenes, en ocasiones reproduciendo lógicas adultocéntricas. En este sentido, resulta relevante problematizar en qué medida estas dinámicas habilitan formas efectivas de autonomía y ejercicio de derechos, o si configuran más bien modalidades de participación regulada que amplían la expresión pero no necesariamente implican dinámicas de horizontalidad entre los menores y los adultos a cargo.

Siguiendo esta línea Duarte (2015) argumenta que a menudo se realizan lo que él llama “simulacros” de participación de niños/as y adolescentes, llevados a cabo por adultos e instituciones. Se confunde asistir con participar, es decir, tan solo por el hecho de presentarse a determinada actividad, esto se toma como participación, o porque se les ha consultado su opinión respecto a un tema puntual. Estos simulacros vacían de contenido a la participación como posible experiencia de calidad, reproduciendo la exclusión de niños/as y adolescentes dado que la posibilidad de incidir realmente en decisiones que los afectan es muy poca.

Como se desarrolló anteriormente, los jóvenes suelen ser percibidos como “adultos en formación”, esto influye tanto en los espacios educativos como en las actividades de ocio que realizan, las cuales tienden a valorarse principalmente por su productividad o funcionalidad más que la recreación o el potencial para vínculos afectivos. Así, se refuerza la idea del joven como un ser “no productivo”, dado que las únicas actividades vistas como tal están relacionadas con el trabajo asalariado (Chaves, 2005).

El punto de quiebre clave a la hora de cuestionar el adultocentrismo, surge a partir de las propias experiencias de las personas jóvenes cuando comienzan a reflexionar sobre su posición de subordinación en la sociedad, esto les permite articular sus reflexiones con contenidos al respecto e ir explorando alternativas. Una de las tensiones a las que se enfrentan cuando comienzan este proceso, aunque no necesariamente de manera consciente, es que se les prepara más para obedecer que para desarrollar autoestima y autonomía. Esto cobra sentido en cuanto a lo mencionado anteriormente, la desobediencia y el pensamiento crítico no son cualidades que se consideren deseables en los adultos funcionales del mañana. Las pautas adultocéntricas se llegan a internalizar y, en muchos casos, a reproducirse en sus propios discursos, naturalizados bajo la premisa de “siempre ha sido así”, de la misma manera que las conocidas estructuras de dominio antes señaladas. Es aquí donde radica la importancia

de implementar procesos formativos y de concientización sobre el paradigma del adultocentrismo, sus efectos en las vidas de los jóvenes, y de generar alternativas al mismo. (Duarte, 2005). Cuando efectivamente se logra llegar a este cuestionamiento crítico sobre el adultocentrismo y el lugar que se ocupa, se produce también un cambio en la identidad potente, y la reflexión se torna en una herramienta para modificar la realidad. Toledo Jofré señala que:

La reflexividad aplicada al sí mismo para avanzar en la construcción identitaria requiere del pensamiento crítico que permita discriminar acciones y significaciones; necesita de la creatividad para dar posibilidad a lo nuevo; reclama de la imaginación para poder proyectar hacia el futuro y exige de la metacognición para articular sentidos y proyectarlos en el tiempo. Entonces, es la capacidad reflexiva la que posibilita la transformación de los sujetos en constructores de su propia historia, es la que hace posible la historicidad del sujeto. La reflexividad guía las acciones del sujeto en su territorio y con los otros (Toledo, 2012, p.5).

Es por esto que se torna muy valioso que exista esta posibilidad de participación juvenil en nuestro país, con características únicas, mediada por otros esquemas que no están orientados hacia la producción de los “adultos del mañana”, no tienen ninguna relación con las lógicas del consumo, no les brindan “competencias para la vida”, ni están directamente pensadas para que sus participantes estén preparados para el futuro, aunque en el proceso puedan brindar herramientas que les sean útiles, no es el objetivo.

Reguillo (2000) propone la idea del ámbito de las industrias culturales, hoy llamados consumos culturales, que han afianzado su control por intermedio de una conceptualización activa del sujeto, generando espacios para la producción, reconocimiento e inclusión de la pluralidad cultural juvenil. En otras palabras, las instituciones como la escuela, el gobierno o la familia y los discursos que de ellas derivan, tienden a restringir las posibilidades de niños/as y adolescentes, estableciendo límites rígidos para ellos, los consumos culturales han ampliado y flexibilizado el espacio de inclusión estético y ético entre los jóvenes, pero la globalización ha aportado un elemento de caos a este proceso. El ámbito cultural se ha vuelto protagonista en las vidas de los sujetos, y se consagró como el espacio principal que se impone sobre el resto de las esferas constitutivas de las identidades juveniles. ¿Qué es lo que hace a los consumos culturales tan poderosos? En este territorio los jóvenes adquieren protagonismo como actores sociales situados y sienten que son participantes activos, sin serlo (p.18).

Según Reguillo (2000), en un presente marcado por la crisis generalizada en los territorios políticos y jurídicos, se fortalece la cultura, ya sea a través de la música, la

vestimenta, o el arte en general, convirtiéndose en un territorio de pertenencia, diferenciación y expresión, en medio de la desterritorialización y estableciéndose también como una forma de hacerle frente al adultocentrismo. No obstante esta apropiación, suele ser interceptada por las lógicas del consumo, que ofrecen identidades empaquetadas antes que experiencias participativas, al decir de Reguillo, estos elementos culturales:

Constituyen hoy una de las más importantes mediaciones para la construcción identitaria de los jóvenes, que se ofertan no solo como marcas visibles de ciertas adscripciones sino, fundamentalmente, como lo que los publicistas llaman, con gran sentido, "un concepto". Un modo de entender el mundo y un mundo para cada "estilo", en la tensión identificación-diferenciación. Efecto simbólico y, no por ello, menos real, de identificarse con los iguales y diferenciarse de los otros, especialmente del mundo adulto (Reguillo, 2000, p.8).

Ante este panorama, se vuelve imprescindible reivindicar a la cultura y el arte como práctica antes que como consumo, promoviendo que los jóvenes no solo asistan o sean espectadores, sino que participen activamente, reclamar estos espacios en su sentido original, como expresión colectiva, requiere abrir espacios donde el hacer tenga valor en sí mismo, más allá de su rentabilidad o funcionalidad. En este sentido importan los ámbitos de ocio, tiempo libre y actividades socioculturales dentro de las prácticas de educación no formal, donde el aprendizaje se da a través de la experiencia, la participación y el encuentro.

se (Trilla, 2013).



(Cardozo, 2023)

Consideraciones finales

Promesa

1. *Expresión de la voluntad de dar a alguien o hacer por él algo.*
2. *Persona o cosa que promete por sus especiales cualidades.*
3. *Augurio, indicio o señal que hace esperar algún bien.*

Real Academia Española, 2025.

Habiendo realizado un recorrido por los principales ejes que atraviesan el objeto de estudio de este trabajo, es posible hacer una lectura reflexiva que nos permita dar respuesta a las preguntas originalmente planteadas.

Cómo se desarrolló en el primer apartado, las infancias y adolescencias se constituyen como categorías complejas, de difícil consenso universal en cuanto a sus definiciones, lo que sí podemos afirmar es que se ven inevitablemente moldeadas en función del momento socio-histórico en el que son concebidas. Del mismo modo, los procesos de construcción identitaria de niños/as y jóvenes se ven afectados por estas definiciones sobre ellos mismos, a la par que por las condiciones contextuales.

Es en este entendido que sostengo que la globalización y el avance de las tecnologías de la información, intensificado en los últimos años, han transformado profundamente los procesos de construcción identitaria juvenil. A través de la exposición a imágenes, conductas y estilos de vida, los jóvenes se insertan desde edades tempranas a un universo de símbolos que exceden los límites locales (Toledo, 2012; Taguena, 2016; Dávila León, 2004). Visto este contexto de aceleración, marcado por imperativos de productividad, competitividad y consumo, la premisa de una educación formal que sea útil para toda la vida ya no es vigente, es por esto que la educación no formal se consolida como un motor de cambio, enfocando sus prácticas y objetivos hacia el sujeto y ofreciendo una flexibilidad metodológica que permite albergar la diferencia.

Podemos decir que el Carnaval de las Promesas efectivamente se encuentra consolidado como espacio de educación no formal, siendo que cuenta con las características propias de estos: flexibilidad, participación activa y producción comunitaria de conocimientos y símbolos (Trilla, 2013). Estas circunstancias permiten que niños/as y adolescentes desarrollen sus identidades individuales y colectivas con pares al interactuar, crear y resignificar el mundo que los rodea, creando un sentido de pertenencia y un lugar compartido donde su voz es

importante. Asimismo, brinda un espacio para pensarse y pensar el mundo por fuera de las lógicas del capital, dedicando tiempo al arte, no como producción, consumo o tendencia, sino como forma de autodescubrimiento y de hacer compartido con otros.

Respecto a los hechos de abuso ocurridos en el marco del Carnaval de las Promesas, no pueden pensarse como episodios individuales aislados, sino como síntomas de la estructura adultocéntrica, que atraviesa tanto los espacios educativos formales como no formales, como la cotidianeidad de los jóvenes. El poder de la posición jerárquica del adulto limita la posibilidad de que los jóvenes sean reconocidos como sujetos de derecho, limita su expresión, y al situar a los adultos como depositarios exclusivos del saber, la autoridad y el cuidado, se generan relaciones asimétricas con los niños/as y adolescentes. Este escenario se seguirá reproduciendo en todos y cada uno de los espacios en los que no se busque activamente respetar a los y las menores como sujetos de derecho, evadiendo las lógicas del adultocentrismo.

En este contexto la capacidad de agencia de los mismos es deslegitimada, y se corre el riesgo de que las prácticas adultas de abuso queden naturalizadas bajo la premisa de que el adulto “sabe lo que hace”. De esta manera queda explícito cómo el abuso no surge únicamente de actos individuales de violencia, sino de un entramado cultural naturalizado, en el que el mundo adulto tiene la potestad de decidir sobre las vidas y cuerpos de los jóvenes. Romper con estas lógicas implica hacer un análisis crítico de las formas en las que, como adultos, ejercemos la autoridad en los espacios formativos y culturales, y hacer el ejercicio constante de construir vínculos basados en el reconocimiento, la horizontalidad y el respeto mutuo.

Se advierte que, si bien institucionalmente no siempre hubo la misma impronta de acción en relación a estos hechos, hoy existen una misión y visión claras, que se orientan hacia la protección de los participantes. Solo a partir de situaciones de vulneración de los derechos de componentes se generaron respuestas institucionales, y estas únicamente se implementaron cuando los hechos se hicieron públicos masivamente. Las medidas fueron escasas y tardías, no obstante se sentó un precedente que puede considerarse un punto inicial para futuras acciones. Esto tuvo como resultado las políticas y normativas que hoy buscan dar garantías y proteger a los participantes, al mismo tiempo que causó que se prestara especial atención al Carnaval de las Promesas como espacio de formación y participación, ahora con la presión de la opinión pública latente.

La efectividad del mismo como práctica educativa transformadora depende de la presencia de adultos que actúen como agentes educativos, siendo referentes capacitados, que acompañen y sostengan la participación juvenil de manera respetuosa y responsable (Morales,

2009). Sobre todo a través de políticas y acciones institucionales que garanticen en todo momento la protección y el protagonismo de los jóvenes en un marco de responsabilidad ética. Sucesos como las denuncias del 2020, son evidencia de que no se puede esperar a que sucedan las vulneraciones de derechos para intervenir, es necesario que en cualquier ámbito educativo donde participen menores se implementen acciones preventivas, no solo reparatorias, para garantizar sus derechos.

Mientras estas condiciones de sostén y garantía institucional sean dadas, los espacios de educación, ya sean formales o no, podrán constituirse como plataformas decisivas para una transformación social. Pensar en la educación de esta manera permite ampliar la capacidad de agencia de los jóvenes, dejando que piensen y actúen en términos de procesos, y delegándoles, en la medida que lo permita su nivel de autonomía, las decisiones que los involucran. Entendiendo que la participación incluye

tanto el poder efectivo como el control directo, es decir, que incluye no sólo la agencia individual, sino también lo que uno puede hacer como miembro de un grupo, colectividad o comunidad política (Conteri, 2014, p.56).

Es evidente, por su poder de convocatoria y el lugar que ocupa en la sociedad uruguaya, que el Carnaval de las Promesas ya cuenta con una notable capacidad de generar vínculos y despertar deseos de aprendizaje, lo que resta es que los adultos sepamos estar a la altura. Sin embargo, el valor de este fenómeno cultural no radica solo en la transmisión de conocimientos sino, tal como su nombre lo sugiere, en el potencial para pensarse como uno de esos espacios excepcionales, en donde los jóvenes construyen su identidad en colectivo mientras no se limitan a consumir cultura, sino que la crean, la resignifican y comparten entre sí como nuevo territorio de pertenencia.



(Cardozo, 2023)

Referencias bibliográficas

Acusados de abuso se van del Carnaval de las Promesas mientras la Justicia investiga. (2020, agosto 28). *El Observador*.

<https://www.elobservador.com.uy/nota/acusados-de-abuso-se-alejaron-del-carnaval-de-las-promesas-mientras-la-justicia-investiga-202082885550>

Anoche brilló el carnaval de las promesas. (2005, enero 3). *El País*.

<https://www.elpais.com.uy/informacion/anoche-brillo-el-carnaval-de-las-promesas>

Arrúe, C., Scavino, C., Grippo, L., Regatky, M., Hojman, G., Collazo, Y., Bucay, L., Horne, J., y Castro, P. (colab.). (2012). *Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación: motivos y obstáculos a la hora de participar. Hacia una educación sin apellidos: Aportes al campo de la Educación No Formal*. Psicolibros Waslala.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6761534.pdf>

Atme, M. (2015, 26 febrero). *Historia del Carnaval*. Intendencia de Montevideo.

<https://montevideo.gub.uy/areas-tematicas/cultura-y-tiempo-libre/carnaval-y-llamadas/historia-del-carnaval>

Bassi, G., y Grieco, L. (s.f.). *Puentes subjetivantes en contextos globalizados*

<https://es.scribd.com/document/856531420/PUENTES-SUBJETIVANTES-EN-CONTEXTOS-GLOBANALIZADOS-1#:~:text=El%20documento%20aborda%20la%20globalizaci%C3%B3n%20como%20un.masivos%20de%20comunicaci%C3%B3n%20en%20este%20proceso.%20S&text=by%20nipaoc1795%20in%20Orphan%20Interests%20%3E%20Learning.>

Berenstein, I. (1999). *La educación como un medio social e institucional de producción de sujetos*. International Psychoanalytical Association. InterRegional Conferences.

Bleichmar, S. (2001) *La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. Conferencia pronunciada en el marco del Curso “La niñez

y la adolescencia ya no son las mismas, lo que todavía no se dijo. Centro Cultural San Martín.

Cardozo, M. [@maucardozo12], (2023) *Terminó promesas*.

Carnaval de las Promesas tiene ganadores. La diaria. (2023, enero 11)

<https://ladiaria.com.uy/carnaval/articulo/2023/1/carnaval-de-las-promesas-tiene-ganador-es/>

Catalurda, R., Lucas, S., y González, W. (2014). *El aula en movimiento: Aportes metodológicos desde la educación no formal*. En *Enfoques: Revista de Educación No Formal*, (5), 91–107.

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, (23), 9–32. El texto que subiste es un artículo de revista.

Conteri, C. (2014). *El enfoque de participación en entornos educativos de aprendizaje*.

Conceptos, usos y claves para su promoción. *Enfoques. Revista de Educación No Formal*, (5), 45–59.

https://museozorrilla.gub.uy/innovaportal/file/5004/1/enfoques_5_para_imprenta.pdf

Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 12(21), 83–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>

Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). (2014, noviembre 28).

Duarte Quapper, K. (2025). *Ensayo sobre el orden político adultocéntrico que excluye a personas jóvenes*. En K. Duarte Quapper, C. Castilla García & M. Ravelo Medina (Eds.), *Juventudes. Miradas sobre adultocentrismo, género y masculinidades* (Vol. 3, pp. 19-30). Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología. <https://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2025-01/Juventudes.%20Miradas%20sobre%20adultocentrismo%2C%20g%C3%A9nero%20y%20masculinidades.%20Vol.%203.pdf>

- Duschatzky, S., y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires. Paidós.
- Filardo, V. (2018). Juventud, juventudes, jóvenes: esas palabras. *Última Década*, 26(50).
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300109>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s/f). ¿Qué es la adolescencia?.
<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=La%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la,los%2010%20y%2019%20a%C3%B1os.>
- Intendencia de Montevideo. (s.f). *Carnaval de las promesas*.
<https://montevideo.gub.uy/carnaval-de-las-promesas>
- Intendencia de Montevideo. (2024, septiembre 5). *Resolución: Carnaval de las Promesas*.
<https://www.montevideo.gub.uy/asl/sistemas/gestar/Resoluci.nsf/9c58528e7d7b0c24832579430045924a/aa984f4cc17fcfc403258b90004b2bd2?OpenDocument>
- Junta Departamental de Montevideo. (2024, mayo 23). *Homenaje a la Asociación de Directores de Carnaval de las Promesas*
<https://www.juntamvd.gub.uy/public/comunicacion/comunicado/6216/homenaje-a-la-asociacion-de-directores-de-carnaval-de-las-promesas>
- Krauskopf, D. (2010). La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. *Última Década*, 18(32), 11–36. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362010000200003
- Krauskopf, D. (2015). Los marcadores de juventud: La complejidad de las edades. *Última década*, 23(42), 11-40. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000100006>
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P.Martins y P. Redondo (comps.) *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas*

[.https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/07/MARTINIS-Y-REDONDO-Igualdad-y-educacion-extracto.pdf](https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2016/07/MARTINIS-Y-REDONDO-Igualdad-y-educacion-extracto.pdf)

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Laverde Toscano, M. C. y Valderrama, C. E. (eds.). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. (pp. 3-21). Bogotá: Universidad Central – Siglo del Hombre.
- Margulis, M., y Urresti, M. (1996). *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos.
- Morales, M. (2009). *Educación no formal: Una oportunidad para aprender*. En *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Vol.3. pp. 89–105.
https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/aportes_educacion_no_formaluruaguay.pdf
- Museo del Carnaval. (2024, 9 de septiembre). *El carnaval de Montevideo*. Museo del Carnaval.
<https://www.museodelcarnaval.org/el-carnaval-de-montevideo-2/>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Infancia*. ONU. Recuperado 19 de agosto de 2025, de <https://www.un.org/es/global-issues/children>
- Larrauri, M., & Max, M. (2001). *El deseo según Gilles Deleuze*. Tandem.
- Real Academia Española. (2025). *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.).
<https://dle.rae.es/promesa>
- Rebellato, J. (1998). La globalización y su impacto educativo-cultural: El nuevo horizonte posible. *Multiversidad Franciscana de América Latina*, 8, 23–51.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- “Se hizo justicia”: el relato de la madre de una de las víctimas del exdirector de Carnaval de las Promesas condenado por abuso (2022, 16 de agosto).

<https://www.observador.com.uy/nota/se-hizo-justicia-el-relato-de-la-madre-de-una-de-las-victimas-del-exdirector-de-carnaval-de-las-promesas-condenado-por-abuso-202281612300>

Sosa Santillán, A. (2014). *Una aproximación al perfil de los educadores en (de) Educación No Formal*. En *Enfoques. Revista de Educación No Formal*. Vol. 5, pp. 9–20.

Taguena Belmonte, J. A. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 633–660.

<https://www.redalyc.org/pdf/321/32147313003.pdf>

Tabárez, N. (2021, agosto 11). *Estos son los cambios en el reglamento del Carnaval de las Promesas luego de las denuncias por violencia y abuso*. El Observador.

<https://www.observador.com.uy/nota/estos-son-los-cambios-en-el-reglamento-del-carnaval-de-las-promesas-luego-de-las-denuncias-por-violencia-y-abuso-2021811105945>

Toledo Jofré, M. I. (2012). *Sobre la construcción identitaria*. Atenea (Concepción), (506), 43-56.

<https://doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004>

Trilla Bernet, J. (2013). *La educación no formal*. En *Educación no formal. Selección de textos* pp. 28–50.

Ubal, M. (2006). *La falacia de la imposibilidad de educar*. En P. Martinis (Comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto*. Editorial Psicolibros.

Uruguay (2020, julio 9). Ley N° 19.889: Ley de Urgente Consideración. LUC.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley N.º 18437, Ley General de Educación.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Varones Carnaval: Suprema Corte confirmó condena por abuso sexual a exdirector de un grupo de parodistas. (2022, agosto 15) El Observador.

<https://www.observador.com.uy/nota/varones-carnaval-exdirector-de-carnaval-de-las-romesas-fue-condenado-por-abuso-sexual-2022815201139>