

Trabajo final de grado

Pre-Proyecto de investigación

**Sentidos de la participación en adolescentes vinculados a un Centro Juvenil (INAU)
del Municipio F de Montevideo.**

Estudiante: Agustina Alvarez Acuña

C.I: 5.489.840-7

Tutor: Asist. Mag. Marcelo Aguirre

Revisor/a: Prof. Adj. Dra. Cecilia Pereda

Facultad de Psicología, Universidad de la República
Montevideo, Junio 2026

Agradecimientos

A mis padres, *Andrea y Diego*, por enseñarme a soñar y por acompañar cada paso que doy con su amor tan característico; porque cada logro es tan mío como de ustedes.

A mis abuelos, *Mabel y Chamaco*, y mis tíos, *Lorena, Felipe y Jimena*, por ser sostén en cada etapa de mi vida; desde siempre y para siempre.

A mis primas, *Paulina, Juana y Alfonsina*, por la ternura infantil que siempre ha sido mi motor.

A *Jazmín y Facundo*, por el camino de hermandad que recorrimos y el que recorreremos juntos.

A *Juan*, por el amor incondicional que me acompaña cada día y por confiar en mí en cada momento.

A mi familia que siempre está.

A mis amigas y amigos, los de siempre y los que hice en el camino.

A la educación pública y la Facultad de Psicología, por cada oportunidad que hoy me llevó a ser primera generación universitaria.

Gracias.

Índice

Agradecimientos.....	1
Índice.....	2
1. Resumen.....	3
2. Fundamentación.....	4
3. Antecedentes.....	7
3.1 En Uruguay.....	7
3.2 En el exterior.....	9
4. Marco conceptual.....	11
4.1 Adolescencia.....	11
4.2 Participación.....	12
4.3 Educación.....	14
4.4 Trayectorias educativas.....	15
4.5 Experiencias, significados y sentidos.....	16
5. Problema de investigación.....	17
6. Preguntas de investigación.....	17
7. Objetivos.....	18
7.1 Objetivo general.....	18
7.2 Objetivos específicos.....	18
8. Diseño Metodológico.....	18
8.1 Observación participante.....	19
8.2 Análisis documental.....	19
8.3 Entrevistas.....	19
8.3.1 Grupos focales.....	20
8.3.2 Entrevistas en profundidad.....	20
8.4 Criterios metodológicos.....	21
9. Cronograma de ejecución.....	23
10. Consideraciones éticas.....	24
11. Resultados esperados y plan de difusión.....	24
12. Referencias bibliográficas.....	25

1. Resumen

En el marco del trabajo final de grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, el presente pre-proyecto de investigación aborda la adolescencia como una etapa atravesada por transformaciones significativas que configuran procesos fundamentales vinculados a la construcción de identidad, la autonomía y la pertenencia. En Uruguay, las y los adolescentes enfrentan desafíos importantes en torno a la salud mental y el vínculo educativo, evidenciándose situaciones de abandono de las actividades cotidianas por sentimientos de tristeza y una preocupante tasa de suicidio adolescente. A su vez, la pobreza multidimensional afecta de manera preocupante a la población más joven, condicionando el acceso a oportunidades de desarrollo y participación social, y generando trayectorias educativas discontinuas que ponen en evidencia situaciones de vulneración de derechos que marcan profundamente la vida de muchos adolescentes. En este escenario, los Centros Juveniles, programa llevado adelante por INAU, se constituyen como proyectos socioeducativos en el ámbito de la educación no formal, que promueven la inclusión social, el desarrollo integral y el sostenimiento de las trayectorias educativas, y convocan a las y los adolescentes como sujetos activos, con voz y capacidad de incidir en los espacios que habitan, teniendo a la participación como un eje transversal y estructurante. El objetivo de esta investigación es visibilizar los sentidos que las y los adolescentes le otorgan a sus experiencias de participación en proyectos socioeducativos en el Municipio F de Montevideo, en relación tanto con la salud mental como con el fortalecimiento de sus trayectorias educativas. Para esto, se propone una metodología cualitativa que pone en el centro las voces adolescentes, a través de la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental, incorporando también la perspectiva de los educadores referentes. Se espera reconstruir las distintas dimensiones que adquiere la participación en la experiencia cotidiana de quienes transitan estos espacios, aportando insumos para repensar los Centros Juveniles como espacios de potencia para la construcción de proyectos de vida singulares y colectivos.

Palabras clave:

Adolescencia, participación, sentidos, educación no formal.

2. Fundamentación

En tiempos recientes se ha puesto énfasis en la salud mental de los adolescentes, ya que, tal y cómo plantean los datos recogidos por el Instituto Nacional de la Juventud y el Instituto Nacional de Estadística (2023), un 23,4% de los adolescentes entre 16 a 19 años presenta un abandono de sus actividades habituales como consecuencia de sentimientos recurrentes de tristeza y desesperación, evidenciándose a su vez que un 12% de los adolescentes consideraron seriamente la posibilidad de quitarse la vida, y que un 7,6% se ha autoinfligido alguna lesión de forma intencional. Uruguay presenta una de las tasas de suicidio más altas en el continente: en el año 2021, aproximadamente 2100 personas cada 100.000 habitantes cometieron suicidio. Si bien esta cifra representa un aumento del suicidio en todos los grupos etarios, el incremento más marcado se ve en los más jóvenes, ya que se 1600 adolescentes de entre 15 a 19 años por cada 100.000 habitantes fueron víctimas de suicidio, siendo ubicado como la primera causa de muerte en esta franja etaria (Ministerio de Salud Pública, 2023).

Como plantea el Ministerio de Desarrollo Social (2023), la adolescencia está marcada por el crecimiento y los cambios biológicos, psicológicos y sociales a un ritmo muy acelerado, poniéndose en juego diferentes aspectos tales como la identidad de género y sexual, dilemas filosóficos, religiosos y políticos, la elección vocacional y la autonomía respecto a sus principales referentes adultos. El Censo Nacional del año 2023 presentó los datos más recientes sobre la población en Uruguay. En el mismo, se recogió que los niños y adolescentes (de 0 a 14 años) representan el 18% de la población total, aproximadamente 646.178 personas; y los jóvenes y adultos jóvenes (15 a 34 años) comprenden el 28% de la población, con un estimado de 993.566 personas (INE, 2024). Estas cifras son importantes para tener presente la relevancia de prestarle atención a estas franjas etarias en la actualidad: representando menos de la mitad de la población total del país, la infancia y la adolescencia son grupos muy reducidos de personas que atraviesan etapas sumamente frágiles de la vida. Siendo un tiempo de redefiniciones personales y sociales, donde la búsqueda de pertenencia y la construcción del sentido de vida son determinantes; en esta etapa de construcción de la identidad del sujeto cobran fuerzas los procesos fundamentales de exploración personal y se vuelve clave que adolescentes y jóvenes puedan formar parte de espacios sociales en los que puedan ser escuchados y comprendidos en las problemáticas que les preocupan.

En este aspecto, resulta pertinente incorporar la participación como una dimensión central de la experiencia adolescente. En tanto etapa caracterizada por la construcción de la identidad, la búsqueda de autonomía y la redefinición de los vínculos con el mundo adulto, la participación se configura como una forma de ejercicio de derechos y de posicionamiento como sujetos activos en los espacios que habitan. UNICEF (2025) plantea que la participación en la adolescencia va más allá del hecho de ser escuchados, sino que “implica que cuente con información antes, durante y después, se involucre y pueda tener influencia sobre las decisiones y los asuntos que afectan su vida” (p. 20), propiciando el empoderamiento y el desarrollo de sus capacidades, generando un

impacto tanto en su propia vida como en el entorno que habitan. Es así que la generación de espacios que habiliten la participación adolescente adquiere relevancia, en tanto los mismos posibilitan la expresión, el intercambio y la construcción colectiva de sentidos en tanto a las propias vivencias. En esta línea, el Ministerio de Salud Pública (2023) plantea que, si bien la mayoría de los adolescentes atraviesa esta etapa sin complicaciones significativas, la adolescencia se considera una etapa de elevada vulnerabilidad ante diversas conductas de riesgo, siendo una “fase vital de posible riesgo en sí misma principalmente debido a los altos montos de estrés experimentados por los adolescentes” (p. 7).

La vulnerabilidad no es un fenómeno que se da únicamente en términos de salud mental, sino teniendo en cuenta también la gran incidencia de la vulnerabilidad social y económica que enfrentan los niños, niñas y adolescentes como factor de riesgo, ya que experimentar la pobreza de forma prolongada desde las primeras etapas de la vida puede generar efectos negativos duraderos en el desarrollo educativo, emocional social y físico. Los datos presentados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2026) muestran que “la pobreza afecta con mayor intensidad a la población de 0 a 17 años” (p.95), existiendo una incidencia del 27,5% específicamente entre los 13 y los 17 años. A su vez, UNICEF et al (2024) recogen que, por lo general, los hogares cuyos ingresos no fueron suficientes para cubrir los gastos del hogar se ubican en barrios periféricos, con un menor acceso a los servicios y oportunidades, limitando el contacto de los niños pobres con aquellos de otros estratos socioeconómicos, condicionando sus redes de contactos en el futuro. Esta segregación se ve marcada específicamente en Montevideo, donde la pobreza infantil supera el 35% en los municipios D, A y F (p. 21).

La pobreza no se mide únicamente en términos económicos. En el año 2024, el INE publica el índice de pobreza multidimensional, midiendo las privaciones que enfrentan los hogares uruguayos categorizando cinco dimensiones clave: educación, condiciones habitacionales, servicios básicos, protección social y empleo. En este sentido “el índice de pobreza multidimensional revela que el indicador de años de escolarización tiene una de las contribuciones más altas a la pobreza, lo que resalta cómo las privaciones educativas están estrechamente relacionadas con la pobreza” (INEEd, 2026, p. 99). Aún cuando la Ley General de Educación N° 18.437 en su artículo 2 reconoce a la educación como un derecho, un bien público y social de todas las personas sin discriminación alguna, la privación de los años de escolarización afecta a un 46% de la población, siendo uno de los mayores factores de exclusión social (INEEd, 2026). En este panorama, se vuelve vital el planteo del Ministerio de Salud Pública (2022), respecto a la esencialidad de promover entornos seguros y de apoyo para los adolescentes, lo que implica no sólo el fortalecimiento de los sistemas de apoyo social, como la familia, los amigos y la comunidad, sino la implementación de programas de intervención y políticas sociales y educativas que cumplan el rol de acompañamiento en esta etapa, donde la participación se vincule con la posibilidad de sostener y resignificar las trayectorias de las y los adolescentes.

En este sentido, el presente proyecto propone investigar la participación de los adolescentes en proyectos socioeducativos denominados Centros Juveniles, que forman parte de la propuesta de atención integral dirigida a la adolescencia del Instituto Nacional del Niño y Adolescente del Uruguay. Los Centros juveniles son dispositivos que “contribuyen al proceso de inclusión y soporte social, ofreciendo herramientas para un desarrollo integral” (INAU, 2024). Con presencia en todo el país y 118 proyectos activos, ofrece diversas propuestas que, pudiendo complementarse con la actividad educativa formal, faciliten espacios de socialización y recreación, así como apoyo pedagógico y capacitación e inserción orientada al mundo laboral, en una búsqueda de ampliar el tiempo educativo de las y los adolescentes.

En estos proyectos socioeducativos se brinda atención a adolescentes entre los 12 y los 17 años y 11 meses, incluyendo además a sus familias. Poniendo énfasis en proteger las trayectorias educativas, particularmente en la promoción de la continuidad y la inclusión educativa, se plantea también promover e impulsar el autocuidado y el acercamiento a la salud del adolescente en todos sus aspectos, llevando adelante “actividades que promuevan el desarrollo de los adolescentes en todas sus dimensiones, promoviendo sus derechos” (INAU, 2024, p.2), teniendo a la participación como el elemento fundamental que atraviesa todas las dimensiones del trabajo, adquiriendo diferentes significados adaptados a la singularidad de cada adolescente que forma parte del espacio.

Vemos así que de los lineamientos de los Centros Juveniles se desprenden dos grandes aspectos: por un lado, se presenta la integración de adolescentes a un proyecto socioeducativo de índole no formal, entendiendo a la educación no formal tal como se la plantea en la Ley General de Educación N° 18.437, como aquella que “comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal” (2008, Cap. IV, art. 37), cuyo fin es promover la articulación y complementariedad entre los ámbitos formal y no formal para contribuir a asegurar la calidad, inclusión y continuidad educativa, con una mirada no estructurada ni sistematizada, que genera procesos y vínculos educativos que pueden durar toda la vida.

Por otro lado, se presenta a la participación como eje central para el ejercicio de una ciudadanía responsable, como un derecho fundamental de las y los adolescentes. Los Centros Juveniles, como dispositivo, tienen una particularidad: la participación en el proyecto es voluntaria (a excepción de aquellos casos de judicialización), por lo que los adolescentes se sienten convocados a estar ahí, a generar un vínculo educativo en un espacio que acompaña sus trayectorias educativas y motiva la continuidad y/o la afiliación a los centros educativos formales, pudiendo pensar a la participación en estos espacios en relación con procesos de autonomía progresiva, donde las y los adolescentes amplían gradualmente sus posibilidades de decisión, implicación y construcción de su propio recorrido.

3. Antecedentes

3.1 En Uruguay

Victoria Valverde presentó la investigación “Subjetividades juveniles y vínculos intergeneracionales en educación secundaria. La dimensión vincular de la experiencia escolar” (2021) para la obtención del título de Magíster en Psicología y Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, cuyo objetivo fue el análisis de la dimensión vincular en la experiencia escolar de jóvenes en educación media superior, con el foco en los vínculos intergeneracionales y la constitución de las subjetividades juveniles. Se plantea una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo y fenomenológico, generando espacios de intercambio y la construcción de una narrativa colectiva, que posibiliten la incorporación de un aspecto reflexivo para la revisión y el relato de las experiencias personales respecto a ser joven.

La autora da cuenta de un predominio de construcciones de carácter negativo respecto a la juventud, colocándolos en una posición de inferioridad, resaltando las deficiencias. Al mismo tiempo, se plantea la importancia del relacionamiento entre pares vinculado con la adquisición de herramientas y saberes, que permiten un acompañamiento en vivencias y procesos, un intercambio que deriva en el sentido de pertenencia y la producción de una experiencia colectiva que da sentido a la asistencia a la institución escolar, un espacio institucional que se presenta como “estructurante de la vida de estos/as jóvenes, en función del que, en la intersección con otros espacios institucionales, van construyendo sus biografías” (Valverde, 2021, p. 109).

Valverde (2021) concluye que la institución liceal es un escenario fundamental, donde los jóvenes construyen su identidad y bienestar emocional a través de los vínculos. Pensado como un espacio de posibilidades, se evidencia la importancia que tienen estas instituciones en sus vidas “incluso siendo un espacio al que eligen asistir más allá del mandato de obligatoriedad, un lugar donde eligen estar y el que identifican con su derecho a la educación” (p. 109). Esto nos permite cuestionar cómo se produce la participación de los adolescentes y jóvenes en Centros Juveniles y cómo la dimensión identitaria que se configura en lo escolar puede pensarse en articulación con lo extraescolar, en espacios donde también se producen experiencias, vínculos y formas de participación y que, salvo excepciones, presentan otra dinámica de asistencia y proponen metodologías donde la participación adolescente pareciera estar más presente en la construcción de sentidos y la configuración de trayectorias.

Entra así en juego la interpelación de los adolescentes con los proyectos socioeducativos, lo que la autora plantea como aquellos sucesos o vínculos que dejan huella o adquieren otros significados; construyendo el sentido de pertenencia basado en la participación de diversas formas y en distintos espacios, que “habilita la percepción y visualización de sí mismo/a como sujeto de la educación y sujeto de derecho, que permite otro posicionamiento” (p. 111), reivindicando un espacio que es más que un lugar de tránsito y se transforma en un escenario fundamental del habitar juvenil.

En esta línea, Natalia Erreca presentó la investigación “Educación no formal como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de Montevideo” (2022) para la obtención de la Licenciatura de Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, con el objetivo de analizar la educación no formal como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de la zona centro y oeste de la ciudad de Montevideo, contemplando los sentires adolescentes en el escenario de la educación, siendo ellos los protagonistas de los relatos de sus propios proyectos de vida.

Con un enfoque cualitativo, se centra en recuperar las voces de los protagonistas contemplando su historicidad y contexto, buscando comprender cómo viven su paso por la institución, qué sentidos son atribuidos y cómo se construyen los vínculos con los referentes adultos. Los adolescentes entrevistados relacionan su asistencia al centro de educación no formal con la contención emocional, el apoyo respecto a sus trayectorias en la educación formal, así como el respeto por sus preferencias en la realización de actividades y la dimensión afectiva construida con los educadores, a quienes identifican como referentes para sus vidas, destacando no solo la inserción sino la permanencia, dado que los mismos son espacios abiertos que los reciben y contienen.

La autora concluye destacando la importancia de las propuestas educativas no formales, planteando la necesidad de lugares de esparcimiento, recreación e intercambio con los pares, espacios donde los adolescentes puedan “ser contemplados en las órbitas de discusión y toma de decisiones reales sobre su futuro” (Erreca, 2022, p. 49). En este sentido, se plantea que estas propuestas fuera de lo formal no deben ser vistas como un descarte para aquellos que no logran sostener la educación formal, sino como una opción educativa valiosa por sus formas, contenidos y las libertades que otorga, destacando los proyectos como espacios donde se habilita que los jóvenes puedan habitar el lugar desde el disfrute y la elección propia, ampliando su campo de posibilidades. A su vez, se reconoce que la estructura escolar rígida no siempre es idónea para todas las necesidades educativas, por lo que la Educación Formal y No Formal deben ser complementarias, permitiendo una construcción del proyecto de vida que se nutre del vínculo con los pares y los educadores, para “vislumbrar lo que es “necesario” para construir un futuro que sea deseado y atractivo para cada adolescente” (p. 37), donde pueda generarse un proyecto desde el deseo y no desde la imposición del contexto.

Resulta interesante traer la mirada de Noelia Bonaudi, quien presenta la investigación “Concepciones de adolescencia y participación en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as” (2020) para la obtención del título de Magíster en Psicología Social en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, con el objetivo de “estudiar las concepciones de adolescencia y participación presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as de Enseñanza Media Superior de Montevideo, en el escenario creado por los Consejos de Participación” (p. 68), indagando en la idea que estos actores tienen de participación adolescente, así como buscando analizar qué concepción de adolescencia prima en sus discursos.

Mediante una metodología cualitativa, la muestra se compuso de profesores de diversas disciplinas, así como la psicóloga y la subdirectora del centro, quienes dan cuenta de una visión adultocéntrica, donde “parece ser que lo que nutre las opiniones de los/as adolescentes (o debería nutrirlos) es el referente adulto” (p. 107), concibiendo al adolescente como un sujeto incompleto, que debe construir su propia identidad basado en dichos referentes para moldear al adulto que debería ser.

La autora concluye que en los discursos adultos predomina una visión negativa de la adolescencia como una etapa de crisis, duelo y desequilibrio, como una etapa meramente transitoria. A su vez, esto se relaciona con una profunda tendencia a evaluar la participación de los jóvenes desde una postura adultocéntrica que desestima el valor de sus ideas, poniendo en riesgo el ejercicio pleno de su derecho a participar. En este sentido, resulta interesante para esta investigación realizar un doble acercamiento, por un lado a las voces de las y los adolescentes respecto a los diversos mecanismos y espacios de participación, indagando cómo son sus vivencias frente a las percepciones del mundo adulto y las instituciones; y por otro a las voces de sus educadores referentes en el Centro Juvenil, indagando en cómo perciben la habilitación de la participación en estos espacios.

3.2 En el exterior

En Colombia, se realizó la investigación “Participación ciudadana adolescente: un análisis de sus redes en Cundinamarca” (2024), con el objetivo de “describir las configuraciones vinculares en los contextos de interacción (familia, comunidad, educación e instituciones) que orientan procesos psicosociales en la participación ciudadana de los adolescentes” (Galindo-Ubaque et. al, p. 6, 2024), llevado adelante mediante un diseño cualitativo que incluyó la realización de un mapeo de redes para identificar los vínculos construidos en los contextos de interacción de los adolescentes, representando gráficamente las redes sociales de los participantes para recopilar las experiencias individuales y analizar la participación ciudadana, poniendo el énfasis desde las narrativas de los propios adolescentes.

En esta investigación, los adolescentes dan cuenta de cómo la familia constituye el núcleo relacional más influyente, con múltiples funciones en las cualidades vinculares, cumpliendo funciones de compañía social, apoyo emocional, regulación social y ayuda material y de servicios. Al mismo tiempo, se resalta el vínculo con amigos y pares, siendo éstos los contactos de la vida social comunitaria más referidos, cumpliendo una función de carácter emocional en la vida de los adolescentes. Destaca a su vez la participación en redes comunitarias vinculadas con actividades artísticas, deportivas y culturales, espacios donde se construyen “acciones de pertenencia e identidad como procesos psicosociales en el ejercicio de la ciudadanía” (Galindo-Ubaque et. al, p. 15, 2024).

En este sentido, Galindo-Ubaque et. al (2024) concluyen que, para lograr la garantía del derecho a la participación, es necesario generar espacios locales de participación que funcionen

como contactos sociocomunitarios entre las familias, las escuelas y las diferentes instituciones y asociaciones donde participan los adolescentes, resaltando la configuración de “redes y vínculos en un espacio ecológico y contextual” (p. 16) entre los contextos cotidianos del adolescente, contribuyendo a la construcción de su autonomía, su identidad y la generación de recursos emocionales, resultando en espacios potenciales para el fortalecimiento de la participación ciudadana.

Por otro lado, en España encontramos la investigación “Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social” (2023), llevada a cabo en cuatro barrios de las comunidades autónomas de Cataluña y País Vasco, cuyo objetivo fue “profundizar en la correlación existente entre las actividades de ocio educativo y acción sociocultural (OEASC) dirigidas a los niños/as, adolescentes jóvenes y su contribución al grado de cohesión social de los territorios en las que estas se desarrollan” (Morata et. al, 2023, p. 68), siendo estas aquellas iniciativas, proyectos y/o experiencias que son llevadas adelante durante el tiempo libre, fuera del currículum escolar, pero con una intencionalidad pedagógica y de desarrollo cultural.

En los resultados se puede comprobar que las actividades de OEASC son identificadas por niños y adolescentes como constructoras de apoyo social, que permiten mejorar la calidad de vida ciudadana, actuando como un factor reductor del estrés y promotor de nuevas relaciones vecinales y de amistad, que generan la sensación de pertenencia e identidad, contribuyendo a evitar el aislamiento social. A su vez, se plantea que las entidades de OEASC “promueven acciones y procesos de participación social, en la que los niños/as, adolescentes y jóvenes se empoderan y son reconocidos como sujetos con capacidad de reflexionar e implicarse en la toma de decisiones, y asumir retos que mejoren la vida de la ciudadanía” (Morata et. al, 2023, p. 79).

Morata et. al (2023) plantean la importancia y el desafío de avanzar en el reconocimiento del ocio educativo y la acción sociocultural como contextos de relevancia para el desarrollo de la socialización de niños, niñas y adolescentes, por la influencia que representan en la participación de la infancia y la juventud en la vida comunitaria, no sólo generando y fortaleciendo vínculos entre personas, sino promoviendo sentimientos y acciones reivindicativas y comprometidas con la comunidad que colaboran con la cohesión social de los territorios.

En esta línea de trabajo, también en España se realizó la investigación “Comunidades colaborativas: saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal” (2021), con el objetivo de “analizar los procesos de participación de jóvenes de educación secundaria en proyectos de educación no formal autogestionados, orientados hacia la construcción de una ciudadanía crítica” (Márquez-García et. al, 2021, p. 228), llevada adelante en una asociación intercultural en Andalucía en el marco de proyectos de intercambio internacional vinculados al programa Erasmus+ enfocados en adolescentes en riesgo de exclusión.

El estudio plantea que tener como única opción educativa procesos de aprendizaje lineales, que se dan en un contexto institucional cerrado y basados en la reproducción de contenidos, calificadores y centrados en lo academicista como eje del éxito implica un riesgo para

los jóvenes. Por su parte, los participantes plantean la posibilidad de aprendizaje de un modo más global, donde lo personal, la diversidad, lo relacional, lo colectivo y lo creativo se integran como elementos cruciales de la reflexión, la acción y la evaluación. En este sentido, los autores plantean la necesidad de repensar un modo de educación expandida, que implique un nuevo rol social y nuevas relaciones educativas, generando una alternativa educativa que, promoviendo un diálogo pedagógico, permite repensar el currículum escolar, ampliando las expectativas personales y educativas, generando espacios educativos con acciones y en contextos reales, lo que plantea una visión más compleja del derecho a la educación en adolescentes con dificultades socioculturales y riesgo de exclusión: no basta con ocupar un espacio escolar, se debe “acceder a un sistema de relaciones abierto a la participación en los contextos sociales” (p. 235).

Los antecedentes revisados permiten situar esta investigación en un campo donde se reconoce a la educación como una experiencia que, si bien es heterogénea, le otorga un gran peso a los vínculos, la pertenencia y las experiencias en la construcción de sentidos en la adolescencia, así como el papel central de la participación en estos procesos. A su vez, se evidencian las dificultades que se presentan en los espacios educativos tradicionales para habilitar diferentes formas de participación, en contraste con las potencialidades de las propuestas socioeducativas por fuera de lo escolar. En este escenario, cobra relevancia profundizar en los sentidos que las y los adolescentes construyen en torno a su participación, atendiendo a sus propias perspectivas, como protagonistas de sus propias experiencias.

4. Marco conceptual

Se plantea el desarrollo de diferentes nociones teóricas con el fin de situar conceptualmente la investigación. En este sentido, se desarrollarán los ejes: adolescencia; participación; educación; trayectorias educativas; experiencias, significados y sentidos.

4.1 Adolescencia

La adolescencia es la etapa vital que transcurre entre la niñez y la adultez, caracterizada por un abanico de transformaciones en el sujeto a nivel biológico, psicológico y social. La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como “la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, o sea, desde los 10 hasta los 19 años” (s/f), donde se experimenta un rápido crecimiento tanto físico como psicológico y social. Amorin (2010) define a la adolescencia como una categoría evolutiva atravesada por dinamismos psicosociales específicos, y la divide en tres etapas: adolescencia temprana, desde los 8-9 hasta los 15 años, marcada por la pérdida del cuerpo infantil el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y los cambios en la apariencia, esquema e imagen corporal; la adolescencia media, desde los 15 hasta los 18 años, donde se presenta una crisis de identidad, una constitución de nuevos ideales y la transformación de las modalidades de relación con el otro sexo; y adolescencia tardía, desde los 18 hasta los 28 años, como el proceso psicológico de abandono de la etapa infanto-adolescente acompañado del deseo

de establecer una vivienda independiente con una pareja estable e independencia económica, así como el logro de la orientación vocacional y/o laboral.

Siguiendo los planteos del autor, se vuelve necesario pensar a la adolescencia como un producto y una construcción socio-cultural, y como tal no podemos hablar del concepto en singular, proponiendo hablar de *adolescencias*, dado que existen diferentes concepciones, definidas, construidas y dotadas de significado de acuerdo a las diferentes sociedades, culturas y épocas históricas, que son “atravesadas por dinamismos psicosociales extremadamente específicos” (Amorin, 2010, p. 124); no es un fenómeno universal e inmutable, y debe ser considerada un producto de las circunstancias histórico-sociales (Pedrosa, 2011).

La concepción de adolescencia que conocemos en la actualidad no es la misma que existió en otros momentos de la historia, ya que la misma, como producto y construcción socio-cultural, se ha ido conformando a lo largo del tiempo, en diferentes contextos y condiciones sociales que fueron diferenciando la niñez de la adultez. Si realizamos un recorrido histórico, podemos ver que la adolescencia es un término joven: tal y como señala Pedrosa (2011), previo al siglo XVII únicamente se hablaba de “niños” y “adultos”, tomándose a la pubertad como el límite entre la infancia y la vida adulta, existiendo así una incorporación al mundo adulto desde edades muy tempranas. Es a partir del siglo XIX, con la llegada de la industrialización, una época marcada por grandes transformaciones, que se comienzan a evidenciar las grandes diferencias entre las distintas etapas de la vida, pautando derechos y deberes específicos para cada una (Moreno y Del Barrio, 2000).

Stanley Hall, psicólogo estadounidense, aparece como pionero en los estudios sobre la adolescencia, caracterizándola como “una edad especialmente dramática y tormentosa, en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión” (Hall, en Dávila León, 2004, p. 3). Posterior a Hall, se han elaborado diferentes miradas que plantean a la adolescencia como una construcción de la sociedad moderna; tal y como el planteo de Arnett (2008), de la adolescencia como “adultez emergente”, una etapa transicional que cumple un papel preparatorio para los roles del mundo adulto, siendo “la edad de explorar identidades, la edad de la inestabilidad, del enfoque en uno mismo, de sentirse “a la mitad” y de las posibilidades” (p. 14). En esta línea de la adolescencia pensada como la etapa de las posibilidades, Krauskopf (2000) la concibe como un período determinante, donde “se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno” (2000, p. 119).

4.2 Participación

En este proceso de elaboración de identidad y construcción de la responsabilidad social que se experimenta en la adolescencia, entra en juego la idea de participación. Etimológicamente, la palabra participación proviene del latín *participatio*, compuesta por *pars* (parte) y *capere* (tomar), significando “tomar parte en algo”. Ferullo de Parajón (2006) sostiene que es un concepto

relativamente reciente, que comenzó a adquirir relevancia a partir de la Modernidad, un período en el que el individuo comenzó a replantearse su lugar en la sociedad y a tomar mayor conciencia de los vínculos que lo conectan con el entorno social del que forma parte.

El concepto de participación se ha ido construyendo desde diversas perspectivas. Alpízar (2016) la concibe como “una necesidad humana sentida y en conexión con el ser, tener y estar de las personas” (p. 87), potenciadora de transformaciones a nivel individual y colectivo, que promueve el mejoramiento integral de las condiciones de vida de los sujetos en sus comunidades. Por otro lado, Barrientos (2005) plantea a la participación no como un estado fijo, sino como un proceso, una necesidad intrínseca de las personas de ser constructores y protagonistas de su propia historia. En esta línea, Hart (1993) la entiende como el conjunto de procesos donde se comparte la toma de decisiones que afectan simultáneamente a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que se habita, siendo la misma un medio para la construcción de la democracia, un derecho fundamental de la ciudadanía.

Al concebir la participación como un derecho fundamental de la ciudadanía, es clave tener presente la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño del año 1989 que, al establecer los derechos y obligaciones de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, proclama el derecho de los mismos a participar de manera libre en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento, comprometiéndose los Estados a respetar y promover este derecho en condiciones de igualdad. Siguiendo los planteos de Arrúe et. al, particularmente en el caso de los adolescentes y jóvenes, que sus voces formen parte depende fuertemente de la posición que asuman los adultos referentes del entorno (2011), en una intervención adulta que Kantor (2008) plantea como una de las claves para que las y los adolescentes “se nucleen en torno a proyectos participativos y socialmente relevantes” (p. 111).

La autora plantea que, al asumir a la participación como una práctica social de significado valioso para adolescentes y jóvenes “es inherente a las propuestas participativas su carácter confrontativo respecto de las representaciones que giran en torno al estigma y la devaluación de la adolescencia y la juventud” (Kantor, 2008, p. 109); entendiendo así que promover la participación implica asumir que pueden pensar y actuar en términos de procesos, alternativas, conflictos y elaboración de planes, pudiendo incidir efectivamente en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran. La participación implica así la posibilidad de delinear un camino crítico, a lo largo del cuál las y los adolescentes aprendan progresivamente a hacerse cargo de aquello que les incumbe, desarrollando su capacidad de identificar situaciones que los afecta, inquietan o convocan, pudiendo analizar posibilidades, contextos y causas, así como formular propuestas viables.

En este sentido, se concibe a la participación como un proceso donde las y los adolescentes se ven y sienten implicados en acciones que partan desde sus propios intereses, implicando lo que Martínez Ferrer et. al (2011) mencionan como un “efecto potenciador en el ajuste psicosocial del adolescente” (p. 206), propiciando el autoconcepto, la autoestima, la

autoeficacia y autocontrol, teniendo un mayor ajuste personal y social y poniendo en el centro los sentimientos de valía y control personal, al sentir que están contribuyendo activamente a la vida de la comunidad. Es así que la participación implica la convicción de que las y los adolescentes pueden construir condiciones bajo las cuales se enriquezcan sus oportunidades y sus experiencias, consolidando su autonomía, en el ejercicio de un protagonismo que a la vez que crece con ellas y ellos, los hace crecer.

4.3 Educación

La educación constituye un derecho humano fundamental de todas las personas, que habilita el ejercicio de los demás derechos humanos, y tiene como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana. Jiménez (2019) la plantea como un proceso, “un conjunto de acciones esenciales para la edificación del individuo en aras a la convivencia social” (p. 671). Cumple un rol indispensable para la cohesión grupal y la construcción de elementos que nuclean lo singular con lo colectivo (Aguirre, 2018), es decir, implica la construcción de ciudadanía, apuntando a la defensa y la promoción de valores como la libertad, la justicia y el bienestar (Camors, 2013). La educación como derecho implica tener presente que no todas las personas se encuentran en las mismas situaciones y, por ende, no todos tienen las mismas oportunidades para ejercer ese derecho.

Siguiendo el planteo de Camors, se vuelve crucial considerar las diferentes situaciones de la población, exigiendo acciones diferenciadas para alcanzar la meta de la igualdad (2013). En esta línea, Aguirre (2018) plantea que la educación “debe ser contemplada como un campo en el cual conviven e interactúan innumerables programas educativos, por los que transitan sujetos. Conformando trayectorias educativas colectivas en algunos casos, pero también singulares y situadas a posibilidades, intereses, condicionamientos, etc.” (p. 39), presentando la necesidad de ubicar una noción amplia de educación, pensando la relación entre los espacios educativos escolares y aquellos que van más allá de sus límites.

Pensar la educación en términos amplios, nos acerca a la noción planteada por Larrauri (2009) del ecosistema educativo como la serie de elementos que tienen que funcionar de forma interrelacionada y que deben ser tomados en cuenta para lograr los objetivos educativos. Desde esta perspectiva, se abre la mirada hacia una concepción integral, abarcativa y centrada en los sujetos, permitiendo, tal y como plantean Aguirre y Fuhrman (2022) “visualizar todo un entramado de redes, actores, metodologías y sujetos que en muchos casos quedan “por fuera” de la reflexión” (p. 2), donde los diferentes dispositivos, instituciones y actores tienen importancia e incidencia. Los proyectos educativos por fuera de lo escolar se presentan como parte de este entramado que teje y sostiene a los sujetos y habilita trayectorias educativas complementarias e integrales.

La educación no formal aparece como una de las modalidades que asume la educación, donde lo no escolar se presenta “como el diferencial que hace de premisa para la institución de

nuevas formas de intercambio, juegos que habiliten nuevas capacidades” (Duschatzky y Sztulwark, 2011, p. 57). Tal como plantea Morales (2009), concebir la educación como un derecho humano y un proceso que se da a lo largo de toda la vida, potencia el aporte que la educación no formal tiene en el desarrollo de la ciudadanía, la calidad y la igualdad de la educación. En este sentido, se vuelve necesario reconocer el valor educativo que posee en sí misma, tanto para promover el aprendizaje a lo largo de la vida como la reinserción y continuidad en el sistema educativo formal. Siguiendo los planteos del autor, la Educación no formal cumple una función primordial e insustituible en nuestra sociedad, que genera aprendizajes valiosos para la vida social y el desarrollo personal a la vez que colabora en la creación de nuevos vínculos y nuevos deseos de aprendizaje, reconectando y apoyando así el tránsito por la educación formal.

Hablar de educación trae consigo la idea planteada por Martinis (2015) de que la educación es el principal medio para generar igualdad entre los sujetos, intentando ubicarla como “un espacio social que pueda dirigirse por igual a todos los sujetos” (p. 111). Buscando este fin, diferentes proyectos y organizaciones educativas han ido articulando una oferta educativa amplia y diversa, relacionada principalmente a los sectores más vulnerables de la sociedad. Destacando el trabajo de las organizaciones no gubernamentales en articulación con el Estado, se han coordinado actividades socioeducativas que abarcan a miles de niños y adolescentes, se evidencia que las instituciones extraescolares “logran sostener trabajos de intervención con poblaciones en relación a las cuales el Estado no consigue hacerlo” (Martinis, 2010, p. 9).

4.4 Trayectorias educativas

Al hablar de educación, se debe pensar en las diferentes formas de vivenciarla. Aparece así la noción de trayectoria, entendida como un recorrido, un camino que se construye permanentemente y que implica a sujetos en situación de acompañamiento (Greco y Nicastro, 2012). El estudio de las trayectorias centra su atención en la interpretación de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo, intentando comprender su multidimensionalidad (Terigi y Briscioli, 2020) y, en relación específicamente al campo educativo, analiza la experiencia escolar, la construcción de identidades y el estudio de las emociones, permitiendo complejizar la comprensión de las dificultades en los tránsitos por la escolaridad.

Como plantean Greco y Nicastro (2012), pensar a la educación como trayectoria implica verla como un recorrido, un camino que se lleva a cabo en diferentes organizaciones educativas, teniendo presente que “en cada organización educativa cada uno se verá atravesado y entramado en su propia biografía, en culturas, historias, componentes de la vida cotidiana de cada institución que hace que la expresión de ese hecho educativo asuma distintos rasgos” (pp. 40-41), atravesado por representaciones y supuestos respecto a los modos esperados de transitar la escolaridad, así como por el imaginario de lo ideal y lo esperado. En este sentido, Terigi (2007) plantea una diferenciación clave entre las trayectorias teóricas, como aquellas que “expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados

por una periodización estándar” (p. 2) y las trayectorias reales, como aquellas trayectorias no encauzadas, que se presentan “de modos heterogéneos, variables y contingentes” (p. 4). De este modo, la perspectiva de trayectorias educativas aparece como sustento de políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje, permitiendo reconocer los aprendizajes que se realizan fuera de la escuela (Terigi, 2009).

El sujeto en trayectoria educativa forma parte de una dinámica donde es al mismo tiempo “tanto un componente de esa trama, como un resultado de la misma” (Nicastro, 2018, p. 39), un recorrido en el que se debe atender la integralidad de las acciones para sostener el lazo con las diferentes etapas del recorrido formativo en su conjunto, ofreciendo una amplia gama de trayectorias educativas, diversas y flexibles, que remuevan las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y promuevan la adopción de medidas a favor de aquellos que ven vulnerados sus derechos, sin caer en la estandarización de los recorridos o en el desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes valiosos (Terigi, 2009).

4.5 Experiencias, significados y sentidos

Pensar en la heterogeneidad de las trayectorias educativas es pensar en cómo estas se vivencian de diferentes maneras, generando diferentes experiencias. Skliar y Larrosa (2009) definen a la experiencia como un acontecimiento, eso que *me* pasa, como “el pasar de algo que no soy yo” (p. 14). En este sentido, la experiencia educativa es vista como aquello que le pasa al sujeto en su tránsito por las diferentes instituciones, que lo alteran, lo afectan, despiertan su deseo de saber y a través de los cuales se aproxima al conocimiento, habilitando y permitiendo la formación y transformación, al hacer de la experiencia *algo*, ya que, tal y como plantean Ruiz Barbot et. al (2014) “algo le ha sucedido y ello posibilita su transformación, la transformación de sus ideas, sentimientos, representaciones” (p. 23).

Acercarnos a la experiencia educativa es acercarnos a lo que esta significa para quien la vive, a las situaciones particulares, a lo imprevisto, a la manera en la que nos hemos constituido como humanos ya que, en palabras de Trujillo Reyes (2014) “la experiencia de vivir es singular. La forma en que hacemos y pensamos nuestra experiencia educativa, incluye el encuentro con otros, tanto como con nosotros mismos” (p. 890). De estas experiencias cotidianas compartidas con otros derivan los significados que, tal y como plantean Greco y Nicastro (2012), se presentan como un tipo de producción simbólica, colectiva y cultural que se desarrolla a lo largo del tiempo, que entrama visiones y condiciones epocales y que, por ende, sufre modificaciones.

Es así que los sentidos de la educación se construyen a partir de aquellas experiencias de formación compartidas vividas en las instituciones, los acontecimientos que dejan huella y van significando la formación y construyendo el trayecto educativo de cada sujeto de la educación. Como experiencia vital, “es portadora, provocadora, transmisora, constructora de sentidos y, al mismo tiempo, adquiere sentidos diferentes según el tiempo, el espacio, las condiciones

existenciales y los acontecimientos vividos por el sujeto de la educación y el colectivo en un momento histórico singular y complejo” (Ruiz Barbot et. al, 2014, p. 24), donde las elecciones personales se cruzan con fuerzas coercitivas e institucionales con las cuales se negocian las diferentes formas posibles de identificarse.

5. Problema de investigación

La adolescencia constituye una etapa vital singular, marcada por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, en la que se configuran procesos clave y desafiantes, vinculados a la construcción de la identidad, la autonomía del núcleo familiar y la pertenencia al grupo de pares que generan vivencias de tensión. En el contexto uruguayo, las y los adolescentes se enfrentan además a enormes desafíos relacionados al cuidado de la salud mental y al vínculo educativo. En este sentido, el Municipio F de Montevideo se presenta como una zona heterogénea y de gran extensión territorial, donde la vivencia adolescente se encuentra atravesada por desigualdades socioeconómicas, pobreza multidimensional y trayectorias educativas discontinuas, que ponen en evidencia las situaciones de vulneración de derechos que afectan el acceso a la educación, a oportunidades de desarrollo y a la participación en la vida social.

Frente a las instituciones educativas tradicionales, cuyas respuestas educativas aparentan dar la espalda a las necesidades específicas de las y los adolescentes que habitan ese territorio, esta investigación plantea un acercamiento a los Centros Juveniles como una forma educativa que, a priori, presenta rasgos interesantes para la educación por fuera de lo escolar que pueden complementar las trayectorias escolares, teniendo un gran énfasis en la participación adolescente y el acompañamiento de sus trayectorias. Se propone, de esta forma, visibilizar los sentidos que las y los adolescentes le otorgan a sus experiencias de participación en estos espacios, en tanto experiencias socioeducativas que se configuran como complementarias, y en algunos casos alternativas posibles, a las propuestas educativas tradicionales.

6. Preguntas de investigación

- ¿Qué sentidos le otorgan las y los adolescentes a su participación en el proyecto socioeducativo?
- ¿Qué significados tiene la participación desde la perspectiva de los adolescentes?
- ¿Cómo narran las y los adolescentes sus experiencias en relación a la salud mental?
- ¿Cómo se promueven y habilitan los espacios de participación adolescente desde la mirada de los educadores referentes y qué sentidos le otorgan?

7. Objetivos

7.1 Objetivo general

- Visibilizar los sentidos que las y los adolescentes le otorgan a sus experiencias de participación en proyectos socioeducativos en el municipio F de Montevideo.

7.2 Objetivos específicos

- Explorar los significados de la participación adolescente en sus trayectorias educativas.
- Indagar las experiencias adolescentes en relación a la salud mental y su trayectoria vital.
- Comprender la mirada de los educadores referentes respecto a la participación adolescente en el Centro Juvenil.

8. Diseño Metodológico

Se propone el uso de una metodología cualitativa, en el entendido de que este tipo de metodologías proporcionan conocimiento acerca de la dinámica de los procesos sociales, el cambio y el contexto social (Masón, 1996, citado en Vasilachis, 2006), aportando profundidad a los datos, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente, detalles y experiencias únicas (Hernández Sampieri et. al, 2014, p. 16). Supone una inmersión en la vida cotidiana de la situación a estudiar, en un intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, siendo así un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes (Vasilachis, 2006, p. 26). Se considera la metodología como una opción acorde y coherente con el enfoque temático que se pretende otorgar al estudio, poniendo en el centro las voces de los propios adolescentes.

Desde la metodología cualitativa, la recolección de datos se da en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes, ya que, como plantean Hernández Sampieri et. al (2014) se busca obtener datos de personas, comunidades, situaciones o procesos en profundidad, en las formas de expresión de cada uno, interesando particularmente los conceptos, percepciones, emociones, pensamientos, experiencias y vivencias, manifestadas en el lenguaje de los participantes, de forma grupal o colectiva. Se propone el uso de las herramientas metodológicas que se consideran adecuadas para este fin, siendo en este caso la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis documental. A su vez se plantea llevar adelante una triangulación de las técnicas, ya que de esta manera se presenta una mayor riqueza, amplitud y profundidad de los datos, al provenir éstos de una mayor variedad de formas de recolección (Hernández Sampieri et. al, 2014).

8.1 Observación participante

Llevando adelante en primer lugar la observación participante, tal y como la definen Taylor y Bogdan (1984), se pretende una entrada sistemática al campo, con la esperanza del establecimiento de relaciones abiertas con los informantes. Previo al momento de inserción al proyecto, se mantendrán una serie de reuniones con referentes del equipo, tanto para poder anticipar la llegada como para definir en conjunto aquellos espacios y tiempos más propicios para la observación. De esta manera, se llevará adelante un primer acercamiento progresivo y no intrusivo en la cotidianeidad de los Centros Juveniles, para poder romper el hielo y eventualmente establecer el rapport, entendido como el vínculo de confianza que se genera a través del intercambio con los informantes, logrando que estos se abran y manifiesten sus sentimientos respecto al escenario y las otras personas, a la vez que se comparte su mundo simbólico, su lenguaje y sus perspectivas. Utilizando esta técnica, se pretende conocer el funcionamiento del centro desde adentro, estableciendo un primer contacto con el proyecto y los adolescentes, reconociendo las diferentes dinámicas, las formas de vinculación tanto entre adolescentes como entre adolescentes y educadores referentes, así como las diferentes formas de transitar, habitar y apropiarse del espacio. Al mismo tiempo, al insertarse en el funcionamiento cotidiano del centro, se propone observar también las diferentes actividades propuestas, buscando identificar los niveles de participación que las y los adolescentes tienen en el día a día.

8.2 Análisis documental

En segundo lugar se realizará un análisis documental, entendido como un proceso de acceso a la información disponible para construir el conocimiento, que ayuda a comprender y analizar las definiciones y conceptos alrededor de un tema de investigación (Marcelino Aranda et. al, 2024). Mediante la revisión sistemática de diferentes documentos escritos, se pretende conocer y comprender los lineamientos del dispositivo en dos niveles: a través de la revisión de los documentos oficiales del Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), para identificar los objetivos, la cobertura, y las características tanto de población atendida como de los recursos humanos, así como la gestión de proyectos a nivel general. Por otro lado, se espera analizar los documentos que orientan el trabajo en los Centros Juveniles donde se llevará a cabo la investigación, para comprender el proyecto específico y las condiciones de participación de las y los adolescentes.

8.3 Entrevistas

A partir de la observación participante, se plantea la recolección de datos a través de las entrevistas, definidas como reuniones para “conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Herández Sampieri et. al, 2014, p. 403), entendidas como la técnica más adecuada para, a través de las preguntas,

establecer la comunicación y poder obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes, en su propio lenguaje.

La participación en las mismas será voluntaria y guiada por criterios de selección previamente definidos; y la muestra será realizada en cadena, por “bola de nieve”, identificando participantes clave que se incorporan a la muestra y recomienden a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información (Hernández Sampieri et. al, 2014). Se realizarán en primera instancia grupos focales, y en base a los mismos, se tomarán ciertos criterios de selección para invitar tanto a adolescentes como a educadores referentes a participar de entrevistas en profundidad.

8.3.1 Grupos focales

Se realizarán grupos focales, encuentros grupales donde los participantes mantienen una conversación a profundidad en torno al tema, en un ambiente informal y con la guía del entrevistador; con la finalidad de “trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación” (Hernández Sampieri et. al, 2014, p. 409), poniendo el foco en la narrativa colectiva. En los grupos focales con adolescentes, se prestará especial atención a la participación equitativa de todos los participantes, teniendo como centro el intercambio entre los mismos, buscando indagar en los diferentes sentidos de la participación que se ponen en juego en el intercambio de experiencias. Por otro lado, en los grupos focales con educadores referentes, se pretende recoger por un lado sus experiencias como referentes significantes que acompañan las trayectorias de las y los adolescentes, y por otro lado, sus experiencias y condicionantes en relación a los lineamientos institucionales.

8.3.2 Entrevistas en profundidad

A partir de lo recabado en los grupos focales, se buscará profundizar mediante entrevistas en profundidad. Como técnica de recolección, se desarrollarán en una serie de encuentros que siguen un modelo de conversación entre iguales, abierto y flexible, dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes sobre las diferentes experiencias o situaciones, expresadas en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1984). Esta técnica será utilizada tanto con adolescentes como con educadores referentes, siendo las mismas semidirigidas, basadas en una guía de asuntos y preguntas que busquen explorar sus experiencias individuales en la vinculación con el Centro Juvenil, así como los sentidos que le otorgan a la misma. Se considera pertinente integrar a los educadores referentes para comprender cómo la mirada de los mismos influye en la construcción de sentidos de las y los adolescentes sobre la participación, ya que, siguiendo el planteo de Susana Brignoni los adolescentes “son muy sensibles al lugar que el otro de referencia les da, sean los padres, sean los educadores, o cualquiera que se vincule con ellos” (Brignoni, 2012, p. 19), obedeciendo de alguna manera al lugar que el otro les da, siendo fundamental

comprender las formas en las que el referente mira al adolescente para su producción de subjetividad.

El trabajo de campo se desarrollará de acuerdo al criterio de saturación teórica, ajustando el número de participantes de acuerdo con el criterio de saturación teórica.

8.4 Criterios metodológicos

La investigación estará enfocada en adolescentes de 12 a 17 años, siendo ésta la franja etaria hacia la que están dirigidos los proyectos de Centros Juveniles, y se llevará adelante en el Municipio F de Montevideo. La elección de este territorio responde a dos factores clave: por un lado, los factores demográficos, de desigualdad estructural y vulnerabilidad social de los barrios periféricos de Montevideo. Por otro lado, la trayectoria de los proyectos socioeducativos que funcionan en el Municipio.

El Municipio F está ubicado en el sector noreste de la ciudad de Montevideo. Dividido en seis subzonas, el Censo del año 2023 arrojó que cuenta con una población de 168.863 personas, contando particularmente con una gran población joven: los niños y adolescentes (de 0 a 14 años) representan el 21.8% de la población del municipio, aproximadamente 36.772 personas; y los jóvenes y adultos jóvenes (15 a 34 años) representan el 29.4% de la población, con un estimado de 49592 personas (INE, 2023).

Estas franjas etarias representan más de la mitad de la población de un municipio que, como plantean Aguiar y Borrás (2021) tiene la particularidad de que, si bien presenta una clara situación periférica, también presenta una heterogeneidad de situaciones conviviendo en su territorio, con un área central caracterizada por barrios históricos de consolidación urbana, y agrupaciones de extensión variable, que concentran privaciones sociales de distinto tipo e intensidad.

Por otro lado, interesa analizar la oferta y trayectoria de los proyectos socioeducativos en el territorio. En este sentido, se seleccionarán en primera instancia dos Centros Juveniles a definir en conjunto tanto con la dirección de la Región Este de INAU en Montevideo como con otros actores referentes en la comunidad, tales como referentes de distintos centros educativos. Para la elección de los Centros se tomarán en cuenta diferentes aspectos tales como la trayectoria del proyecto y el arraigo del mismo en el barrio; que sean centros que cuenten con una asistencia sostenida de parte de los adolescentes que están vinculados al proyecto, con un padrón heterogéneo respecto a género, edad y diversidad de trayectorias educativas; así como la presencia de un marcado enfoque orientado a la promoción de la participación de las y los adolescentes.

Para la realización de las entrevistas se tomarán en cuenta diferentes ejes de selección, buscando obtener la mayor diversidad en las muestras tanto de adolescentes como de educadores referentes. Para la selección de las y los adolescentes, se tomará en cuenta la mayor diversidad etaria entre los 12 y los 17 años, así como una equidad respecto al género. A su vez, y

tomando en cuenta tanto lo recabado en la etapa de observación participante así como las sugerencias de los educadores referentes de cada centro, se buscará integrar adolescentes con diferentes trayectorias educativas, tomando en cuenta tanto a aquellos adolescentes que asisten a la educación formal y a un Centro Juvenil de forma complementaria, como a aquellos cuya vinculación educativa se da exclusivamente con el Centro Juvenil. Por último, se considerará el tiempo de vinculación con el Centro Juvenil.

Por otro lado, para la realización de las entrevistas con educadores referentes, se contemplarán los diferentes cargos y funciones planteados por el Perfil de Centros Juveniles (INAU, 2024), teniendo en cuenta la integración técnica del equipo, incluyendo coordinación, Lic. en trabajo social y Lic. en psicología, educadores, docentes y talleristas; así como otras funciones adultas con los que pueda contar el centro tales como administrativos, auxiliares de cocina, auxiliares de servicio o lic. en nutrición. En este sentido, se considerará como dimensión a relevar la trayectoria de los educadores referentes en el Centro Juvenil.

9. Cronograma de ejecución

	ACTIVIDADES	MES											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Preparación para el trabajo de campo	Presentación del proyecto a autoridades regionales de INAU y redes temáticas												
	Selección de proyectos en coordinación con autoridades regionales												
	Entrevistas a informantes calificados (Coordinadores CJ, supervisión)												
Trabajo de campo	Análisis documental (INAU y CJ)												
	Observación participante												
	Grupos focales (adolescentes y educadores referentes)												
Trabajo analítico	Entrevistas en profundidad (adolescentes y educadores referentes)												
	Revisión bibliográfica												
	Análisis												
	Elaboración de informe de investigación												
	Elaboración de productos para las devoluciones (autoridades INAU, CJ, y adolescentes)												
	Intercambio de resultados (con autoridades INAU y CJ)												
	Taller de devolución e intercambio con adolescentes												
	Ajustes del informe final basado en el intercambio de las devoluciones												
	Presentación de actividades académicas												

10. Consideraciones éticas

Esta investigación se rige por lo postulado en el Decreto N°158/019 respecto a la investigación con seres humanos, así como por el cumplimiento de los principios éticos planteados en el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a del Uruguay aprobado en el año 2001. Deberá contar con la aprobación del Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología y será registrado ante el Ministerio de Salud Pública previo a ser llevado adelante. La información recogida será resguardada conforme a la legislación actual de protección de datos, amparado por la Ley de Protección de Datos Personales N°18.331.

Al tratarse de una investigación a realizar con sujetos menores de 18 años, se implementará por un lado un consentimiento informado dirigido a madres, padres o adultos responsables, así como un asentimiento informado por parte de las y los adolescentes, asegurando que la información sea transmitida en un lenguaje claro y comprensible acorde a la edad. Se aclarará que la participación es de carácter voluntario, teniendo la posibilidad de retirarse de la misma en cualquier momento si así lo consideran necesario. Durante el desarrollo de la investigación, prevalecerá el bienestar de los participantes sobre los fines académicos, previendo la minimización de cualquier riesgo potencial. La misma se desarrollará bajo el principio de confidencialidad, asegurando que la información recogida será utilizada exclusivamente en el marco de la investigación.

11. Resultados esperados y plan de difusión

A través de la presente investigación se espera conocer en profundidad las características y aportes del Centro Juvenil como propuesta socioeducativa a las trayectorias educativas de las y los adolescentes en el Municipio F de Montevideo desde las diferentes dimensiones de la participación. De esta manera, se busca reconstruir las distintas dimensiones que adquiere la participación en estos espacios, atendiendo a cómo es vivida y significada en la experiencia cotidiana de quienes transitan por ellos, recuperando los elementos que resultan convocantes para las y los adolescentes que se vinculan con el proyecto y los sentidos que le son otorgados. En esta línea, también se pretende dar cuenta de cómo la participación adolescente es abordada desde el proyecto socioeducativo, considerando las prácticas y modos de hacer que se despliegan para habilitarla.

Se plantea un compromiso de llevar adelante instancias de diálogo para realizar una devolución de las conclusiones preliminares al equipo del Centro Juvenil, así como la realización de diferentes talleres para realizar una devolución a las y los adolescentes participantes de la investigación, orientados a compartir y poner en común los resultados. A nivel académico, se proyecta la elaboración de un artículo científico y la participación de congresos vinculados a la temática. Finalmente, se elaborará un resumen ejecutivo dirigido a las autoridades de INAU, con el propósito de aportar insumos relevantes para el desarrollo de los proyectos socioeducativos.

12. Referencias bibliográficas

- Aguiar, S., & Borrás, V. (2021). De periferias y desigualdades espaciales: el municipio F de Montevideo. *Territorio e integralidad: Experimentando lo común*, 27-60.
- Aguirre, M., & Fuhrman, D. (2022) El entramado educativo y la importancia de otras redes /dispositivos de sostén para niños, niñas y adolescentes. En *Más allá de las circunstancias y ámbitos: siempre educación*. Montevideo: Seminario “Fabiana Barrios” Celebración de los 20 años de Casa Lunas.
- Aguirre Márquez, M. (2018). *Prácticas (con)sentidas: sentidos educativos de las prácticas de los educadores en el ámbito extraescolar*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22179/1/Aguirre%20M%c3%a1rquez%2c%20Marcelo%20Javier.pdf>
- Alpízar, F. A. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista ensayos pedagógicos*, 11(1), 87-109.
- Amorín, D. (2010). *Apuntes para una posible psicología evolutiva* (2.a ed.). Psicolibros.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. Tercera edición. Pearson Educación, México
- Arrúe, C., Scavino, C., Grippo, L., Hojman, G., Collazo, Y., Bucay, L., Horne, J., & Castro, P. (2011). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje y participación: motivos y obstáculos a la hora de participar. En: Ubal, M.; Varón X., Martinis P.(comp.). *Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal*. (pp. 105-130). Editorial Psicolibros.
- Barrientos, M. (2005). *La participación. Algunas precisiones conceptuales*. Asignatura Extensión Rural. Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonaudi Fojo, N. (2020). *Concepciones de adolescencia y participación en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/32572/1/Bonaudi%20Fojo%2c%20Noelia.pdf>

- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias* (1.a ed.). Editorial UOC.
- Camors, J (2013). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005 - 2009. En: Morales M. (comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. (pp. 23-38). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Dávila León, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104.
- Duschatzky, S., & Sztulwark, D. (2011). Imágenes sobre lo no escolar. En *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Erreca Cal, N. (2022.). *Educación no formal como proyecto de vida singular y colectivo en adolescentes de Montevideo*. Tesis de grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/36956/1/TTS_ErrecaNatalia.pdf
- Ferullo de Parajón, A. G. (2006). *El triangulo de las tres «P»: Psicología, participación y poder*. Ediciones Paidós Iberica.
- Galindo-Ubaque, A. D., Bustos-Abril, J. P., Méndez, D. C., Aguirre-Dávila, E., Meza-Rodríguez, A. E., Pulido-Escobar, P. A. & Ramírez-Cortázar, F. (2024). Participación ciudadana adolescente: un análisis de sus redes en Cundinamarca. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-25. <https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.3.6609>
- Greco, M. y Nicastro, S. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Enfoques y perspectivas*. Homo Sapiens.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. *De la participación simbólica a la participación auténtica. Ensayos Innocenti*, 4, 46.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- INEEd (2026). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2023-2024*. Tomo 1. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2023-2024/Informe-estado-educacion-Uruguay2023-2024-Tomo1.pdf>

Instituto Nacional de Estadística. (2024). *Censo 2023. Población estimada, crecimiento intercensal y estructura por sexo y edad de Uruguay. Total país y por departamento: Resultados definitivos*.

<https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/Poblaci%C3%B3n%20estimada,%20crecimiento%20intercensal%20y%20estructura%20por%20sexo%20y%20edad.pdf>

Instituto Nacional de la Juventud (INJU), Instituto Nacional de Estadística (INE), & Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). (2023). *Informe del Panel de Juventudes. Encuesta Nacional Adolescencia y Juventud 2018-2022*. Montevideo.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2023-10/Informe%20Panel%20de%20Juventudes%202023.pdf>

Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). (2024, junio 3). *Adolescencia*.

<https://www.inau.gub.uy/adolescencia#:~:text=La%20adolescencia%20es%20una%20etapa,relacionarse%20con%20el%20mundo%20adultohttps://www.inau.gub.uy/adolescencia#:~:text=La%20adolescencia%20es%20una%20etapa,relacionarse%20con%20el%20mundo%20adulto>

Instituto Nacional del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU). (2024). *Perfil centro juvenil*.

<https://www.inau.gub.uy/adolescencia/centros-juveniles>

Jiménez, P. (2019). La educación como derecho social, humano y fundamental: principios y perspectivas de la educación moderna. *Revista De Investigações Constitucionais*, 6(3), 669–686.

Kantor, D. (2007). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes* (1.a ed.). Buenos Aires. Del Estante Editorial.

Krauskopf, D. (2000). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo. En: *Participación y Desarrollo Social en la Adolescencia*. 119-134. San José, Costa Rica.

Larrauri, R. C. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 49(4), 1-9.

- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. del C., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6).
- Márquez-García, M. J., Rivas-Flores, J. I., & León, P. C. (2021). Comunidades colaborativas. Saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal. *Revista complutense de educación*, 32(2), 227.
- Martínez Ferrer, B., Amador Muñoz, L. V., Moreno Ruiz, D., & Musitu Ochoa, G. (2013). *Implicación y participación comunitarias y ajuste psicosocial en adolescentes*. *Psicología Y Salud*, 21(2), 205–214. <https://doi.org/10.25009/pys.v21i2.573>
- Martinis, P. (2010). *La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de pobreza*. *Políticas Educativas–PolEd*, 4(1).
- Martinis, P. (2015). Infancia y educación: pensar la relación educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25(1), 105-126.
- Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de la Juventud (INJU), & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2023). *Panorama de la salud mental y el bienestar psicosocial en adolescentes y jóvenes de 16 a 19 años*. En Ministerio de Desarrollo Social. Manosanta Desarrollo Editorial. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/panorama-salud-mental-bienestar-psicosocial-adolescentes-jovenes-16-19>
- Ministerio de Salud Pública. (2023). *Suicidio en adolescentes en Uruguay: un análisis desde el sistema de salud*. <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/suicidio-adolescentes-uruguay-analisis-desde-sistema-salud>
- Morales, M. (2009). Educación no formal. Una oportunidad para aprender. En: Morales M. (comp.). *Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. (pp. 89-110). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Morata García, T., Alonso Sáez, I., Palasí Luna, E., & Berasategi, N. (2023). Ocio educativo y acción sociocultural, promotores de participación y cohesión social. Bordón. *Revista de Pedagogía*, Vol. 75, núm. 2, 2023, pàg. 67-86.

- Moreno, A., & Del Barrio, C. (2000). *Los aspectos físicos y psíquicos del adolescente. La experiencia adolescente: A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Aique.
- Nicastro, S. (2018). Las trayectorias educativas: una cuestión institucional. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 37-42.
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5981>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (s. f.). *Salud del adolescente*.
https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Pedrosa, O. R. (2011). O. La infancia y la adolescencia en la Historia de la Humanidad. *Rev.: Enfermería de la infancia y la adolescencia*. Págs, 1(11).
- Ruiz Barbot, M., Maestro, C., Gatti, E., Barceló, J., Piriz Bussel, S., & Weiszy, C. (2014). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, Uruguay.
- Skliar, C.; Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica, 5, 1-29.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). D. Pinkasz y N. Montes (Coords.), *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos*, 15, 119-172.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa* (1.a ed.). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Trujillo Reyes, B. F. (2014). Experiencia y educación: Una relectura de temas clásicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 859-883.

- UNICEF Uruguay, Greif, A., & Fuletti, D. (2024). *Análisis de la pobreza infantil en Uruguay y propuestas de política* (1.a ed.).
https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=318
- UNICEF Uruguay. (2025). *Adolescencia en acción. Herramientas para la participación adolescente*. Gráfica Mosca.
https://www.unicef.org/uruguay/media/13741/file?_gl=1*h8u9e9*_ga*MTkwNjMxOTkyOS4xNzU2ODMyMzYw*_ga_ZEPV2PX419*czE3NTc2MDA4NDgkbzIzJGcxJHJHxNzU3NjAwODg1JGoyMyRsMCRoMA..*_gcl_au*NTY2OTM4Mjc1LjE3NTY4MzIzNjAuMTU4MjY2NTY5Mi4xNzU3NTk2Mzk2LjE3NTc1OTY0NzE.*_ga_P0DMSZ8KY6*czE3NTc2MDA4NDgkbzIzJGcxJHJHxNzU3NjAwODg2JGoyMyRsMCRoMA
- Uruguay. (2008, agosto 11). *Ley de Protección de Datos Personales N°. 18.331*
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>
- Uruguay. (2008, diciembre 12). *Ley General de Educación N°. 18.437*.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2019, junio 12). *Decreto N° 158/019: Comisión Nacional de Ética en Investigación*.
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Valverde Díaz, V. (2021.). *Subjetividades juveniles y vínculos intergeneracionales en educación secundaria: la dimensión vincular de la experiencia escolar*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/37242/1/Valverde%20D%c3%adaz%2c%20Victoria.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) *La investigación cualitativa* en I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (1ª ed., pp. 23-64) Gedisa, S.A.