



Ciencias Sociales
Universidad de la República
URUGUAY



**Trabajo
Social**

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Monografía Licenciatura en Trabajo Social

**Adolescentes y experiencia educativa en Casavalle: una mirada desde los
adolescentes**

Mathias Antonio Da Silva Estigarribia

Tutora: Nilia Viscardi

2023

ÍNDICE

Agradecimientos

Resumen

1 - Título de la investigación.....	p. 5
2 - Línea de investigación.....	p. 5
3 - Problema de investigación.....	p. 5
4 - Importancia social y debates acerca del problema de investigación.....	p. 8
5 - Antecedentes de la investigación.....	p. 9
5.1 <i>La fragilidad socio habitacional del barrio</i>	p. 9
5.2 <i>Lo educativo</i>	p. 11
6 - Preguntas que guían la investigación.....	p. 14
7 - Debate teórico que argumenta el proyecto/dimensiones teóricas.....	p. 15
7.1. <i>Educación secundaria en Uruguay</i>	p. 15
7.2. <i>Experiencia escolar</i>	p. 19
7.3. <i>Vulnerabilidad social y pobreza en Casavalle</i>	p. 21
7.4 <i>La familia</i>	p. 23
7.5 <i>Adolescencia y Educación</i>	p. 24
8 - Objetivos generales y específicos de la investigación.....	p. 27
9 -¿Quiénes, cuándo y dónde?	p. 27
10 - Estrategia; de las técnicas utilizadas y fundamentación de su elección.....	p. 28
10.1. <i>Entrevista como técnica seleccionada</i>	p. 28

10.2. Los adolescentes y su contexto vital.....	p. 29
10.3 ¿Con quienes trabajé?	p. 31
11 - Información que se espera obtener.....	p. 33
12 - <i>Vínculos y dinámicas institucionales</i>	p. 34
12.1 Recuerdos de la escuela: La maestra, la directora	p. 34
12.2 Recuerdos de la escuela: El recreo, jugar con amigos.....	p. 37
12.3 De la primaria a la secundaria: impacto del cambio pedagógico.....	p. 38
12.4 Educación no formal en el Borro.....	p. 41
12.5 El liceo, la UTU.....	p. 42
12.6 Profes buenos y profes no tan buenos.....	p. 47
13 - <i>La Familia; condiciones socioeconómicas del hogar, reglas y roles familiares</i>	p. 50
13.1 Sobre el acompañamiento educativo de los integrantes familiares.....	p. 50
13.2 Niñas cuidando niñas	p. 52
13.3 Condiciones socioeconómicas del entorno familiar.....	p. 54
14 - <i>Tiros en el barrio, la vulnerabilidad del territorio</i>	p. 56
14.1 No jugar, no estudiar: la peligrosidad y la inseguridad en el barrio.....	p. 56
14.2 Violencia interpersonal en el cotidiano de los adolescentes.....	p. 59
14.3 Acoso sexual callejero de camino al liceo.....	p. 60
15 - Debates y conclusiones de la investigación.....	p. 62
16 - Bibliografía, fuentes y materiales de referencia.....	p. 66

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi familia, por estar siempre acompañando, en la cercanía, o en la distancia, siempre desde el corazón, acompañando mis procesos de desarrollo como persona.

Le agradezco a mi madre, a mi abuela Elvina, y a mi tío Elbio por ser mis seres de referencia de la vida. Agradezco a mi tatarabuela Isabel por transmitir la memoria ancestral, saber de donde vengo, respetar y amar la naturaleza y los animales.

Agradezco al grupo de mujeres que siempre había en mi casa, que fueron importantísimas en la construcción de sensibilidad de mi infancia y adolescencia.

Gracias a mis amigos y amigas por estar presentes y siempre preguntarme por mis estudios, por mi tesis, siempre contentos por la temática elegida y dando para adelante, por ser un tema importante para ellos y ellas.

A mi compañera Vicky, por confiar y acompañarme en mis intensidades, porque siempre confió en que podía terminar este proceso de tesis y porque sin dudarlo leyó mi trabajo para ayudarme con mi dislexia y ansiedades textuales.

Al Club de Niños y Niñas Nueva Vida, que me dio la oportunidad de adentrarme en el campo del Trabajo Social y a partir de allí es que surge la posibilidad de estudiar la temática de la educación en adolescentes del barrio Casavalle.

A las familias de las y los adolescentes, que abrieron la puerta de sus hogares para trabajar con sus hijas e hijos. En especial, gracias a los seis adolescentes entrevistados, por permitirme conocer un poquito de su realidad educativa y social.

A la facultad, y a la Universidad de la República por posibilitar desarrollar una carrera universitaria de forma gratuita y laica, siendo el primero en mi familia en acceder a ella. A mis compañeras y compañeros de carrera, a mis docentes. A Nilia, mi tutora, por acompañarme en el largo proceso que fue la elaboración de la monografía de grado.

RESUMEN

El presente trabajo constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. En el mismo, se pretende describir las características que adquiere la experiencia educativa en adolescentes del barrio Casavalle de Montevideo, que cursan los primeros años de la educación secundaria, más específicamente primero y segundo año del Ciclo Básico.

El mismo, es un trabajo del tipo descriptivo y de corte cualitativo que pretende dar voz a los mismos adolescentes sobre su propio proceso educativo, a través de entrevistas en los centros de estudio que asisten.

En primer lugar, se presentan aspectos teóricos de la realidad social que constituyen a los y las adolescentes; sobre la educación, sobre la familia y sobre el barrio.

En segundo lugar, se exponen los hallazgos encontrados en las entrevistas, que tienen que ver con distintos aspectos de su cotidiano, haciendo énfasis en las diferencias que existen en el pasaje de primaria a secundaria, sus vivencias a nivel intrafamiliar, vínculos fuera de la familia, y la relación con el barrio.

Por último, se elaboran algunas conclusiones sobre posibles aspectos que inciden en el proceso educativo de las y los entrevistados.

1- Título de la investigación

Adolescentes y experiencia educativa en Casavalle: una mirada desde los adolescentes.

2- Línea de investigación

El presente trabajo aborda la experiencia educativa desde la mirada de los adolescentes insertos en el ciclo básico formal del barrio Casavalle, en la ciudad de Montevideo. El campo elegido para la presente monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, surge de mi tránsito por las prácticas preprofesionales de dicha carrera, realizadas en los años 2017-2018 en la Escuela Pública N° 178 Martin Luther King inserta en el corazón del barrio Casavalle. Allí es cuando tomo contacto por primera vez con temáticas que refieren a las infancias y adolescencias en el campo de la educación.

Nuestro objeto de estudio es *conocer cómo viven los adolescentes la experiencia de la educación secundaria desde sus subjetividades y su propia realidad social y educativa*. Esta investigación implica un acercamiento a las familias, a las instituciones de secundaria a las cuales asisten en el 2022, y sobre todo; a los mismos adolescentes. Se busca acceder a este objeto de estudio a través de entrevistas en profundidad a 6 adolescentes del barrio Casavalle.

Hasta Noviembre del 2022 realicé mi actividad laboral en el Club de Niñas y Niños Nueva Vida a cargo de la organización CODESO, y en convenio con el Instituto del Niño y el Adolescente (INAU), ubicado territorialmente en el corazón del barrio Borro de Casavalle. Es con la población de este proyecto socio educativo con quien realizo la presente investigación.

3- Problema de investigación

Para realizar este análisis, y según datos oficiales, se parte de la base de que muchos adolescentes de nuestro país tienen problemas para continuar asistiendo al Ciclo Básico de la educación formal, mostrando altas tasas de deserción del sistema educativo, sobre todo en los barrios más pobres de nuestro país. En particular la población del Municipio D, donde se ubica el barrio Casavalle, tiene estadísticas muy graves con respecto a los años de educación media básica alcanzados por la población siendo de un 40 % del total de Montevideo de

personas con el ciclo básico incompleto, viéndose de esta forma vulnerado el derecho a la educación.¹

A su vez, la presente investigación hace énfasis en la importancia de visualizar las manifestaciones de la *cuestión social*² que transversalizan la vida de los mismos a través de su propio discurso y de su cotidianidad. Su contexto, sus familias, sus centros educativos, y el barrio en el que desarrollan sus procesos educativos, los cuales van a verse supeditados a las condiciones tanto materiales como subjetivas del mismo. (Carballeda, 2015)

El barrio Casavalle fue construido arquitectónicamente por el Estado Uruguayo desde finales de la década de los 50, teniendo como fin la construcción de áreas de viviendas para personas que fueron desplazadas básicamente del centro de Montevideo y personas de distintos sectores de la sociedad (Filardo, 2005). En cuanto al área de la educación, según Filardo, existen varias instituciones de educación inicial en el barrio, cobertura que está brindada básicamente por el Plan CAIF, programa que depende del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay. Luego, con respecto a la educación primaria, es la escuela pública la principal institución que brinda esta cobertura, la cual depende de la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP) y en este barrio en particular representa un porcentaje muy bajo en su matrícula con respecto al resto de los barrios de la capital.

Por último, con respecto a las instituciones de educación secundaria que existen en Casavalle, y a la luz del trabajo de Verónica Filardo, observamos que es muy baja la relación de centros de estudios, tanto liceo como UTU, con respecto a la cantidad de adolescentes que viven en Casavalle, siendo de las más bajas de todo Montevideo. (Filardo, 2005)

También, dentro del barrio existe una propuesta de secundaria impartida por el Liceo Impulso, oferta de educación pública con administración privada. En particular, hablaremos sobre algunas características generales de los centros de educación secundaria a los que asisten los 6 adolescentes.

¹ Datos extraídos de la *Unidad de estadística y gestión estratégica - IM*. Disponible en: https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/informacionfisicaysociodemograficapormunicipio2016_1.pdf

² “El núcleo de la cuestión social consistiría hoy en día, de nuevo, en la existencia de inútiles para el mundo, supernumerarios, y alrededor de ellos una nebulosa de situaciones signadas por la precariedad y la incertidumbre del mañana, que atestiguan el nuevo crecimiento de la vulnerabilidad de masas”(Castel, 1997, p. 387).

Liceo N° 73

Se ubica en Carlos Fosalba y Ricardo Mackinnon. Se inauguró en el año 2013, con una propuesta de tiempo extendido para Ciclo Básico. En los años que siguieron se fue incorporando Ciclo de Bachillerato. Depende de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), ANEP. Las y los adolescentes cuentan con una cantidad de 12 materias en común y distintos talleres optativos, entre ellos; radio, danza, música, arte, etc. Al año 2022, el liceo contó con una matrícula en Ciclo Básico de 446 estudiantes inscriptos³.

CEA-UTU 178

Centro Educativo Asociado, depende de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Ubicada dentro del predio escolar de la escuela pública N°178 en las calles Gustavo Volpe y José Martiriné en la zona del Borro, Casavalle. Fue inaugurado en 2019, y actualmente cuenta con los niveles de primero, segundo y tercero de Educación Básica Integral (Ciclo Tecnológico), las y los adolescentes cuentan con una currícula de 10 materias obligatorias en las áreas ciencia, tecnología, técnica y arte y Talleres Optativos Curriculares(TOC). Al año 2022 el centro cuenta con 140 estudiantes matriculados⁴.

Liceo Impulso

El liceo Impulso es un liceo gratuito, laico y de gestión privada, controlado y evaluado por la ANEP, se ubica en las calles Avenida San Martín y Gilberto Bellini, cercano a la zona del barrio Marconi, en Casavalle. Fue construido con el aporte económico de empresas privadas y abrió sus puertas en el 2013, donde comenzó con la oferta educativa de ciclo básico y al día de hoy se extendió al bachillerato completo. También, en el año 2022 inauguraron el nivel de primaria. Al 2022, el liceo presentó una pre inscripción de 500 adolescentes aproximadamente, de los cuales quedan inscriptos (mediante sorteo) 100, 50 varones y 50 mujeres. Las y los adolescentes poseen un total de 15 materias incluidos espacios extracurriculares en diversos talleres (Fútbol, básquetbol, rugby, boxeo, atletismo, natación, inglés, portugués, diseño gráfico, robótica, etc.)⁵.

³ Información disponible en <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/ainformecb?L,1073>.

⁴ Información disponible en www.anep.edu.uy/monitorutu/servlet/com.monitorutu16.fichautu?U,1301820

⁵ Información disponible en <http://www.liceoimpulso.edu.uy>

4- Relevancia académica

Resulta de suma importancia para esta investigación realizar aportes que sirvan para comprender el problema del abandono en la educación secundaria a través de la experiencia escolar de las y los adolescentes. Consideramos que el relato de estos sobre su propia experiencia educativa aporta elementos relevantes para entender los aspectos que constituyen el problema.

Estudiar las falencias en el proceso educativo de los adolescentes, desde la mirada de ellos mismos, es decir darle voz sobre su propia experiencia escolar. Tal como lo dice la Constitución de la República de nuestro país, resulta fundamental tener presente la voz de niños, niñas y adolescentes en la construcción de su propio proceso de desarrollo humano.

Artículo 8

(Principio general).- Todo niño y adolescente goza de los derechos inherentes a la persona humana. Tales derechos serán ejercidos de acuerdo a la evolución de sus facultades, y en la forma establecida por la Constitución de la República, los instrumentos internacionales, este Código y las leyes especiales. En todo caso tiene derecho a ser oído y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida. Código de la Niñez y Adolescencia(CNA N° 17823).

El enfoque de esta investigación implica trascender la idea ancestral de que niñas, niños y adolescentes son sujetos de derecho incompletos, pues busca su voz como actores fundamentales del proceso educativo. El término infancia en latín significa “el que no puede hablar”, es decir, se considera desde el mundo adulto a un joven que no tiene voz ni voto en las formas de desarrollo de su propio proyecto de vida, o sea, la figura de la niñez y adolescencia asociada a la minoría (Leopold, 2016).

Por ello, es importante para este proceso de investigación, aproximarse a las representaciones sociales que mediatizan el discurso y las vivencias cotidianas de los adolescentes al respecto de su experiencia educativa en los primeros años de educación secundaria. Entendemos valioso para las Ciencias Sociales contar con la perspectiva y el punto de vista de los actores para comprender la realidad social, en este caso particular, el espacio educativo y social en el que los adolescentes desarrollan el pasaje de primaria a secundaria.

En el sistema educativo de nuestro país, se dan una serie de ausencias y tensiones que genera el no cumplimiento de la obligatoriedad en la educación, según lo establece la Ley General de Educación N 18.347, siendo de las más importantes la no inclusión de la opinión y la experiencia educativa de adolescentes (Filardo y Mancebo, 2013).

5- Antecedentes de la investigación

Estos capítulos permiten al lector visualizar la línea argumental de la presente investigación, realizando un primer acercamiento a la realidad de los adolescentes del barrio Borro en la zona de Casavalle en la periferia noroeste de la ciudad de Montevideo. En este sentido, entendemos de suma importancia poder sistematizar la experiencias del trabajo generado en el territorio, pues como establece Jara(2006), las experiencias están cargadas de la posibilidad de abordar procesos inéditos e irrepetibles, pudiendo extraer de ellos aprendizajes. Es por ello que se exponen síntesis de trabajos realizados que tienen que ver con nuestra línea de investigación.

5.1 *La fragilidad socio habitacional del barrio*

El trabajo de Eduardo Álvarez Pedrosian (2013) nos acerca una muestra etnográfica de lo que las personas que viven en la zona de Casavalle vivencian sobre el territorio en el que viven. El barrio Borro es una pequeña zona de la cuenca de Casavalle en el mencionado territorio de la ciudad. De este trabajo resulta relevante la caracterización de aspectos relacionados a la vivienda y el entorno diario.

El mismo, según el autor, denota los siguientes procesos del barrio; la fragmentación social y cultural, la voraz contaminación del medio ambiente, la ocupación como forma de vivienda, la ilegalidad de los asentamientos, la hacinación y la particularidad de la autoconstrucción como formas de vida. Casavalle como un territorio que ha quedado subsumido en los procesos de fraccionamiento y mercantilización de las tierras de lo que eran conocidas como las antiguas chacras de la ciudad capitalina⁶, en un principio de índole tanto pública como privada.

⁶ En el caso del barrio Borro: Barrio Jardines del Borro 1926. Promovido por el entonces Banco Popular del Uruguay. Basado en los planteos de la ciudad jardín, promueve casas quintas y viviendas de tipo urbano integradas.

Hacia el año 1968, el Estado pone en marcha el Plan Regulador en el marco de la Ley de Vivienda, en donde la zona es considerada como adecuada para la construcción de conjuntos habitacionales. En la siguiente década, bajo el manto del gobierno de facto en nuestro país, la construcción de estos conjuntos habitacionales hizo caer abruptamente el valor de la tierra, las que el mismo Estado termina comprando por un precio muy bajo.

En la década de los 80 y 90 , una vez compradas tierras a muy bajo precio, se ponen en marcha nuevos experimentos socio urbanistas para sectores de población en situaciones de precariedad, desalojados en la zona centro y sur de Montevideo, así como también personal policial y militar de bajo rango.

De este proceso, tenemos como resultado la existencia de fragmentos yuxtapuestos de entornos espaciales claramente diferenciados entre sí y homogéneos en su interior, que junto al contexto de precariedad (situación de emergencia y hacinamiento) terminan por configurar un Casavalle contemporáneo como sumatoria compleja de espacios tendientes constantemente a la guetización. Se trata, como hemos planteado, de una espacialidad basada en la discontinuidad, el repliegue sobre sí y la homogeneidad interna de un entorno físico parcial, el cual se yergue como un todo cerrado. (Álvarez Pedrosian, 2013, p.38)

Hacia el año 2000, el conglomerado de asentamientos se incrementa a lo largo y ancho de todo el territorio, dentro de los asentamientos más poblados (de más de mil habitantes), se encuentra el barrio Borro⁷. Dicha zona del barrio así como las demás⁸, sufren de la falta de información exhaustiva referida a la ejecución de planes y programas en el ámbito de la vivienda de parte de los organismos institucionales, a esto se suma la dinámica propia de ocupación, en lo que se da en llamar la *ciudad informal*:

Es decir, por la heterogeneidad de migraciones, la variabilidad de residencia, principalmente en los asentamientos, pero también en gran medida en los complejos habitacionales pauperizados (considerados también como asentamientos por las autoridades actuales). Todo esto hace que la dinámica del territorio, y lo que a nosotros nos importa, las subjetividades que crean y se recrean a partir de esta dinámica y de otros factores, se constituyan a partir de condicionamientos que determinan los márgenes de

⁷ Lugar de residencia de los adolescentes que forman parte de la población objetivo de esta investigación.

⁸ Barrios: Placdo Ellauri, Bonomi, Jardines del Borro, Obrero Instrucciones, Unidad Casavalle(Las Sendas), Unidad Misiones(Los Palomares), Conjuntos INVE para militares, CH 59(INVE), ch 72 Y 79(Banco Hipotecario del Uruguay), Barrio Natal.

movilidad y asentamiento en formas seminómades de diferentes tipo de circuito, siendo los asentamientos donde se da la mayor movilidad (Álvarez Pedrosian, 2013, p.44).

Las conclusiones del autor apuntan a lograr visualizar personas de un barrio de la capital que viven en zonas de exclusión y vulnerabilidad extrema a raíz de una serie de procesos municipales y estatales de decisiones en torno a la política de vivienda. Para nosotros radica de suma importancia tomar algunas anotaciones sobre la síntesis que realiza el mismo, ya que para este barrio hablar sobre exclusión y hablar sobre segregación territorial en nuestro país, implica hablar sobre la identidad de las personas que viven en Casavalle;

Aprender sobre quiénes somos, cómo somos lo que somos y qué podemos llegar a ser habilita caminos de transformación de la realidad donde, además, quienes viven lo objetivado son parte de la objetivación elaborada y por tanto sujetos investigadores de su propia realidad. Esto no empaña la patente evidencia de que lograremos transformar las condiciones de existencia si se produce un cambio a dicho nivel, es decir, en la dignificación definitiva del hábitat y de las formas del habitar. Cada una es condición necesaria, pero ninguna por sí sola es suficiente (Álvarez Pedrosian, 2013, p.50).

5.2 Sobre lo educativo

En Uruguay el derecho a la educación se encuentra reglamentado en la Ley General de Educación N° 18.437 del año 2008, consagrando el derecho y la obligatoriedad de la educación para niñas, niños y adolescentes entre 4 y 18 años, en donde el Estado es responsable por el desarrollo integral sin ningún tipo de discriminación.

(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa (Art. 1, Ley General de la Educación N° 18.437)

La población del Municipio D⁹, en donde se ubica el barrio de Casavalle, cuenta con porcentajes muy poco alentadores en lo que respecta a rezago escolar, al ciclo básico incompleto, y a la finalización del ciclo básico. Solo el 30 % de las personas han logrado

⁹ Municipio D: Toledo Chico, Manga, Piedras Blancas, Casavalle, Borro, Marconi, Las Acacias, Pérez. Castellanos, Villa Española, Unión, Mercado Modelo, Bolívar, Cerrito de la Victoria y Aires Puros. Disponible en: <https://municipiod.montevideo.gub.uy/l%C3%ADmites-y-barrios>

finalizar la educación secundaria, siendo este porcentaje de los más bajos dentro de la ciudad. Del mismo modo, el 32,4% de la población no ha completado los tres primeros niveles de educación secundaria. Por último, 17,2% de la población presenta rezago escolar, siendo esta la más alta entre los municipios de la ciudad montevideana. Asimismo, los años de estudio (clima educativo) de los miembros del hogar, es medio y bajo, ubicándose en los números más drásticos de la ciudad, el 80% de las personas sólo han alcanzado terminar primaria¹⁰.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2019, “(...) al llegar al primer grado de educación media básica la tasa de repetición aumenta de manera importante entre los adolescentes que asisten a la educación pública, ya que es de cerca del 30% en los liceos públicos y supera el 40% en los centros dependientes del Consejo de Educación Técnico Profesional”.¹¹ A su vez, el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2019, muestra que si bien las tasas de desafiliación del sistema educativo de los adolescentes de 12 a 17 años, entre los años 2006 y 2018, han disminuido, la tendencia al incremento de aquellos adolescentes que quedan por fuera del sistema educativo, en el mismo lapso de tiempo, sigue constante¹².

La universalización¹³ como principio fundamental de la ley de educación pierde fuerza frente a la realidad que deben vivir las y los adolescentes en el transcurso de la educación del ciclo básico (1º, 2º y 3º) y esta se acentúa en los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. La exclusión educativa “(...)sigue siendo una realidad para los sectores más vulnerables. Así, el 66% de los estudiantes no culmina la enseñanza media en tiempo y forma, concentrándose la inasistencia y el rezago en los adolescentes y jóvenes de nivel socioeconómico bajo” (INEED, 2019 en Rivero, Viscardi y Habiaga, 2021, p. 2).

En este sentido, se da un proceso de exclusión educativa que se constituye tanto de factores exógenos a la escuela o el liceo, así como también debido a las formas de estigmatización de la institución escolar, por diversos motivos, por el silenciamiento de los adolescentes, por las intervenciones psicológicas y hasta por la medicalización de los mismos (Rivero, Viscardi y

¹⁰ Información Física y Sociodemográfica por Municipio. Planificación estratégica - unidad estadística. Intendencia de Montevideo. Abril 2019.

¹¹ Según INEED 2019.

¹² Según INEED 2019.

¹³ Art 6, Ley 18.437. (De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna

Habiaga, 2021). Asimismo, Gentili se refiere a las “marchas y contramarchas” que los Estados-Nación latinoamericanos han desarrollado con respecto a la igualdad en la educación, mostrando una gran segmentación y diferenciación al acceso de la educación según la clase social. Refiere a una “exclusión condicionada” llevada adelante por el sistema educativo y que deja a los sujetos en condiciones desiguales en materia de universalización. A este fenómeno le denomina “exclusión incluyente”, y la misma es fruto de tres procesos: a) la combinación de condiciones de pobreza y desigualdad de las personas, b) la fragmentación escolar y la desigualdad de oportunidades que brindan las escuelas, c) el predominio de una cultura política basada en una perspectiva privatista y economicista que restringe el acceso al mercado de trabajo (Gentili, 2011).

Para el presente trabajo de investigación, la fragmentación de los sistemas escolares tiene una dimensión central en la constitución de dicho problema y radica en la no incorporación de la opinión de los adolescentes en los temas en torno a la educación. Se da una “invisibilización de los jóvenes” cuando a nivel de país se tratan estas temáticas. Una clara evidencia de ello es, lo que las autoras Filardo y Mancebo(2013) sistematizan con respecto al involucramiento de los adolescentes de parte del Estado:

La invisibilización de los sujetos estudiantes, la ausencia de su voz, es un síntoma evidente del carácter que adquiere el debate sobre educación media en el Uruguay. El tema ha estado en la agenda durante más de dos años, con gran intensidad mediática y popular, que culmina en un acuerdo inter-partidario en febrero de 2012. No interesa aquí analizar los contenidos de lo acordado, su ajuste a la magnitud de los problemas, ni la viabilidad de la instrumentación del acuerdo. Importa señalar que han participado como actores en ese debate representantes de los partidos políticos, las autoridades del sector, algunos directores de liceos que alcanzaron alta visibilidad pública y mediática, los sindicatos y gremios docentes. Sin embargo, los estudiantes no han estado involucrados en este debate, no ha entrado en escena el actor estudiantil. Tampoco fueron consideradas sus opiniones en los múltiples eventos y documentos preparatorios y/o que se manejaron en el transcurso de ese proceso. (Filardo y Mancebo, 2013, p. 231)

A su vez, es importante para este trabajo remarcar que el Estado sigue siendo responsable por la diferencia de ciudadanía entre barrios populares y barrios no populares.

En el país llevamos décadas hablando de este mal social, observando, midiendo, describiendo, recomendando atajos de salida...sin visualizar una solución acorde a expectativas de lograr mejoras acumuladas, mejores hábitos que puedan ser transmitidos de una generación a otra transformando condiciones de vida para la sociedad en su conjunto (Merklen y Filardo, 2019, p. 116).

En este proceso de exclusión educativa, resulta interesante conocer la experiencia educativa de adolescentes de barrios vulnerables y de Casavalle en particular. Esta investigación indaga sobre qué aspectos, desde la percepción del adolescente y su entorno, se materializan en el proceso educativo del mismo.

6- Preguntas que guían la investigación

¿Con quiénes viven las y los adolescentes? ¿Qué tipo de actividades hacen fuera de la educación formal a la que asisten? ¿Se sienten motivados a desarrollarlas? ¿Tienen un espacio en su hogar para estudiar? ¿Cómo es ese espacio?

¿Si es que desarrollan actividades fuera de la dinámica educativa formal y familiar, donde las desarrollan? ¿Con quien llevan adelante esas actividades? ¿Y si es que no desarrollan alguna? ¿Cuales son los motivos? ¿Serán homogéneos los mismos? ¿Cuáles son sus gustos, sus deseos y sus planes de vida a corto y mediano plazo?.

¿Hay algo en sus hogares o en el barrio que incide en el abandono de los cursos? ¿Incide de alguna forma ir a una escuela o liceo/utu de este barrio en particular?.

A partir de estas interrogantes, es que resulta oportuno el abordaje de las dimensiones que nos permiten problematizar el campo problemático, las cuales desarrollamos en el marco teórico.

7- Debate teórico que pone en juego el proyecto

7.1 Educación secundaria en Uruguay

El presente trabajo se preocupa por indagar principalmente sobre la dimensión educativa de las y los adolescentes del barrio Casavalle, se interesa por poner de manifiesto aspectos que refieren a las características del proceso educativo de los mismos. Algunos aspectos importantes sobre la educación en nuestro país son; la universalización de la educación, los espacios que la Ley establece para que los adolescentes estudien, y sobre la participación que se les habilita para pensar su propio proceso educativo. Hablar sobre *universalidad* y *participación* implica tener en cuenta uno de los principios básicos de la Ley, los otros son: de la Obligatoriedad, de la Diversidad e Inclusión Educativa, de la Libertad de Enseñanza, y de la Libertad de Cátedra:

(De la universalidad).- Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres (Art. 6, Ley General de la Educación N 18.347).

(De la participación).- La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas (Art. 9, Ley General de la Educación N 18.347).

Asimismo, la disposición del artículo 19 de la Ley nos habla sobre el papel del Estado sobre la educación, quién será garante de proveer recursos necesarios para llevar adelante el fin educativo. Sobre los recursos, resulta importante abordar cuáles son las disposiciones de la Ley sobre los espacios físicos que los adolescentes tienen derecho a transitar mientras ejercen la acción educativa. En ese sentido, el artículo 41 nos habla sobre los Centros Educativos:

(Concepto).- El centro educativo de cualquier nivel, o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación,

seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes. El Estado fortalecerá la gestión de los centros educativos públicos en los aspectos pedagógicos, de personal docente y no docente, administrativos y financieros para cumplir con lo precedentemente expuesto. Asimismo, se procurará la concentración horaria de los docentes en un centro educativo y se fomentará su permanencia en el mismo. El centro educativo público dispondrá de fondos presupuestales para el mantenimiento del local, la realización de actividades académicas y proyectos culturales y sociales de extensión. Los centros educativos podrán realizar convenios con otras instituciones, con la autorización correspondiente (Art. 41, de la Ley General de Educación N 18.347).

Entonces, algunos de los aspectos que establece la Ley denota las características que constituyen a la institución educativa como reguladora de la vida educativa de las y los adolescentes. En este sentido, entendemos que la institución “(...) no solo se define como un conjunto de reglas exteriores al individuo y alienantes para el mismo, sino que incluye la dinámica del instituyente, anclado en la peculiaridad de cada ser humano” (1979, 2004, p. 26). Esto es, identificar aquellas relaciones del tipo instituido-instituyente para ubicar cuales son las imposiciones de parte de la institución educativa para con los sujetos, y aquellas posibilidades de la generación de creatividad y de nuevos horizontes de estos para con dicha institucionalidad (Barriga, 1979). Es más, en términos de Frigerio et al(2006), la dimensión organizacional de la institución educativa determina una forma particular en las dinámicas que se desarrollan dentro del espacio educativo, constituido por:

El conjunto de aspectos estructurales que toman cuerpo en cada establecimiento educativo, determinando un estilo de funcionamiento; una dimensión administrativa vinculada a las cuestiones de gobierno y gestión de los recursos humanos y financieros; una dimensión pedagógico-didáctica, que hace referencia a aquellas actividades que definen la institución educativa, diferenciándola de otras instituciones sociales, y una dimensión comunitaria que se refiere al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones y actividades del establecimiento”. (Frigerio et al, 2006, p.28)

Conviene subrayar que, la educación pública de nuestro país establece tanto escuelas primarias como liceos secundarios según los índices sociodemográficos que caracterizan ese barrio o zona de la ciudad, así es que, si una escuela se encuentra en zonas donde los índices

sociodemográficos son muy bajos, se le denomina Escuela de Contexto Sociocultural Crítico(CSCC);

Desde principios de la década de los noventa, se instrumentaron una serie de dispositivos en la oferta educativa del sector público. Éstos consistieron en un conjunto de medidas focalizadas, cuya potencialidad era el atender especialmente a una parte importante de la población escolar que vive en condiciones de pobreza (Fundamentación del Modelo Pedagógico de las CSCC, disponible en <https://www.dgeip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>)

De igual forma sucede con la caracterización de los centros educativos del Ciclo Básico (1º, 2º y 3º de educación secundaria) en nuestro país, donde se identifican centros educativos que se encuentran en “contexto favorables” y “contextos desfavorables”. Sucede que el proceso educativo de los adolescentes va quedar supeditado a las condiciones socioeconómicas, en donde:

(...) los desempeños de los estudiantes de tercer año de educación media se encuentran atravesados por una importante inequidad. El estatus socioeconómico y cultural de origen y el contexto socioeconómico y cultural de cada centro educativo juegan un papel muy relevante a la hora de analizar los desempeños (INEED 2017-2018, p. 132, disponible en <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>)

Esto declina en una segmentación del sistema educativo uruguayo, por un lado las instituciones educativas de barrios pobres que son denominadas como instituciones “de contexto de pobreza” o “ contextos socioculturales críticos”, y por otro lado las instituciones educativas que no son de “contexto” (Martinis, 2006). Entonces, la categoría instituciones educativas de “contexto” o ”contexto sociocultural crítico”, juegan un rol definitorio en la calidad de los procesos educativos de las y los adolescentes que viven en territorios de vulnerabilidad. Según Santos en Martinis(2006):

La “Escuela de Contexto” se construye como un categoría formulada a partir de la convicción de la existencia de condiciones desfavorables y negativas, exteriores a lo que ocurre en la escuela, [esto ha implicado] el abandono de la convicción de igualdad para todos los sujetos de la educación, más allá del contexto, a la negación de esa igualdad en virtud de un contexto amenazante y mutilador de las condiciones mínimas de igualdad entre

los sujetos. De esa mutilación se sigue el abandono de la pretensión de igualdad del propio sistema educativo(...) (Santos en Martinis, 2006, p.96-98).

En este marco político, social, económico y cultural, es donde los adolescentes de Casavalle desarrollan su proceso educativo, y es el lugar en donde se manifiesta la problemática de culminar los estudios secundarios. Estudios secundarios que se basan en un sistema de enseñanza que se vale de una serie de instrumentos para hacer más eficaz “(...) la empresa de inculcación de la cultura dominante y el valor de esta cultura” (Bourdieu y Passeron et al, 1996, p. 162). Siguiendo a Bourdieu, comprendemos que existen una serie de mediaciones culturales otorgadoras de significado que nos permiten definir objetivamente la cultura de determinado grupo social ya que;

(...) como sistema simbólico es sociológicamente necesario en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de relaciones significantes que la constituyen (Bourdieu y Passeron et al, 1996, p. 23).

Desde esta perspectiva, podemos decir que el sistema educativo produce y reproduce estructuras y formas de funcionamiento a las que los adolescentes deben amoldarse, y que son necesarias para dicho sistema:

(...) tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (Bourdieu y Passeron et al, 1996, p. 72).

Dicho proceso social se da en el marco de una institución que marca las normas y los límites por las cuales los adolescentes transitan su proceso educativo, en el que son actores de una socialización que los conduce, muchas veces sin que ellos puedan notarlo, hacia el cumplimiento de metas funcionales a las necesidades del sistema (Dubet, 2007). En otras palabras, la educación se presenta como herramienta hegemónica y dominante que controla al individuo, es decir, como “el conjunto de las opresiones que se ejercen sobre nuestros cuerpos y territorios” [como el educativo] (Korol, 2016, p. 20). Siguiendo a Longo en Korol (2016), la autora parte de una pedagogía popular y alternativa, que busca visualizar,

problematizar y desmontar todos los aspectos y factores que están atravesados por relaciones de poder inquisitivas. Es desde la “pedagogía de las revoluciones”, que:

(...)reflexiona críticamente sobre un poder que en términos generales es un poder que obstruye procesos liberalizadores e impone procesos de construcción de significado, sentidos y prácticas que favorecen al dominio, la sumisión, el disciplinamiento de los cuerpos, las sexualidades y las subjetividades, se aspira a una pedagogía que promueve una educación que quiebre con miradas y prácticas dicotómicas, discriminatorias, negadoras de la otredad, antidialógica y descomprometida” (Longo en Korol, 2016, p. 33).

Desde el Trabajo Social resulta fundamental ahondar sobre la realidad educativa de los sujetos ya que la dimensión socio educativa es la que interfiere en los hábitos, modos de pensar y desarrollar las formas de vincularse en sociedad (Iamamoto, 2003). De esta manera, se pretende estudiar la percepción de los adolescentes con respecto a la experiencia escolar de primaria y secundaria, es decir sobre las instituciones que los rigen, los moldean, y les imponen sus reglas y normas de la cotidianidad escolar y liceal.

7.2 *Experiencia escolar*

He aquí otra categoría fundamental, a saber; la experiencia escolar de adolescentes en la zona de Casavalle. Entendemos la construcción de dicha categoría, en un primer lugar desde la perspectiva de Bourdieu, como el espacio en donde los adolescentes desarrollan su cotidiano escolar, con sus pares, con sus docentes y no docentes, con la institución. Es el campo¹⁴ educativo en donde los y las adolescentes se relacionan de diversas formas y con diferentes sujetos. Es la escuela y el liceo el lugar en donde los adolescentes no solo van a aprender lo que hay que aprender para ser funcional en el sistema, para la modernidad en términos de Willis(2008), sino que además la huella escolar es para las y los actores “un *sitio* para el despliegue de sus formas y fuerzas contradictorias”. (Willis, 2008, p. 63)

La experiencia escolar es entendida como una construcción personal, social e institucional, ya que comprende las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias a través de las cuales estudiantes y profesores se constituyen en su integración

¹⁴ Según Bourdieu(1997), *campo* refiere a un *espacio de juego* en el que actores, instituciones, el Estado, etc, se enfrentan en una lucha de poder en función de sus posiciones (diversas formas de *capital*), defendiéndolas, proponiendo apuestas y compromisos que allí se ponen de manifiesto.

a un espacio escolar con diversas lógicas de acción institucional. (Núñez y Litichever, 2015, p. 23)

Del mismo modo, el trabajo de Dubet (2002) nos orienta sobre las características del vínculo de la institución escolar y los estudiantes, ya que se refiere a un elemento que constituye el vínculo social y cultural entre institución e individuo, refiere al *programa institucional* como un proceso social que transforma valores y principios en acción. La escuela refleja un objetivo explícito que es la transformación sobre los otros, sobre la población, es decir, transformar su forma de ver el mundo, su forma de aprehender la realidad que los rodea. Esta transformación, se debe a que las instituciones como la escuela crean un tipo determinada de cultura que concluyó enlazada con el modo de producción y el sector social dominante, que ordena y disciplina lo social. (Barrán, 2009, p.22-24)

El pasaje de la escuela al liceo, cambia las características que adquieren la experiencia escolar de los alumnos frente a la institución, frente a docentes y frente a la dirección. En el liceo, los y las adolescentes tienen contacto con los derechos como estudiantes frente a los docentes. En palabras de Dubet y Martucelli, aparece el principio de la *reciprocidad* en secundaria, siendo el alumnado reprimido por reglas y normas que los docentes no cumplen, tales como forma de vestirse, formas de dirigirse de personas a persona, respeto a las normas de los locales como fumar en espacios prohibidos, etc. Ahora el alumnado toma conciencia del complejo entramado político del espacio escolar en el cual se desarrolla su vivencia educativa. (Dubet y Martucelli, 1998)

Esta categoría central, nos permite comprender que las relaciones sociales que surgen en los centros educativos convergen en la construcción de la cultura y la práctica escolar. (Viscardi y Alonso, 2013) Las prácticas de convivencia escolar con docentes por ejemplo, son centrales en la construcción de la experiencia escolar de las y los adolescentes;

La regularidad con la que los docentes resuelven conflictos por vía de medidas que apuntan al control punitivo, muestra la presencia de prácticas que prolongan una visión disciplinaria del orden escolar o testimonian de la imposibilidad de dirimir el conflicto utilizando, fuera del diálogo o del trabajo con técnicos y asistentes sociales, otras salidas que no sean la sanción y eventualmente la exclusión. Evidentemente, situaciones de desbordes que en la enseñanza media se vuelven más incontrolables, pueden estar en el origen del aumento progresivo del uso de estas medidas a nivel sistémico. Diálogo,

asistencialismo y castigo conviven así en un escenario que presenta un gradiente de menor dureza en el castigo en Educación Primaria y recrudece en Educación Media, y en este nivel, sobre todo en la Educación Técnico Profesional más que en Secundaria. (Viscardi y Alonso, 2013, p. 231)

Nos interesa dar cuenta de las características que adquiere la experiencia escolar de adolescentes de Casavalle al pasar por los distintos centros educativos, ya que consideramos que uno de los problemas educativos de los contextos de vulnerabilidad, como el de Casavalle, es la dificultad de sostener las trayectorias educativas. Es por ello, que nos atañe conocer esa experiencia.

7.3 Vulnerabilidad social y pobreza en Casavalle

A modo de contextualizar dichos problemas, podemos decir que los mismos son problemas sociales, que se dan en un contexto de neoliberalismo en los territorios latinoamericanos. Según Lopez Guerra y Chavez (2006), en estos territorios rige la premisa fundamental del neoliberalismo, que es organizar la vida económica, social y cultural de las personas en torno al libre mercado mundial;

(...)el juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna. Este principio resulta absurdo, si se consideran las condiciones de desigualdad de América Latina en relación con los países desarrollados, ya que la mitad de sus habitantes vive en situación de pobreza. (Guerra y Chavez, 2006, p. 2)

Algunos de estos problemas son: “La pobreza; la carencia de trabajo; el aumento de la violencia delictiva; la difusión incontrolada de mensajes violentos en algunos medios masivos de comunicación; la vulneración de los niños, adolescentes y jóvenes, la desigualdad, entre otros”. (Viscardi, 2017, p. 128)

Para delimitar el campo problemático al que asistimos es fundamental contar con datos cuantitativos demográficos, económicos y sociales, en tanto los mismos coincidieran con las distintas dimensiones a través de las cuales se objetivan las diferentes manifestaciones de la *Cuestión Social* que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos (Rozas, 2004). En otras palabras, nos permite tomar decisiones relativas a la construcción del problema que la presente investigación aborda. En el área del Trabajo Social resulta sustancial incorporar las

coordinadas de la cuestión social que se materializan en la vida de las personas, tales como: pobreza, vulnerabilidad, procesos de desafiliación y de desintegración social (Rozas, 2004).

Según el Censo 2011, la zona del Municipio D¹⁵ tiene unos 200.000 habitantes, siendo el segundo municipio con mayor población y el tercer municipio más pobre de la ciudad. De esta población residente, casi un 20% vive en asentamientos irregulares, y de ese porcentaje, casi la mitad (49 %) son niñas, niños y adolescentes. Los menores de 18 años que viven en situación de indigencia son casi el 1% de la población del municipio y el 70% de menores de 12 años viven en hogares pobres¹⁶. La tasa de desocupación ronda por encima de la media de la ciudad capitalina, casi en un 9% de desocupados en esta zona periférica de Montevideo. A su vez, con un alto porcentaje (casi 7%) es el tercer municipio que presenta condiciones de hacinamiento habitacional.

En los últimos años¹⁷, el territorio de Casavalle, específicamente las zonas 10 y 11 de este municipio han recibido grandes contingentes de población expulsada de los espacios consolidados de la ciudad dando cuerpo al fenómeno de los asentamientos irregulares, ocupando zonas no calificadas para uso residencial, sin acceso a servicios básicos. Resulta entonces que el territorio se consolida en base a determinadas características que constituyen el espacio social, cultural y económico de las personas que viven allí. El *Territorio*, es el espacio en donde confluyen aspectos socioculturales, temporales y espaciales que son significados por el relato de las actores que lo constituyen, que lo habitan en su cotidianidad y que generan una significación tal sobre el mismo que denota un sentido de pertenencia para con el espacio barrial (Carballeda, 2015).

Asimismo, consideramos importante referirse al *Barrio* como aquel lugar en donde las personas llevan adelante su cotidianidad, viven, trabajan, comen, socializan, etc. Al respecto, parece sustantivo el aporte de Gravano(2003), quien ilustra la idea de barrio desde una mirada antropológica, y plantea que el mismo “aparece como realidad tangible y material y como parte del imaginario; como práctica y como representación, como valor cultural,

¹⁵ Límites: Camino Al Paso del Andaluz, Avda. José Belloni, Avda. Gral. Flores, Bvar. Aparicio Saravia, Avda. Don Pedro de Mendoza, Vía Férrea, Arroyo Miguelete, y Límite Departamental. Extraído de municipiod.montevideo.gub.uy

¹⁶ Datos extraídos de informe sociodemográfico del Municipio D. Información actualizada en mayo 2017. Disponible en <http://municipiod.montevideo.gub.uy/>

¹⁷ Información física y sociodemográfica disponible en <http://www.montevideo.gub.uy>

identidad colectiva, especificidad espacial, polo de disyunción ideológica y sede social de las más variadas relaciones y dinámica” (Gravano, 2003. p.43).

Entonces, acercarnos a estos aspectos de la configuración del territorio y el barrio nos ayudan a aproximarnos a una descripción de cómo el contexto barrial constituye la problematización de nuestro campo problemático.

7.4 *La familia*

La familia no es a priori un lugar de felicidad, sino que esto es también fruto de una construcción histórica, en donde las familias son establecidas como lo natural, y dentro de ellas las relaciones y sentimientos “propios” que en la misma debieran gestarse. Es también en el seno del contexto familiar en donde suceden las acciones de cuidado, de supervivencia y de redistribución de los recursos para sus integrantes Miotto (1997).

Así como el entorno familiar puede ser un espacio de cuidado, de acompañamiento y sostén emocional y económico, también puede constituirse como un entorno que vulnere la integridad física y emocional de sus miembros. Por tanto, podemos entender a la *familia* como una institución social condicionada y acoplada por la estructura social en la que se encuentra inserta (Miotto, 1997). Entonces resulta importante comprender el proceso histórico por el cual ha transitado la institución familiar. Nos parece relevante apuntar sobre el rol que ha cumplido la mujer en la familia y en la sociedad; la transformación en la práctica sexual, la habituación reproductiva, el progreso de los métodos de anticoncepción, el empobrecimiento universal y corriente inherente de las políticas neoliberales, las nuevas concepciones sobre el rol de género y la engendramiento y la durabilidad de los vínculos de pareja (Miotto, 1997).

Como consecuencia, este proceso genera una creciente vulneración de las familias a nivel general, así como también una elevada transformación en la composición de las mismas. La familia puede estar relacionada con la existencia de grupos de personas que conviven durante cierto lapso de tiempo, encontrándose unidas, o no, por lazos de consanguinidad. Es así que, en la era contemporánea la idea de familia tradicional como doctrina se transforma, prácticamente ya no existe. Sin embargo, esta idea de la sociedad capitalista, de la familia nuclear como el “deber ser”, se mantiene y fomenta en tanto ideas y funciones vigentes en la división social del trabajo. (Miotto, 1997)

“La familia como organización social básica en la reproducción de la vida en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y en el mundo de la vida cotidiana, es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como un producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto sociopolítico, económico y cultural, atravesada por una historia de modelos o formas hegemónicas de conformación esperada socialmente, y una historia singular de la propia organización, donde confluyen lo esperado socialmente, lo deseado por la familia, y lo posible en el interjuego texto-contexto”. (De Jong, 2001, p. 11)

Asimismo, la tendencia que predomina sobre la familia en la incorporación de las políticas sociales están estrechamente ligada, desde una concepción positivista, a la idea de que la familia falla en la tarea de satisfacer las necesidades de sus miembros (Miotto, 2010). Dicha satisfacción está directamente enlazada al mercado, es decir, cuando la familia requiere del Estado, se entiende que esta se encuentra incapacitada de desarrollar estrategias de sobrevivencia que puedan proveer a sus miembros de elementos materiales e inmateriales, afectivos y de socialización. Es así que, el capitalismo y el liberalismo económico generan que la familia deba constituirse de forma nuclear, teniendo la responsabilidad de la reproducción social, asumiendo como propios los problemas consecuentes del modo de producción imperante, generando grandes dificultades en el proceso de satisfacción de las necesidades. (Miotto, 2010)

De ahí que, el proceso de vinculación entre la sociedad civil y las políticas sociales puede derivar en múltiples consecuencias, ligado a que las familias no tengan que depender del mercado en la búsqueda de satisfacer sus necesidades, así como la posibilidad de que las mismas se sientan sin responsabilidades respecto a la provisión de bienestar de sus integrantes (Esping-Andersen, 2000).

7.5 Adolescencia y educación

Cabe resaltar la importancia sociológica de analizar el punto de vista de los adolescentes, romper con la indigna de no contemplar a los propios actores de un proceso, en este caso el educativo, en una sociedad que propone un modelo educativo en donde el adolescente queda por fuera de tomar decisiones sobre su propia participación (Dubet, 2007). Esto va a significar conversar con ellos sobre sus vidas, sus vínculos familiares, vínculo entre pares y con los

adultos referentes de sus centros educativos, así cómo de sus vivencias respecto al territorio que habitan, sobre sus trayectorias educativas.

A partir de los aportes de Terigi (2009) manejamos el concepto de trayectorias educativas, respecto de la extensión que comprende la trayectoria educativa, teniendo presente los aprendizajes de las y los adolescentes no solo al interior de la educación escolar sino que también fuera de ella. Para niñas, niños y adolescentes que viven en sectores cultural y económicamente postergados, por ende menor tradición escolar que adolescentes de estratos sociales con mayores soportes socioeconómicos, el pasaje conlleva un significativo cambio simbólico y social ya que no cuentan con los recursos apropiados. (Terigi, 2009). Con esto, buscamos exponer de forma descriptiva aquellas tensiones y agujeros negros que se hacen presentes en el pasaje de la escuela al liceo o UTU. Según Terigi (2009), dicho pasaje se transforma en “tierra de nadie” ya que los adolescentes pierden referencias institucionales, sociales y vinculares al entrar al liceo.

Hablar sobre la discontinuidad del sistema educativo de la adolescencia en nuestro país, implica poner de manifiesto algunas dimensiones que constituyen este problema (Filardo y Mancebo, 2013). Las autoras mencionan tres principales aspectos en la presente problemática, por un lado, las diferencias por sexo, referidas a que según el sexo biológico, mujer o varón, es el tipo de trayectoria del o la joven. Por otra parte, las tareas de cuidado y de trabajo que deben llevar adelante los mismos incide negativamente en la posibilidad de continuar con los estudios de Ciclo Básico. Por último, hablan sobre la influencia de las familias en los respectivos procesos educativos de los y las estudiantes. (Filardo y Mancebo, 2013)

Con respecto a la diferencia entre la desafiliación del sistema educativo entre mujeres y varones, la autoras denotan distintas miradas desde los actores (docentes, directores, técnicos, etc) del sistema educativo, están aquellos actores que refieren a que los varones tienen mayor facilidad para decir en sus casas que van a dejar el liceo que las mujeres, otros hablan de que las mujeres dejan antes los estudios por causal del embarazo adolescente, también están quienes afirman que los hombres entran tempranamente al mercado laboral y que las mujeres deben estudiar más para conseguir un lugar en el mercado laboral. (Filardo y Mancebo, 2013)

Con respecto a la órbita familiar y la incidencia de esta en el proceso educativo de las adolescentes, se refleja que “(...) las responsabilidades domésticas vinculadas al cuidado de

personas dependientes, sean hijos/as, hermanos/as, adultos mayores, se reconocen como dificultades para la continuidad en el sistema educativo, fundamentalmente para las mujeres”. (Filardo y Mancebo, 2013, p. 105). Se da cuenta de la importancia de la cuestión de los cuidados y roles que tienen los adolescentes en sus respectivas familias, siendo esta causal de abandono del sistema educativo por llevar adelante tareas de cuidados de sus familiares.

Nuestro país cuenta actualmente con una política pública respecto a *los cuidados*. El Sistema Nacional de Cuidados (SNC), según Ley N° 19.353 del año 2015, tiene un conjunto de acciones:

(...) que busca el desarrollo integral, la autonomía y el bienestar de la población en situación de dependencia, es decir, aquellas que necesitan la ayuda de otras personas para realizar actividades de la vida diaria. Implica la promoción de la autonomía personal, la atención y la asistencia a estas personas. La resolución del cuidado siempre ha estado relegada al ámbito privado de cada familia, según su disposición de tiempo y capacidad de compra, lo cual profundiza desigualdades. Históricamente y hasta la actualidad las mujeres dedican mucho más tiempo a las tareas relacionadas a cuidar; en este sentido, se fomenta la responsabilidad compartida entre varones y mujeres. Disponible en <https://www.impo.com.uy/sistemadecuidados/>

Podemos entonces pensar, que se presenta una tensión entre las políticas abocadas al cuidado y la universalización de la educación, quedando la familia como carácter fundamental en dicha tensión (Filardo y Mancebo, 2013).

8- Objetivo general

Comprender desde la mirada de las y los adolescentes de Casavalle, por qué tienen problemas para continuar asistiendo al Ciclo Básico de Enseñanza Media de Uruguay.

Objetivos específicos

1. Indagar la existencia de aquellas falencias que los estudiantes reconocen en su vida misma respecto a su trayectoria educativa de primaria a secundaria.
2. Exponer cuáles manifestaciones de la *cuestión social* atraviesan este campo problemático.
3. Analizar la relación de dichas manifestaciones con las falencias expuestas por los adolescentes.
4. Indagar sobre los componentes que las y los adolescentes consideran centrales respecto a su experiencia educativa.

9- ¿Quiénes, cuándo y dónde?

El universo de investigación de este trabajo está constituido por los adolescentes que radican en el barrio Casavalle, más específicamente en la zona del Borro al noreste de la capital montevideana.

Tanto las entrevistas a los adolescentes, así como los encuentros con los familiares, son realizados entre los meses de septiembre y noviembre del 2022. Las entrevistas se llevan adelante en las instituciones de educación secundaria a las cuales asisten actualmente las y los adolescentes. En una primera instancia se plantea en el hogar familiar, al adulto de referencia, la investigación y la posibilidad de realizar entrevistas a los adolescentes en su propia institución educativa. En segundo lugar, se entabla comunicación con dichas instituciones. En este caso se pone en contacto con los sectores de secretaría, equipo técnico, equipo psicopedagógico o la dirección de cada uno de los centros para comenzar con el trabajo de campo más estricto. Las entrevistas poseen información ficticia sobre los nombres de los participantes de la investigación, con el fin de cuidar la identidad de cada uno de ellos.

10- Estrategia; de las técnicas utilizadas y fundamentación de su elección

La metodología diseñada se basa en la utilización de dos técnicas de recolección de la información para llevar adelante el presente trabajo de investigación; entrevistas en profundidad. Estas técnicas son utilizadas debido al amplio acercamiento cualitativo que aportan con respecto al presente tema de investigación; *conocer cómo viven los adolescentes la experiencia de la educación secundaria desde sus subjetividades y propia realidad social y educativa.*

Se parte de la idea que las posibilidades de los estudiantes de permanecer en el sistema educativo, están condicionadas por la institución escolar, su trayectoria educativa, las experiencias vividas en el transcurso del proceso escolar, las concepciones familiares, la relaciones con sus pares y docentes, y el entorno en donde viven. Nos interesa abordar cuanto pesa cada una de estas dimensiones en la trayectoria educativa de los estudiantes según su propio punta de vista.

Por un lado, se busca acceder a la información a través de entrevistas abiertas con una guía de tres módulos de preguntas. Se mantiene una conversación previa con la familia, se explica sobre el trabajo y se solicita autorización para llevar adelante las entrevistas con las y los adolescentes. Una entrevista con el joven en la institución educativa de secundaria a la cual concurre. De 45 minutos aproximadamente. La misma se realiza una vez solicitada autorización en la institución correspondiente para realizarla dentro del espacio educativo. Se realizan la cantidad exacta de 6 entrevistas.

10.1 Entrevista como técnica seleccionada

Optamos por dicha selección para poder desarrollar algunas de las características que nos proporciona la investigación del tipo cualitativa, no solo hacer énfasis en las prácticas sociales cotidianas, sino que a su vez otorgar un marco teórico compuesto por conceptos sensibilizadores, siendo guías que ofrecen un marco de referencia para formular los objetivos de investigación en términos de identidad social. (Sautu, Dalle y Elbert, 2005)

Se llevan adelante entrevistas estandarizadas abiertas (Valles, 2000), caracterizada por el desarrollo de un listado inicial de preguntas ordenadas y redactadas por igual para cada uno de los y las entrevistadas, en donde las respuestas son libres y abiertas. Para acceder a la

información necesaria de acuerdo a los objetivos de la investigación, en el caso de los adolescentes, se desarrollan entrevistas abiertas, buscando elementos comunes en las respuestas marcadas por los discursos de los mismos. Se busca evitar respuestas breves, que son características en esta franja etaria. Se desarrollan 6 entrevistas a adolescentes que cursan primer año de ciclo básico en instituciones tanto públicas como privadas del barrio Casavalle. La población objetivo tiene en común haber participado en el año 2021 del proyecto educativo Club de Niños y Niñas en el cual desarrollo mi actividad laboral desde el año 2020.

10.2 Los adolescentes y su contexto vital

Resulta importante comprender el ámbito familiar y habitacional en el que las y los adolescentes viven, teniendo presente que este incide en su proceso educativo, donde se busca recoger datos del hogar en el que vive cada uno y cada una. Este encuentro sucede con el referente familiar que se encuentra disponible en el hogar al momento de la visita.

Conversamos con las distintas familias sobre el lugar que habitan. Esta información es utilizada luego en la elaboración del análisis de las entrevistas, para complementar algunas de las dimensiones que se desprenden en el relato de las y los adolescentes. A continuación se describe por cada adolescente algunas de las características centrales de la vivienda en la que viven.

Luciana

Luciana, vive en las calles Aparicio Saravia y Gustavo Volpe, la senda N°26¹⁸. Vive con su madre, padre, y tres hermanos, dos menores de edad y una hermana mayor en una vivienda de material. La casa posee 3 habitaciones, cuenta con su propia cama en un cuarto compartido con una de sus hermanas. La vivienda cuenta con los servicios básicos de agua, saneamiento y luz eléctrica, no cuentan con acceso a internet. La vivienda tiene baño y cocina.

Berenice

Berenice vive en las calles Almeida Pintos y Leandro Gomez. Vive en una vivienda de materiales sumamente livianos, en condiciones poco adecuadas. Vivienda sin piso, ni

¹⁸ Existe la zona de Las Sendas, referida a una zona caracterizada por construcciones bajas, de material liviano conectadas entre sí por pasillos(sendas) que parecieran dar una sensación de laberinto cada vez que uno se adentra en el lugar.

contrapiso, techo de chapa con desperfectos, mucha humedad. Viven con su madre, padre, abuela materna y abuela paterna, tío y dos hermanos mayores de edad. En una casa de pequeñas dimensiones, tiene tres habitaciones y en una de ellas duerme Berenice con sus dos hermanos varones. La vivienda cuenta con agua potable, luz eléctrica y saneamiento, no cuentan con internet. Cuentan con baño y cocina.

Esmeralda

Esmeralda vive en las calles Isidro Mas de Ayala y Almeida, junto con su madre, abuela materna, abuela paterna, tía y hermano menor de edad. Viven en una vivienda en condiciones adecuadas para habitar, paredes de material de hormigón y techo liviano de chapa. La casa cuenta con dos habitaciones, Esmeralda duerme en un cuarto con su madre, con su tía y su hermano, tiene cama propia. La vivienda cuenta con servicios básicos, agua, luz eléctrica y saneamiento, no cuenta con internet. Tiene baño y cocina.

Genaro

Genaro, vive en las calles Isidro Mas de Ayala y Almeida Pintos. Vive con su madre, padre, tres hermanos y cuatro tíos, tres tías mujeres y un tío varón, en una casa horizontal de material de hormigón, con techo chapa y cielorraso. La vivienda tiene 4 cuartos, Genaro duerme en un cuarto con 2 hermanos y un tío varón, Genaro tiene su propia cama. Su vivienda cuenta con todos los servicios básicos (agua, luz, saneamiento), tiene baño, cocina y además cuentan con servicio de internet.

Bruno

Bruno, vive en la calle Isidro Mas de Ayala y Almeida Pintos, con su tía, su tío, cuatro hermanos, un cuñado y cuatro sobrinos, en una casa de material hormigón, techo de chapa y cielorraso, vive en la misma vivienda que Genaro. Bruno es sobrino de Genaro. La tía de Bruno(madre de Genaro) tiene la tenencia familiar definitiva de Bruno, luego de que su madre biológica perdiera la tenencia hace ya varios años¹⁹.

¹⁹ Relato de tía de Bruno, en el momento de visita al hogar.

Ihoan

Ihoan, vive en las calles Gustavo Volpe y la Senda N°17. Vive con su madre, padre y hermano menor en una vivienda de material de hormigón, techo liviano de chapa. La vivienda posee dos habitaciones en una de ellas Ihoan duerme con su hermana en una cama propia. La vivienda cuenta con los servicios esenciales de agua, luz y electricidad, además de contar con internet. Además tienen baño y cocina.

10.3 ¿Con quienes trabajé?

Este trabajo no implicó el abordaje de una gran cantidad de casos, implicó el estudio de 6 entrevistas profundas. Tres adolescentes mujeres y tres varones. Es por ello, que a continuación, y antes de comenzar con el análisis de las entrevistas, se desarrollan párrafos sobre el contexto educativo de cada uno de los entrevistados para que cada vez que la o el lector se encuentre con el nombre de la persona entrevistada sepa de quién se trata. Todas las entrevistas fueron realizadas entre los meses de agosto y septiembre del 2022. Cabe remarcar que se utilizan seudónimos por cada una de las personas entrevistadas.

Luciana

Al momento de la entrevista, Luciana tenía 13 años. Cuando la entrevisté, Luciana se encontraba cursando 1° de liceo, en el Liceo Público N° 73 en el barrio Casavalle. Había cursado la Escuela Pública N° 178 que se encuentra en el mismo barrio a unas 5 cuadras del liceo. Luciana asiste a contraturno del liceo, al Centro Juvenil “Nueva Vida” de referencia para ella y su familia. En los tiempos libres le gusta ir a la placita del barrio a jugar fútbol con sus amigos.

Berenice

Berenice tiene 14 años al momento de la entrevista. Cursa 1° de liceo en el Liceo N° 73 del barrio, lugar donde se realizó la entrevista, y que dista a unas 8 cuadras de la escuela N°178 que fue la que cursó hasta el año 2021. Berenice asiste a contraturno del liceo al Centro Juvenil Nueva Vida, allí realizan distintas actividades lúdicas recreativas, de deporte y educativas. También, le gusta mucho ir a la plaza del barrio a andar en Skate con sus amigas y amigos.

Esmeralda

Cuando nos entrevistamos con Esmeralda, ella tenía 15 años. La entrevista fue realizada en el CEA-UTU, lugar educativo al que asiste desde que ingresó en el 2021, al momento de la entrevista cursa 2° año de ciclo básico. Esta UTU queda locativamente en el mismo terreno de la escuela a la que asistió durante toda su proceso de educación primaria, Escuela Pública N° 178. Esmeralda asiste a su institución de educación secundaria en un horario amplio, de lunes a viernes de 8:00 a 17:00 hs y los sábados asiste a talleres opcionales en el horario de 9:00 a 14:00 hs. No realiza actividades extracurriculares.

Genaro

Al momento de ser entrevistado, Genaro tenía 14 años. Vive en las calles Isidoro Más de Ayala y Almeida Pintos en el barrio Borro de Casavalle. Nos entrevistamos con Genaro en el Liceo Impulso, institución educativa a la que asiste, luego de haber quedado sorteado en una instancia aleatoria que ofrece a niñas, niños y adolescentes que egresan de la educación primaria. No realiza actividades extracurriculares, disfruta mucho de los talleres de deportes que le ofrece el Impulso, así como también jugar con sus sobrinos (de su misma edad) en la puerta de su casa.

Bruno

Bruno tenía 12 años al momento en el que lo entrevisté. La entrevista fue realizada en el Liceo Impulso lugar donde Bruno realiza sus estudios de educación secundaria formal. Había cursado la Escuela Pública N° 336 que dista unas 30 cuadras aproximadamente de la institución de educación pública de gestión privada a la cual asiste actualmente. Bruno no realiza actividades extracurriculares, asiste varias horas de su día al Impulso, de lunes a viernes de 8:00 a 18 hs y los sábados de 9:00 a 15 hs. En sus tiempos libres disfruta de jugar en la puerta de su casa con sus hermanos y tíos. Le gusta ayudar en su casa con problemas tecnológicos con lo aprendido en su liceo.

Ihoan

Al momento de ser entrevistado, Ihoan tiene 12 años. Cursa primer año de ciclo básico en el Liceo Impulso, el cual dista a unas 20 cuadras aproximadamente de la escuela N° 178 a la que

asistió el año anterior cuando cursó educación primaria. La entrevista con Ihoan fue en el Liceo Impulso, institución educativa a la que asiste, luego de haber quedado sorteado en una instancia aleatoria que ofrece a niñas, niños y adolescentes que egresan de la educación primaria. Ihoan realizaba fútbol infantil cuando transitaba por la escuela, ahora con el extenso horario del Impulso se le hace muy difícil realizar actividades extracurriculares, asimismo su familia le apoya y acompaña para que pueda seguir jugando al fútbol en el equipo del barrio.

11- Información que espero obtener de esta técnica de investigación

De las entrevistas se pretende obtener información sobre las distintas dimensiones del cotidiano de los adolescentes, siendo de vital importancia la obtención de relatos que detallan aspectos que tienen roles de importancia y relevancia en lo que respecta a la transición entre la educación primaria y educación secundaria. A su vez, cobra relevancia la importancia de obtener del relato de los mismos, aquellos aspectos que refieren a las manifestaciones de la cuestión social que transversalizan la vida cotidiana de los mismos. En definitiva, se logra caracterizar a los y las adolescentes y su contexto de vida, y ahora se va a dar cuenta de algunos relatos vinculados a sus experiencias educativas.

Se desarrolla la codificación de temas importantes que surgen de todos los relatos, lo que luego se termina traduciendo en temáticas que tienen que ver con nuestro problema de investigación. Se agrupan dichas temáticas en tres ejes centrales que constituyen las dimensiones identificadas en el procesamiento de datos; sobre educación, sobre la familia y sobre el barrio, ejes que van a determinar los tres capítulos de análisis de la investigación.

Apoyado en los datos procesados de las entrevistas y en las dimensiones teóricas de análisis que se presentan a continuación, se pretende interpretar de forma descriptiva los relatos de los adolescentes con respecto a cómo viven su propia experiencia escolar desde su realidad social y educativa.

12- Vínculos y dinámicas institucionales

En el presente capítulo se propone construir la memoria educativa de cada uno de las y los adolescentes entrevistados, aquella que refiere a la experiencia educativa presente, a la de hace un año, o aquella que refiere a dos años atrás cuando estos adolescentes transitaron 6to año de escuela primaria. Esto implica adentrarse en la subjetividad de los mismos al momento de reconstruir su propia biografía escolar.

12.1- Recuerdos de la escuela: La maestra y la directora

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.” (P, Freire).

Resulta relevante hacer énfasis en la construcción social e histórica que se le ha dado a la figura de la maestra, una figura que refleja la sensibilidad y la estética como expresión de cercanía y confianza, desde lo estético hay algunas cualidades de la imagen física de la maestra que ganan especial valoración; un vestuario específico, valoración positiva de su estética, bella, linda, atractiva, así como aspectos morales; buena, sana, limpia, pulcra, pura, (Pesavento, 2007).

En ese sentido, estos elementos estetizantes (Pesavento, 2007) son generadores de objetos que tienen como destino la exaltación de los sentidos, que en la vida cotidiana de las y los niños pueden ser generadores de movimientos de patrones conductuales y sensibles establecidos (Mandoki,2006). El vínculo con la maestra es muy cercano humanamente, de esta investigación se logra describir un vínculo afectivo entre estudiante y maestra, en donde las y los adolescentes tienen sustantivamente presente el recuerdo de las referentes en su paso por primaria.

Esmeralda- “En sexto siempre tuve la misma maestra, es más, tuve con la misma maestra de sexto, en tercero, cuarto y quinto. Nos super conocíamos”

Resultan importantes los aportes de Paulo Freire, en la comprensión del vínculo alumno-maestra, donde se edifica una relación que es la base para el desarrollo de los aprendizajes de la niña y el niño. A su vez, la relación pedagógica implica conocer sobre valores, formas de ser, de compartir el mundo que se habita.

Bruno- “El vínculo con la maestra estaba bien, recuerdo de cuando íbamos a los paseos con ella y con otros maestros y estaba bueno. También cuando tenía que hacer deberes y ella me ayudaba.”

Ihoan- “Bien, ella se llama Guidaí y me firmó la túnica a fin de año. Cuando yo no sabía hacer una cosa ella me ayudaba y explicaba y también me caía bien porque ayudaba a mis amigos.”

Según el autor, existen dos formas de ser educador-profesor; educador-profesor autoritario, referido a adjetivos que tienen que ver con ser intolerante, mesiánico y conservador, mientras que el educador-profesor progresista, se encuentra vinculado con el humanismo, con el ser revolucionario, liberador y tener una tendencia al contacto vincular, hacia el amor hacia la persona (Freire, 2006).

Luciana- “La maestra era buena conmigo, me decía que no me metiera en líos y además siempre me zafaba de hablar con el director, tipo cuando tenía que ir a la dirección ella me llevaba cuando él no estaba.”

Todos los adolescentes entrevistados describen que las formas que proponen las maestras y maestros son bien recibidas, entablando así una relación de confianza, generadora de elementos favorables en el aprendizaje de los mismos

Luciana- “Bien, buena conmigo, me explicaba lo que no entendía y eso. Y también siempre ayudaba a mis compañeros.”

Sin embargo, cuando los adolescentes mencionan a otros referentes adultos con mayor poder dentro de la escuela, los hallazgos sobre el rol de directora o director dentro de las distintas escuelas, muestran que la percepción de los adolescentes con respecto a estos roles varían en relación al vínculo descrito anteriormente sobre la maestra. Aquí resultan relevantes los aportes de Foucault(1994), en torno a los diferentes roles de autoridad que los adolescentes perciben dentro de la institución y cómo estos generan algunas tensiones en su cotidiano escolar. Agregamos que, desde la perspectiva de Freire en cuanto al estilo del ser educador, cuando la dirección tuvo que realizar el rol de la maestra o tuvo que relacionarse con los alumnos, los adolescentes no describen un recuerdo que denote peso afectivo relevante, como sí lo hacían de sus maestras.

Luciana. Con el director no había relación, porque siempre le quería hablar bien, pero corte que te hablaba mal y me calentaba mucho.

Genaro. Teníamos un director buena onda, pero lo único que tenía de malo era que no nos dejaba caminar en los pasillos, y también que cuando nos olvidábamos de la merienda no nos dejaba ir a buscar.

Entonces, hallamos que el rol de la dirección, desde la perspectiva de Freire, presenta características del tipo rol “autoritario“ (Freire, 2006). Asimismo, resuena la idea de Foucault (1983) sobre el poder de las instituciones normalizadoras como la escuela, que implica una estructura jerárquica tal, que lleva consigo el control y el disciplinamiento de quienes asisten a ella. Consideramos entonces, que dentro de la institución escolar resulta interesante el vínculo maestra y alumno, como un vínculo afectivo, de confianza entre adulto y la niña o niño. La escuela es construida históricamente desde la base de una relación pedagógica entre una maestro y un alumno:

La relación es inédita porque el maestro no es más un artesano transmitiendo un saber-hacer a un joven aprendiz, sino que se autonomiza del resto de las relaciones sociales y genera un espacio y tiempo específico para la transmisión de los conocimientos (Vincent, Lahir y Thin en Tiramonti, 2005, p 890-891).

En el vínculo estudiante con la dirección no sucede lo mismo, ya que la escuela no deja de ser escuela, no deja de ser una institución normalizadora (Foucault, 1983) y además que el problema de la educación consiste en el hecho de que por su propia naturaleza la educación no puede dejar de lado la autoridad ni la tradición, y que sin embargo debe ejercerse en un mundo que no está estructurado por la autoridad ni por la tradición. (Arendt, 2007) En síntesis, consideramos que una de las falencias en el trayecto educativo de las y los estudiantes, es con respecto al vínculo con la figura del director el cual difiere del vínculo con la maestra. Resulta de suma importancia observar la tensión entre autoridad y afecto que se genera entre una figura adulta como es la del director y con los escolares, ya que esta tensión va a asemejarse a vínculos de tensión que las y los adolescentes entrevistados refieren cuando son indagados sobre su vínculo con algunos de sus profesores en secundaria. Esta autoridad pedagógica (Arendt, 2016), nos lleva a describir relaciones asimétricas en donde los adolescentes son

condicionados a acatar las órdenes y demandas para poder desarrollar su proceso de enseñanza (Bourdieu y Passeron et al, 1996).

12.2- Recuerdos de la escuela: El recreo, jugar con amigos

Por su parte, cuando los adolescentes son consultados por aquellos momentos del cotidiano escolar que más extrañan o qué era lo mejor de la escuela para ellos y ellas, afirman que el recreo y los amigos y las amigas son de las cosas que más extrañan estando hoy en día en secundaria. Remarcan instancias de juego y de complicidad junto con sus amigos y amigas, aquí cabe importante remarcar que los entrevistados no remedian en recordar a sus compañeros de clases como sus amigos y amigas. En particular dos entrevistadas hacen énfasis en lo negativo afectivamente que se siente hoy en día estar en secundaria y no estar con esas amigas de la escuela, a ambas las abordan emociones de tristeza y añoranza.

Ihoan- Todo, mis compañeros, estar con ellos, se siente feo ya no estar con ellos. Y la escuela mismo, así como el patio, los salones y eso y los recreos

Berenice- También extraño a los amigos porque armábamos relajo, a veces nos juntábamos para hacer los trabajos y jugábamos en el recreo al fútbol. El compañerismo. Hacer amigos, defender a los demás.

No queremos dejar de pasar en este punto de análisis, la descripción que interpretamos de los adolescentes cuando son consultados por aquellas cosas que más extrañan de la escuela durante la parte de las entrevistas que refieren a la construcción de la memoria escolar, todos los adolescentes mencionan una y otra vez, los amigos y las amigas, “darlo todo en los recreos“, el tiempo libre, el jugar.

Bruno- Me acuerdo de cuando jugábamos a la pelota en el recreo, y cuando con mis amigos comíamos unos panes en la escuela, nos lo guardamos en los bolsillos y lo sacábamos del comedor. Recuerdo a un amigo, Daniel Martinez de sexto año, pero también fue amigo en todos los años de la escuela. Con el resto de los amigos de la escuela, jugábamos al fútbol en la cancha de material, hacíamos clase contra clase, sexto A contra sexto B. Los amigos. Porque recuerdo cómo jugábamos a la pelota, a la manchada, a la escondida(se ríe.) Eso me trae buenos recuerdos, una vez con unos amigos encontramos unos pollitos chiquititos y los llevamos para la clase.

Esmeralda- El recreo, porque en la escuela teníamos mucho recreo, media hora. En la UTU tenemos un recreo de 10 y los otros recreos son de 5 minutos.

Entonces, podemos observar que a las preguntas de esta monografía final que refieren a las tensiones que sufren los adolescentes en el paso de primaria a secundaria, vemos que hay una homogeneidad en lo que refiere a los aspectos importantes para los adolescentes, en este caso el lapso de juego que comparten juntos con sus amigos y amigas en los tiempos libres (recreos, etc) ya no es el mismo que tenían en la escuela y eso parecería afectarles.

12.3- De la primaria a la secundaria: impacto del cambio pedagógico

Si hablamos sobre pedagogías, es inherente hablar sobre el rol que esta ha tenido a lo largo de la historia de la humanidad y el control del conocimiento, de las almas y de los cuerpos (Foucault, 1983). Desde la perspectiva foucaultiana trabajada por Dogliotti, es menester referir a la construcción de la pedagogía en las escuelas entendiendo qué es el Estado-Nación, a través de la Educación, quien tuvo un papel importantísimo en el desarrollo del gobierno de las poblaciones y en las normas disciplinarias que deben ser acatadas por los individuos. La educación, se tornó un elemento central en la configuración de la máquina estatal, en donde se sustituye la Iglesia por la escuela. (Dogliotti, 2015, p.24)

De todas las entrevistas, Esmeralda y Luciana que fueron a la misma escuela en el año 2021, refieren a las formas en que las maestras de 5to y 6to año llevaron adelante la dinámica escolar, que denotan algunas prácticas que tienen que ver más con secundaria que con primaria.

Esmeralda- “En la escuela, cuando estábamos en cuarto año y en sexto, hacíamos eso como se hace en los liceos y en las UTU, por ejemplo teníamos una hora de Ciencias Sociales, una hora de Matemáticas, una hora de Lengua y todo así, hacíamos algo parecido a la UTU, y ya estaba acostumbrada y me sirvió para acostumbrarme a la UTU. Yo no sabía que en la escuela se hacía eso hasta que en cuarto año lo hacíamos, teníamos también una hoja con los horarios en que teníamos matemáticas, lengua, y todas las otras cosas así como tenemos en UTU un cronograma con las materias“.

Luciana- “Recuerdo que llegábamos, íbamos a desayunar, nos lavamos las manos y nos acomodamos en los asientos, porque la maestra de sexto utilizaba una manera de sentarnos que era en forma de “U“, y la maestra nos decía que así se sentía mas cómoda y nos podía mirar a todos. Y ahí empezamos a sacar los libros y leer.“

Resulta pertinente visualizar este punto ya que en estos casos la escuela promueve un formato escolar que se inscribe en el proceso del tránsito de 6to de escuela a 1ero de Liceo o UTU. Tomamos los aportes elaborados por Terigi(2009), ya que en sus estudios sobre los desafíos de las trayectorias reales de los adolescentes, se desentraña que no todos los adolescentes que salen de primaria logran sostener el nivel secundaria, siendo este el foco de las transiciones educativas. En este pasaje se genera un espacio de “tierra de nadie“, donde quienes transitan secundaria aún no logran adaptarse a la lógica propuesta por una nueva institución, distinta y distante a primaria. (Terigi,2009)

Podemos observar la disposición del equipo de maestras para dar a conocer a niñas y niños algunas de las prácticas de las cuales experimentarán el próximo año que cursan secundaria. Según Terigi:

Las escuelas primarias buscan acompañar esta transición de variadas maneras, que van desde la difusión de la oferta local de nivel secundario hasta la orientación en los trámites, incluyendo la anticipación de algunos de los rasgos de la organización académica del futuro nivel al último año del nivel previo (Terigi, 2009, p. 14).

¿Será acaso que este tipo de prácticas educativas tienen como fin dar a conocer las dinámicas tradicionales del liceo y de la UTU?. Del relato de estas entrevistadas se identifica que existe una tendencia de trabajo en el marco de un *soporte pedagógico* que se basa en la disposición de aulas temáticas , formas de disposición del salón, etc, similar a las que podrían tener en ciclo básico. Parece que aquí se busca dar una transformación del formato escolar, romper con la rutinización y naturalización de los procesos culturales e históricos de la escuela, siendo “modalidades organizacionales y en contextos específicos de acción que se consolidaron alrededor de ciertas invariantes, a las que damos el nombre de forma o formato escolar". (Frigerio et al,2009, p. 331)

En la misma línea, denota relevancia la generación de un espacio pedagógico donde se pueda articular la variedad curricular con el requerimiento de un equipo de docentes trabajando en conjunto ya que “no es el modelo de una maestra y profesores que transcurren por el aula, hay que pensar en un equipo docente que desarrolle lo educativo con un nivel de coordinación mayor, entonces, será el equipo docente el que lidere el proceso pedagógico y no solo un docente. (Stevenazzi en Bordoli y Romano (2009, p. 87)

Para ilustrar lo antedicho, hacemos referencia a la experiencia educativa que se llevó adelante en el barrio Casavalle entre los años 2013 y 2019, en la cual tuve la oportunidad de participar ya que me encontraba realizando el Proyecto Integral de la licenciatura. Allí, un colectivo de docentes, transformaron algunas prácticas del formato escolar, se plantearon para una escuela en particular²⁰, para el nivel de egreso(4to, 5to y 6to año) una modalidad que consistió en:

(...)tener cuatro aulas con cuatro maestros, cada uno de ellos encargado de enseñar un área de conocimiento del programa (lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) pero que, no obstante, deberían trabajar como equipo para lograr la unidad del abordaje con la realidad estudiada y la coherencia en la vida escolar del alumno, quien debería poder fluir por los diferentes docentes y salones a lo largo de su jornada. Se definió una organización de la jornada en donde cada maestro y cada alumno contaba con una grilla de horarios que indicaba con quién trabajar en cada momento de la jornada. Finalizado cada uno de los tiempos, los alumnos se retiran del salón e ingresan a otro donde son recibidos por un docente distinto. A este movimiento de grupos por los diferentes salones, propuestas y docentes se le denominó «rotación». (Lieberman, 2019, p. 71).

Entonces, consideramos que la interiorización de prácticas que tienen que ver con el pasaje a secundaria, juega un papel sustantivo en la experiencia educativa de estos adolescentes. Cabe preguntarse, pensando en forma contraria al soporte pedagógico existente en esta escuela, es decir; ¿ qué pasaría si estas prácticas educativas no hubieran formado parte del cotidiano educativo de los adolescentes?, ¿ les habría sido más difícil la incorporación a secundaria?. En ese caso, ¿será que la inexistencia de este tipo de prácticas educativas deviene en una falencia en la transición de primaria a secundaria?

²⁰ La escuela en cuestión, fue la número 178, escuela pública Martin Luther King, ubicada en el corazón de la Cuenca Casavalle.

12.4- Educación No Formal en el Borro

Del Club tengo recuerdos de que jugábamos a la pelota en el pasto y en la cancha, y cuando jugábamos al bingo con el educador. Ahí iba todos los días al club, recuerdo el fútbol y el manchado, me gustaba ir porque estábamos con los educadores y los compañeros.

Ihoan, 13 años.

Otro aspecto relevante que surge de los hallazgos, es que los 6 adolescentes entrevistados concurren a contra tiempo mientras estaban en la escuela, a un centro educativo de educación no formal del barrio, a un Club de Niños y de Niñas, gestionado por una organización de la sociedad civil en convenio con INAU.

En nuestro país, la educación no formal está reglamentada por Ley General de Educación N 18.437, y establece en su artículo 37 qué:

(Concepto).- La educación no formal comprende aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal, con el propósito de que esta última contribuya a asegurar la calidad, la inclusión y la continuidad educativa de las personas.

Dichos centros educativos están en la órbita del INAU, y el mismo establece su definición y objetivo tal que:

Los Clubes de Niños son centros socioeducativos de atención diaria, pensados para complementar la acción de la familia y de la escuela en la educación, socialización, desarrollo, crianza y mejora de la calidad de vida de los niños y niñas. Son también propuestas de ampliación del tiempo pedagógico: incorporan nuevos contenidos educativos (complementando la Educación Formal) y amplían el tiempo de cuidado infantil (hasta 9 o 10 hs incluyendo la Escuela). La atención se brinda contra horario escolar (turno matutino y/o vespertino), en locales adaptados a las necesidades y características de la franja etaria. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

Todos y todas las entrevistadas refieren a este centro educativo, como centro de referencia, para hacer los deberes de la escuela, para jugar, para hacer deportes, para salir a pasear y para compartir con amigos, para alimentarse. En definitiva, el Club de Niños y Niñas forma parte

del cotidiano diario de las y los adolescentes, desde su perspectiva es un lugar al que le otorgan una importancia inherente a la escuela, osea desde lo educativo, es decir que si voy a a la escuela tambien voy al Club de Niños y Niñas (Iohan- “todos los días después de la escuela tenía que ir al Club“) y de gran peso en el cotidiano y en lo familiar (Esmeralda- “Toda mi familia fue al Club, mi madre, mi tía, mis hermanos, yo y ahora mis sobrinas).

Por último, pareciera que el Club de Niños cumple con los objetivos iniciales con los cuales fueron creados por el Estado al respecto de brindar el servicio educativo y social para niñas, niños y sus familias. Consideremos que si el funcionamiento de este Club de Niñas y Niños en particular, pero también lo pensamos en si todos los clubes existentes en el sistema educativo, tuvieran determinado funcionamiento que cumplen con los objetivos y funciones otorgadas por la Ley, es así que podría llegar a constituir un elemento importante en el proceso educativo de niñas y niños que asisten a dichas propuestas de la educación no formal. Es importante para el presente trabajo de investigación el aporte sustantivo que podría llegar a tener lo formulado anteriormente en los procesos educativos de cada joven.

12.5- El liceo, la UTU

Por un lado, todas las adolescentes mujeres entrevistadas asisten a centros educativos de educación secundaria pública, de ellas, Luciana y Berenice concurren a Liceo N° 73, y Esmeralda a CEA 178-UTU. Por otra parte, todos los varones entrevistados asisten al mismo centro educativo de educación secundaria de gestión privada, Bruno, Ihoan y Genaro concurren al Liceo Impulso. En primer lugar se ponen de manifiesto hallazgos con respecto a la conformidad o no de los adolescentes con los distintos espacios que transitan en el formato liceal; los breves recreos, los espacios de infraestructura.

Los 6 adolescentes mencionan la disconformidad con la dinámica liceal cuando se refieren a los recreos, hablan de recreos muy cortos, en los que “ni siquiera da para terminar un partido entre clases“. Ponen de manifiesto su disconformidad con la diferencia de tiempo de recreo al que tenían en la escuela, ahora en el liceo denotan recreos muy escuetos con poco tiempo para jugar y compartir con amigos y amigas.

Aquí resulta relevante los aportes analíticos sobre las normas educativas que hacen Viscardi y Alonso(2013), en donde ponen de manifiesto un cambio en el desarrollo de las actividades

colectivas en secundaria frente a las actividades realizadas en primaria. Es decir, ¿será entonces que, por el hecho de tener que sobreentender (“de sentido común”) las normas educativas (Viscardi y Alonso, 2013), a los adolescentes les genera cierto malestar ese cambio en los horarios de compartir con sus compañeras y compañeros cuando pasan de primaria a secundaria? ¿sería distinto, si estas normas fueran claramente expuestas por las autoridades respectivas al momento del comienzo del proceso de ingreso a secundaria?.

Del mismo modo, Esmeralda que asiste al Centro Educativo Asociado (CEA-UTU), que queda en el mismo predio que la Escuela Pública n° 178, refiere a su conformidad con la institución en lo que respecta a horarios de entrada y salida, al trato con docentes y la dirección, y también lo que refiere a las comidas que allí le ofrecen. A su vez, hace énfasis en que varios espacios de la misma son compartidos con la escuela que queda al lado, escuela en la que cursó el año anterior.

Esmeralda- Si vos quieres desayunar tenés que venir a las 8, pero el horario de entrada es a las 8 y 15, yo desayuno acá. Después el almuerzo es de 12 y 10 a 12 y 30 y después merendamos 15 y 30, en el medio tenemos materias y talleres. Compartimos cosas con la escuela, compartimos el comedor y parte del patio.

En particular, cuando le consultamos a Luciana, que asiste a liceo público, nos da una respuesta que tiene que ver con las cosas que le parecen injustas dentro de la institución:

Luciana- Tenemos tan poquito tiempo de recreo y muchas veces no hay nada para almorzar, porque hay algunos que vienen sin almorzar de sus casas y que está todo caro en la cantina del liceo. Porque tampoco podés salir al almacén de la esquina a comprar nada, una vez que entraste al liceo ya no podés salir, no podés salir si no tenés un permiso firmado por la adscripta o por el director.

Pareciera entonces, que entre el liceo y la UTU, las normas cotidianas son más comprendidas y aceptadas a la hora de indagar sobre la percepción en la conformidad o no de los adolescentes con respecto a reglas del centro educativo. ¿Será que las condiciones de cercanía que tiene el CEA con la escuela pública siembra algunas prácticas de la tarea educativa que hace que sean más conocidas y aceptadas por las y los adolescentes?.

Con respecto a la infraestructura de los centros educativos, los entrevistados que asisten al Liceo Impulso hacen hincapié en lo satisfecho que están con algunas de las comodidades que ofrece dicho centro;

Ihoan- Me gustan los baños. Como es el liceo, el lugar, como es por ejemplo lo bien que está cuidado el lugar. No tenes que andar cargando con la mochila porque hay un cuadradito que le dicen Box que dejas los cuadernos y ta. Con las cámaras me siento bien y mal, bien porque si entran a robar ven por las cámaras, y mal porque si te mandan una cagada te ven por las cámaras.

Bruno- El comedor, los deportes y los estudios. Fundamentalmente me gustan los deportes, ya que hago basketball aquí.

Genaro- Me gusta porque llegamos de mañana temprano, desayunamos y luego trabajamos todo el día. También comemos y merendamos, también tenemos esos locker para guardar cosas nuestras. Tenemos muchas materias y talleres extras.

También, cuando Berenice, que asiste al liceo N °73 refiere a su conformidad con respecto a los espacios comunes que tiene el mismo, también deja en claro que su sentimiento de seguridad en el liceo está dado por ciertas dinámicas que la institución lleva adelante en la dinámica cotidiana:

Berenice-. Me gustan el patio y los salones. También el guardia que está en la puerta, que se encarga de saber quien entra y quién sale, por ejemplo para salir tenemos que mostrarle un permiso de la adscripta para salir, eso me da seguridad.

En segundo lugar, lo referido a lo estrictamente pedagógico, todos los adolescentes muestran cierta disconformidad con la cantidad de materias que tienen, tienen entre 12 y 13 materias, esto sucede tanto en el centro público como en el privado. Berenice, del público y Ihoan del privado coinciden en que tenían otro imaginario del liceo, pensaban que sería similar y se llevaron una sorpresa al comenzar a estudiar las materias:

Berenice-. Es medio raro, porque no es lo mismo estar en la escuela que estar en el liceo. O sea, las materias no son nada que ver a lo que teníamos en la escuela. En la escuela no había materias y era una sola maestra. Acá en el liceo tienes un profe por materia.

Ihoan- Estuvo bien, divertido. A lo primero, vergüenza porque no conocía a nadie, pero después empecé a hablar y ta. Me pareció un liceo diferente a los demás, muchas reglas, como acá.

Además de eso, surgen relatos con respecto a los espacios de apoyo pedagógico y de acompañamiento del tránsito de primaria a secundaria de parte de los docentes. Esto sucede tanto en los centros educativos públicos así como también en el de gestión privada. Si bien en los centros educativos públicos los adolescentes refieren a que su primer día de clase en el liceo o UTU el equipo docente realizaron actividades de integración para de esa forma acompañar su tránsito en secundaria, notamos que en el centro educativo de gestión privada esto no solo también se realizó, sino que además todos los entrevistados que asisten a este centro destacan que desde el equipo de docentes se les realizaron preguntas que tienen que ver con el porqué eligieron venir al centro educativo, si esto fue por la seguridad de barrio, o porque tenían amigos, o por la educación. Todos los adolescentes respondieron que fue por seguridad y educación.

Bruno-. Me preguntaron porque quería venir al liceo, si conocía a alguien en el liceo o si era por la seguridad del barrio, y ta yo dije que sí, me dijeron que si mi madre se sentía segura de traerme acá porque sabe que no te va a pasar nada, que es distinto si te manda a otro liceo. También me preguntaron cómo me iba con el estudio y yo les dije que me iba bien.

Ihon- Fue con un sorteo, y quedé en lista de espera y me llamaron y ta. Y dijeron que sí. Después tuve que venir a que me hicieran una entrevista, Me dieron las reglas y me dijeron como era el liceo.

Genaro- Nos hicieron muchas preguntas, si queríamos venir acá por la seguridad, para hacer amigos o por la educación. Y yo respondí seguridad y estudios.

De todos los entrevistados del liceo privado, y a diferencia de los centros educativos públicos, Bruno y Genaro afirman estar conformes con lo que refiere a espacios pedagógicos que el liceo habilita para poder hacer los deberes, pueden ir fuera de horario a terminarlos y tienen docentes “referentes“ que los reciben y apoyan. A su vez, y si bien remarcan que se vuelve un tanto aburrido, refieren a un espacio de evaluación del aprendizaje de cada estudiante, denominado “encuentro“:

Bruno- Se da una dinámica interesante que es “el encuentro“, con todos los profesores, en donde hablamos sobre todas las cosas que hacemos y sobre las cosas que van a ir pasando el resto de los días. Y si bien es un poco largo, también es emocionante porque después de eso te deja mucho para pensar y después podes comer.

En tercer lugar, hallazgos que tienen que ver con las reglas de convivencia, las suspensiones y las observaciones. Las reglas de convivencia son establecidas en reglamentos de convivencia del centro educativo y que tienen como objetivo ajustar y ordenar la conducta de los estudiantes, así como también regular los distintos vínculos entre los actores escolares (Viscardi y Alonso, 2013). Se puede visualizar que si bien los adolescentes captan las normas de convivencia de los 3 centros educativos(en general impuestas por las autoridades), ninguno de ellos y ellas da cuenta de que en sus respectivos centros se promueva la participación para la convivencia, lo que se hace más bien es definir reglas o normas e impartirlas.

La disconformidad con el horario liceal es de los aspectos en lo que los adolescentes más se ponen de acuerdo y que están dentro de los aspectos que desearían cambiar, refieren a muchas horas de clases. En la UTU están de las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde, no tan así sucede en el Liceo que van de las 13 hasta las 18. En el liceo privado se repite lo extensivo del horario, los adolescentes van de 8 a 18 hs de lunes a viernes y los sábados de 9 a 15 hs.

Del mismo modo, la mayoría de los entrevistados está en desacuerdo con algunas normas de los respectivos centro educativos tanto en el público como en el privado hacen referencia a la enorme cantidad de reglas, de las cosas que se pueden hacer y las cosas que no. En particular, en el centro de educación privada, además de hacer referencia a las normas que tiene el centro, los adolescentes marcan las reglas respecto a los espacios verdes;

Genearo- Acá tengo muchas reglas. No se puede pisar el pasto. No se puede correr y eso. Las reglas las dice la tutora porque hay una tutora de primero, de segundo y de tercero. La tutora es buena onda, es venezolana. Hay varias personas de Venezuela acá y son todos buena onda.

Ihoan- Cuando entré acá, me dijeron qué hay que hacer, qué no hay que hacer, en donde estaba el baño, en donde estaba el comedor, y los lugares en donde no se puede pisar el pasto.

En tanto, todos los adolescentes se refieren a cierto malestar en el tema de las suspensiones y observaciones, todos los entrevistados muestran cierta disconformidad por las formas en la que los referentes adultos(adscripción o dirección) ponen las mismas.

Luciana- Otras veces te ven que vas al baño y te ponen observación y ta ellos piensan que te escapaste de la clase, ellos no te preguntan nada solo te dicen que tenes una suspensión y ta eso no me pinta.

A su vez, como veremos en el siguiente punto (15.6) las y los estudiantes también denotan malestares con los docentes, en las formas de vincularse, en el trato. Entonces podemos decir que se configura una tensión en lo que refiere a la violencia que emana de la institución para con las y los estudiantes exponiendolos a un lugar de incomodidad con dicha violencia(Viscardi,1999), generando así una violencia simbólica que se materializa en el cotidiano de los estudiantes(Viscardi y Alonso, 2013).

En definitiva, el cotidiano liceal está dominado por una unidad normativa(Dubet y Martuccelli, 1998), que tiene una gran diferencia con la escuela, no sólo la cercanía afectiva de la maestra no se “prolonga“ con los docentes del liceo, sino que además las y los adolescentes saben que deben hacer las cosas que les indican o que no deben hacer las que no, o sea “saben que hay que trabajar en la escuela[liceo], pero no forzosamente por qué“(Dubet y Martuccelli, 1998, p. 3).

12.6- Profes buenos y profes no tan buenos

“Con los profes, me pasó que no todos te hablan bien como algunos, y ta en la escuela la maestra era buena onda“
Luciana, 13 años

Tanto en las instituciones de educación pública como la de gestión privada a la que los adolescentes asisten, los estudiantes evalúan al docente desde un lugar humano, es decir, desde su personalidad, su forma de ser, las acciones de motivación que este desarrolla para con ellos. (Kessler, 2002) Los entrevistados hacen referencia a las formas de vincularse con los docentes, hablan en palabras de Alonso(2011), sobre una *cultura institucional*, como un conjunto de elementos que “que van desde las formas de vincularse entre los equipos de trabajo, las normas de convivencia con el estudiantado, el grado de adhesión y pertenencia de los miembros y la forma en que se realiza el seguimiento y el control de las actividades correspondientes”. (Alonso, 2011: 7)

Según Frigerio et al(2006), la cultura institucional es “aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de

un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por éstos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando la toma de decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ellas” (p. 35).

De los hallazgos recogidos, todos los adolescentes se refieren a tensiones en el vínculo docente-estudiante como un vínculo en el que siempre hay por lo menos un docente en el que las formas personales de dirigirse a los estudiantes no son de su agrado. Se refieren a los adolescentes mediante “gritos“, “rezongos“, “malas contestaciones“, “poca empatía“. Resulta importante hacer énfasis en el planteo de Kaplan(2009), que expone la violencia simbólica que se hace presente en los liceos y que la misma constituye el vínculo entre estudiantes y docentes.

A su vez, todos los estudiantes que refieren a tensiones en el vínculo con algún docente, la mitad, hacen énfasis en una violencia interpersonal de parte de los mismos.

Luciana- Más o menos, porque pensé que iban a ser más buenos, porque todo el mundo me decía que en el liceo son todos buenos, que son más buenos que en la escuela, pero no es así, algunos te gritan. Por ejemplo explican las cosas, pero si no te quedaron muy claras y le vas a preguntar y te dicen que ya explicaron y ta yo no entiendo muy bien y me quedo sin saber.

Esmerada- He tenido peleas, discusiones con las profes y me han echado de clase. Han sido discusiones porque los profes siempre inventan cualquier cosa, a veces parece como que los profes quieren buscar lío, la de matemáticas por ejemplo adelante de la adscripta es una santa pero despues con nosotros grita, osea el primer dia que vino empezó a gritar, nosotros le preguntamos el nombre y ella no nos decía, como que ni bola nos daba, y cuando le preguntas algo no te da ni bola, solo les habla a los gurises que están adelante.

Bruno- Con algunos bien, con otros no tanto, por ejemplo con la profe de biología, que yo le estoy haciendo la guerra, ya que lo que hago es que prácticamente participo mucho para que los demás no puedan participar. A mi me gustan todas las materias pero a veces no me gustan los profesores que están. Después, con el profe de historia me llevo muy bien, y nos apoya, ya que si tenemos un problema de entender el trabajo o no lo podemos hacer bien, nos dice cómo hacerlo y nos da los procedimientos. Y para que todos participemos nos dice que si respondemos bien nos pone a todos un 12.

Observamos una descripción de los roles que identifican los adolescentes dentro del aula, denotando un espacio conflictivo dentro del mismo. En palabras de Viscardi y Alonso se visualizan gramáticas de una convivencia escolar en donde “la escuela, sus integrantes y sus responsables tienen, por vía de sus concepciones del mundo y de sus prácticas, algo que ver con la emergencia de la violencia que muchas veces protagonizan” (Viscardi y Alonso, 2013, p.102)

Según Bordoli, se identifica un escenario educativo actual que duda sobre los actos educativos de los referentes adultos dentro de la institución, aferrado a un proyecto moderno y normalizador que discipline a la “barbarie adolescente (Bordoli,2013)“. Asimismo, como observamos en los pasajes de las entrevistas arriba mencionados, los adolescentes perciben que el centro de los problemas cuando discuten con los docentes, son ellos mismos, debido a la forma que estos tienen dentro del aula para resolver los conflictos. Se da un rompimiento de los objetivos formales de la inclusión educativa, y prácticas cotidianas que excluyen a una fracción de los estudiantes (Giorgi, Kaplún y Morás , 2012)

Consideramos que en este marco se da una fuerte tensión en la construcción de un *sujeto pedagógico* (Giorgi, Kaplún y Morás , 2012) en donde en ocasiones los estudiantes son concebidos como “portadores de problemas“, tal que como señala Bordoli(2013), estos suelen ser los consignatarios de los problemas en el discurso docentes siendo visible una tensión entre la búsqueda de fortalecer los lazos estudiantes/institución. Según la autora, en centros educativos denominados “de contexto crítico“ la construcción del sujeto pedagógico queda supeditada al fracaso escolar. Sin embargo, resulta importante tener presente que poder cuestionar la supuesta “neutralidad pedagógica“ de los roles docentes se vuelve esencial en este esquema sobre la comprensión de la influencia que estos tienen en el proceso educativo de los adolescentes (Bordoli, 2013).

Por último, hallamos que todos los y las estudiantes refieren a que el relacionamiento con los docentes depende de cada uno de ellos, la gran mayoría lo atribuye a la forma de ser de los mismos, en donde resaltan que algunos son más carismáticos que otros. Aquí parecen relevantes los aportes de Weber (1992), en donde describe tres tipos de dominación legítima, que puede ser de carácter racional, de carácter tradicional y de carácter carismático; en esta última tipificación podemos encontrar lo carismático que los adolescentes reconocen en

algunos docentes, validando las cualidades de los mismos, en la confianza, el liderazgo y el acompañamiento que reciben. Sin embargo, también refieren a docentes que estarían en la tipología de Weber, del tipo racional o tradicional, mostrando docentes que se rigen más por las normas rígidas de la institución y o por aquellas prácticas que siempre se han desarrollado de cierta manera y no hay espacio para la modificación o el cambio de las mismas.

En fin, el tiempo del liceo no es el mismo que el de la escuela, los adolescentes se enfrentan a grandes diferencias escolares y sociales (Dubet y Martuccelli,1998), siendo de las más notorios el enfrentamiento con los docentes, en donde “buena parte de la disciplina y la autoridad escolar está basada en el control de los espacios personales de los alumnos“ (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 4).

13- La Familia, roles en el hogar, características socio económicas y acompañamiento familiar en el estudio

“(…) as soluções dos problemas expressos na família e pela família, só se efetivam, de fato, com a transformação das bases de producao e reprodução das relações sociais - superação do modo de produção capitalista -” (Miotto, 2010, p. 165).

Si bien es el dispositivo escolar quien lleva adelante los aspectos sobre educación en niñas, niños y adolescentes, el entorno familiar y el contexto social también adquieren relevancia en la educabilidad de los mismos, ya que sin ellos la tarea educativa no podría llevarse a cabo (Tedesco,1999).

13.1- Sobre el acompañamiento educativo de los integrantes familiares

De los hallazgos recogidos, resulta relevante indicar que en todos los casos las y los adolescentes se sintieron acompañados por su familia en términos generales, tanto en el proceso de egreso escolar como en los primeros días de ingreso a secundaria.

Esmeralda- En la escuela siempre me acompañaba mi madre, a veces mi abuelo, y otras veces mi tía, siempre me acompañaba alguien. Igual, cuando estaba en sexto, los últimos días de clase me venía sola, porque mi casa está cerca de la escuela.

Genaro- A la escuela me acompañaba mi madre y mi hermana mayor, y en los primeros días del liceo también me acompañaron las dos, algunas veces mi madre y otras veces mi hermana.

A su vez, de todas las situaciones relevadas surge que la figura familiar que acompaña en todas las oportunidades al centro educativo, salvo excepciones, es una mujer, regularmente es la madre, pero en ocasiones abuelas, o hermanas mayores y tías. Resulta interesante observar que el rol de la mujer continúa quedando supeditado al cuidado de los menores de la familia. Observamos entonces que la distribución de las tareas de cuidado en los hogares uruguayos, tienen tanto al “sexo biológico” y “el rol” de los integrantes del núcleo familiar como criterio para definir el tiempo destinado de cada individuo que la constituye (Batthyány, 2008).

Las mujeres, jefas o cónyuges, realizan el 42,8% del total de la tarea de cuidado infantil, mientras que los varones, jefes o cónyuges, realizan el 23,8%. A su vez, otros parientes mujeres, seguramente abuelas, realizan el 14,1% y otros parientes varones el 5,7%. Si se trata de integrantes del hogar que cumplen el rol de hijos o hijas, encontramos que las hijas realizan el 11,5% de la tarea y los hijos tan sólo el 2,1%. Nuevamente se observa cómo opera el mandato de género, asociando en estas situaciones el cuidado a lo femenino, trascendiendo generaciones y roles desempeñados en el hogar. A su vez, es importante mencionar que en conjunto las hijas y otras parientes mujeres (seguramente abuelas) realizan el 25,6% del cuidado infantil, proporción superior a la que realizan los varones jefes o cónyuges (seguramente padres) (Batthyány, 2008 P. 114).

Para la presente investigación resultan interesantes este tipo de hallazgos pues nos permiten responder algunas de las preguntas que guían la misma. Son relevantes los hallazgos referidos a los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes, ya que el mismo depende directamente de los roles y el género dentro de cada una de las familias que constituyen.

¿Cómo ocurre que dejan el liceo? ¿Son homogéneos los motivos de abandono?, o por el contrario, ¿abandonan los primeros años del ciclo básico según las particularidades que transversalizan las singularidades de cada joven? ¿Cambia la experiencia según varones o mujeres? ¿Sucede que si el o la joven, es varón o mujer, tendrá que seguir realizando las tareas de la casa, tal como lo realizan su madre, abuela, tías, hermanas?, y si esto fuera así,

¿no estaría acaso dedicando horas de cuidado y tareas del hogar en vez de dedicarlas al estudio?.

Una de las adolescentes entrevistadas refiere a que de su casa siempre la acompañaba su madre, en algunas oportunidades su padrastro la llevaba en moto, denotando así que la figura paterna aparece pocas veces en el relato de esta joven en particular, pero en general de todos los entrevistados sucede que la palabra “padre“ aparece menos de 2 veces en las preguntas que tiene que ver con el acompañamiento familiar en sus procesos educativos. A su vez, la adolescente menciona que en ocasiones ella se iba sola a la escuela y quedaba encargada de llevar a su hermano pequeño que asiste al mismo recinto escolar.

Luciana- A veces me llevaba mi padrastro en la moto o a veces iba sola junto con mi hermano(más chico).

Por lo tanto, la experiencia escolar en cuanto a la percepción de los adolescentes con respecto al acompañamiento familiar, cambia según el género. Resulta importante retomar los aportes teóricos de Miotto para comprender que las condiciones de vulnerabilidad en las que viven las familias les impide desarrollar sus necesidades y la búsqueda de satisfacción del bienestar, siendo el Estado el responsable de que no puedan destinar tiempo para promover y garantizar “los estudios“ de niñas, niños y adolescentes(Miotto, 2010).

13.2-Niñas cuidando niñas.

El anterior posicionamiento teórico nos acerca a comprender que la desigualdad económica de la familia, y por ende la responsabilidad del Estado en ello, no le permite a los adolescentes desarrollar sus actividades educativas de forma íntegra ya que deben destinar parte de su tiempo a actividades de cuidados en su hogar.

El tema del cuidado y las responsabilidades familiares, principalmente el cuidado de los niños y las personas dependientes, plantea de manera directa la interrogante acerca de la posición de las mujeres y su igualdad en distintos ámbitos de la sociedad, pero principalmente en la esfera de la familia y el trabajo. Si bien existen rasgos comunes a todas las mujeres que tienen responsabilidades familiares y de cuidado, éstas no son un grupo homogéneo, pues sus responsabilidades dependerán de la clase social a la que pertenecen, la edad, el estado civil o el lugar de residencia (Batthyány, 2008, p.1).

A su vez en el seno familiar, la influencia del sistema “sexo-género“ se propaga a todos los ámbitos de la cotidianidad del hogar, coartando la forma de relacionamiento entre varones y mujeres, determinado “por las estructuras de poder distribuidas inequitativamente entre varones y mujeres, estableciendo relaciones basadas en la desigualdad“. (Batthyány, 2008, p.176)

La misma adolescente entrevistada refiere a que en su hogar debe realizar actividades de cuidado de sus sobrinos menores para que su hermana mayor pueda destinar horas a cocinar para su emprendimiento laboral, siendo la joven quien toma el rol de cuidadora de sus sobrinos.

Luciana- Otras veces, ayudo a mi hermana más grande que tiene un bebé, ella hace milanesas y esas cosas para vender, y ella tiene que hacer eso, yo la ayudo cuidando al bebé mientras ella cocina y ta, esas veces me quedo en mi casa ayudando con las cosas.

Esto nos permite visualizar que las mujeres participan más y dedican más tiempo que los varones al cuidado infantil en todos los ciclos de vida de los hogares. (Batthyány,2008) Y más específicamente se da que las niñas cuidan a otras niñas y niños dentro del hogar para que los adultos puedan desarrollar sus actividades laborales. Resulta entonces importante poder preguntarnos quién asume las responsabilidades de los cuidados en nuestro país, si el Estado, el Mercado o las Familias, y si esto incide de alguna forma en los procesos educativos de niñas, niños y adolescentes cuando deben asumir roles de trabajo dentro del hogar.

En fin, podemos decir que la condición de género, repercute en no solo en el proceso educativo de las niñas mujeres, ya que deben destinar horas de cuidado a los menores de su hogar, sino que además existe una sedimentación cultural en la que pareciera que las “mujeres de la casa“ son quienes deben destinar tiempo de su vida a las tareas del hogar.

13.3- Condiciones socio-económicas del entorno familiar

*“Mirá, acá en el Borro es muy común que los hombres no estén, somos las mujeres de la casa las jefas de familia, acá en mi casa somos un matronato”. Delia 45 años
Conversación con madre jefa de hogar en la vivienda*

En lo que respecta a la esfera económica dentro de los núcleos familiares, todos los hogares indagados, declaran en el encuentro en la vivienda que además de contar con las transferencias monetarias del estado, cuentan con ingresos debido a sus respectivos trabajos, tres familias insertas en trabajos formales y tres en trabajos informales. Es así que, todas las familias son familias que cuentan con ingresos por motivos laborales y además con ingresos por motivo de las transferencias monetarias del Estado.

Por otra parte, casi todas las familias de los adolescentes entrevistados presentan hogares biparentales, de parejas heteronormativas, es decir miembros de las familias que son pareja de varón y mujer y que viven con sus hijos e hijas bajo el mismo techo. Solo la familia de Esmeralda respondió estar constituida por mujer jefa de hogar, la madre. A su vez en el recinto viven todas mujeres, abuela, hermanas e hijas, todas comparten lo que implica la convivencia, techo, economía y tareas de cuidado de los menores del hogar.

Tal como ya lo elaboraron Nathan y Paredes(2012), entre los años 1975 y 2008 los hogares uruguayos se han visto modificados en lo que respecta a la jefatura del hogar, era más común ver varones que mujeres a cargo del cuidado y los ingresos económicos de determinado núcleo familiar. Sin embargo, las autoras constatan un aumento considerable del rol “jefe de familia” en el último año de la investigación mencionada, en sí mismo se registra que un tercio de los hogares uruguayos tienen jefatura femenina;

El aumento de los hogares monoparentales y unipersonales, y una mayor presencia de jefas en hogares biparentales explican la tendencia. Los cambios observados obedecen a una combinación de la mayor esperanza de vida femenina, el aumento de los divorcios y los cambios en las relaciones de género (Nathan y Paredes, 2012, p. 91) .

Es importante para la presente investigación , encontrar posibles hallazgos que tengan alguna incidencia en el proceso educativo de los adolescentes del barrio Borro de Casavalle, es por ello que resultaría menester poder seguir ahondando en próximos trabajos la temática del género en las jefaturas familiar y la posible incidencia en la trayectoria educativa del

adolescente que constituyan y dependan de ese determinado hogar. Por otra parte, todas las y los adolescentes responden que no cuentan con un espacio físico para estudiar, que muchas veces estudian en sus cuartos y en sus camas. Sin embargo, resulta relevante que todos y todas las adolescentes entrevistadas responden que generalmente realizan las tareas de secundaria en el centro de educación no formal del barrio, al que asistieron cuando estaban en la escuela (Club de Niños) o que asisten actualmente (Centro Juvenil), acompañados por educadores y educadoras que allí realizan su actividad laboral²¹.

Luciana-. Acá está bueno porque hay talleres también que no son obligatorios, pero yo de mañana voy al Centro Juvenil y ahí hago otras cosas, me ayudan con los deberes, me va bien, me gusta.

Berenice-. Estudio de lunes a viernes. Empiezo en el Centro Juvenil desayuno y almuerzo ahí y después me vengo al liceo. Y de sábados a domingos a veces salgo vamos al Parque Rodó con mi familia y otras veces me quedo en mi casa. Cuando tengo que estudiar me siento en la mesa del comedor. Otras veces hago los deberes en el Centro Juvenil, allí desayunamos a las 9, luego hablamos un rato y después hacemos deberes y tenemos talleres de cocina, percusión, de música, de carpintería

Entonces, ¿incide de alguna manera no tener un espacio para estudiar en el hogar?, ¿qué sucedería si el Centro Educativo de referencia en el barrio no estuviera?, ¿los adolescentes lograrían sostener los estudios de la educación formal de secundaria?, por ejemplo; ¿será que si no hacen las tareas indicadas por profesoras y profesores de secundaria acompañados por educadoras y educadores del centro de referencia, directamente no la hacen? ¿y acaso de esa manera no se verían retrasados en el avance de la currícula educativa anual?

Parecería de importancia el apoyo educativo que las familias reciben para que los adolescentes estén acompañados en los centros de educación no formal del barrio, siendo estos una referencia para los mismos. A este centro educativo en particular, han concurrido madres y padres y abuelas de los adolescentes entrevistados, osea que, generaciones de familias han concurrido y tienen como referencia a dicha institución.

²¹ La Organización de la Sociedad Civil Nueva Vida, realiza sus actividades en el barrio hace más de 20 años, en la actualidad cuenta con tres proyectos socio educativos en convenio con el Estado, un CAIF(Centro de Atención a la Primera Infancia), un Club de Niños, y un Centro Juvenil, todos bajo la supervisión de INAU.

14- Tiros en el barrio, la vulnerabilidad del territorio

Genaro- (...)a los niños en “la boca“ no les hacen nada. Ellos son buena onda y no le disparan a nadie a menos que los obliguen. Siempre va a un niño de 14 o 15 que siempre va y compra marihuana. ¿Cambiarías algo de allí? Si, cambiaría “la boca”, porque a veces no nos deja jugar en la calle.

Berenice- Yo estoy en el barrio desde chiquita, pero después me gustaría mudarme por estos problemas que hay en el barrio.

Respuestas de dos adolescentes cuando son consultados por los problemas del barrio.

Para 3 de los adolescentes entrevistados es necesario recorrer 1 km para llegar a su centro de estudios (Liceo N°73 y CEA N°178), quedando sus respectivos centros dentro del mismo barrio. Para los otros 3 adolescentes, es necesario recorrer 2 km para llegar a su centro educativo (Liceo Impulso), el cual queda en la zona de Marconi, un poco más retirado de la zona del Borro pero dentro del mismo barrio Casavalle.

De esta dimensión territorial (Carballeda, 2015), es decir cuando hablamos con las y los adolescentes sobre el recorrido diario que realizan a sus respectivos centro educativos, los hallazgos que más nos llamaron la atención fueron los referidos a la percepción de los mismos sobre a la peligrosidad y seguridad de su territorio, en su cotidiano. Algunos de ellos refieren a que van a acompañados por sus familias, y otros denotan que coordinan con sus pares para tomar en la misma parada el transporte público y de esa manera quizás exponerse lo menos posible a los peligros de la calle.

14.1- No jugar, no estudiar: Sobre la peligrosidad y la inseguridad en el barrio

Desde el año 2005²², cuando el Ministerio del Interior creó el Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad, se ha registrado que el barrio Casavalle ha estado entre los tres primeros lugares de violencia, delitos y miedos de los barrios capitalinos. Entre los delitos más destacados surgen las rapiñas y los hechos relacionados al narcotráfico; drogas y posesión de armas ilegales, de alto porte y no registradas por sus propietarios.

Es importante para el presente trabajo, referirnos a la concepción de barrios inseguros, ya que consideramos que la divulgación de datos en torno a la inseguridad del país (y de ciertos

²² Disponible en <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/>

barrios en particular) por parte del Estado, genera la construcción discursiva de la problemática inseguridad. Dicha problemática emana de forma contundente en el relato de los adolescentes, sobre todo en situaciones de riesgo que se forjan en el barrio.

En esa línea nos parece importante los aportes de Rafael Paternain al indicar que la construcción del sentimiento de inseguridad está marcado por cuatro aspectos; 1) los niveles de victimización de las personas, que emanan de los robos en la calle, las lesiones, las amenazas y la violencia doméstica, 2) la reproducción y consolidación simbólica de la inseguridad desde los medios de comunicación, 3) los discursos de los principales actores políticos que priorizan la criminalidad y la inseguridad, y 4) el aumento considerable de la desconfianza de la ciudadanía frente a las instituciones públicas. (Paternain, 2012)

Hallamos que todas las y los adolescentes entrevistados reconocen los problemas de delitos en el barrio, todos mencionan que han escuchado tiros, discusiones entre vecinos que “terminan mal“, problemas con las drogas. Es decir, existe un sentido e imaginario barrial (Gravano, 2003) en el que los adolescentes incluyen estos hechos delictivos como parte de la vida cotidiana. A su vez, barrios como Casavalle quedan subsumidos no solo en la pobreza y la estigmatización social, sino que también quedan relegados a ser barrios violentos debido a que el Estado no apacigua dichos hechos sino que con sus métodos lo que genera son mayores cadena de violencia (Auyero y Berti, 2013).

Bruno- Si, es peligroso y tenemos muchos amigos. A veces es peligroso porque hay muchas peleas pero tenemos buenos amigos. Hay muchísimos, prácticamente dentro de toda mi vida en el mismo barrio y se que hay muchísimo caos, muchísimas peleas. Y una vez por ejemplo, un señor que es nuestro vecino le dieron disparos porque había encontrado un gallo(de riña) y el dueño del gallo fue enojado a reclamarle, se pelearon, sacó un arma y le disparó muchas veces. Quedó en silla de ruedas por los tiros.

Berenice- Más o menos. Se que son problemas de drogas y a veces hay tiros, más para el lado de las Sendas o de las 40. Yo nunca voy para las Sendas, igual ahora está más tranquilo. Una vez vi que se peleaban unas personas y se agarraron a los tiros.

Genaro- Si, tipo hay una “boca” en la zona de mi cuadra, y que tipo los autos van y vienen frenan y todo y ta nos pueden atropellar. Una vez estamos en la calle yendo a casa después del Club(Club de Niños) y un hombre que estaba medio borracho le

dijeron “vos me debes plata” y el hombre le dijo “no, salí”, y ta el otro hombre le dio un tiro en las piernas.

Ihoan menciona que no tienen muy claro que es lo que sucede pero que siempre escuchan problemas entre las personas, y escuchan tiros, también mencionan que saben que los problemas son entre “bandas“. Por bandas, los adolescentes se refieren a lo que técnicamente manejamos como enfrentamientos por microtráfico de drogas.

Ihoan- Si, se que hay bandas que se enfrentan a los tiros en realidad no se mucho, pero ta se que están “los de los Palomares“ y “los de las Sendas“ que le dicen Borro, a veces están “los de las Cuarenta“ también es un barrio, o a veces se las agarran con “los del Marconi“. No sé qué pasa en realidad.

No, sé que es entre bandas, tipo que se tirotean, hay un grupo que se tirotea con otro grupo. Uno de los grupos vive atrás de la placita, cerca de las viviendas rojas, en lo que le llaman Los Palomares y los otros están ahí cerca de casa, en Las Sendas. Yo conozco a uno que es de una de las bandas, es amigo de un amigo. Lo conozco de la escuela, él tiene 13 o 14 y ya está en la banda y anda a los tiros, anda con un arma.

Resulta importante puntualizar, las características que tienen que ver con el microtráfico, ya que en la cadena del tráfico de drogas, las personas que realizan el microtráfico son personas cercanas a los adolescentes entrevistados. Si bien, ninguno de ellos hizo mención a participar en dicha escala del narcotráfico, sí refieren, como lo describen los pasajes de las entrevistas anteriormente mencionadas, a un sufrimiento debido a que personas allegadas(amigas, amigos) participan de este eslabón del narcotráfico, siendo estas situaciones parte del cotidiano de los entrevistados.

Comprender la realidad de los adolescentes de barrios vulnerables de Montevideo, como Casavalle, implica tener presente los conflictos entre grupos delictivos criminales que pujan por el poder dentro de los territorios. La violencia simbólica por la que los y las adolescentes deben crecer y desarrollarse en el barrio, se constituye con la intensa criminalidad que se presentan en barrios concretos de la capital de nuestro país, teniendo una reconstrucción fragmentada de las trayectorias educativas que se desarrollan con la muerte. (Tenenbaum, G., Fuentes, M., Viscardi, N., Espíndola F. y Salamano, I., 2021)

Tenemos aquí la posibilidad de responder a los objetivos que guían el presente trabajo, ya que del relato de los adolescentes se dan a conocer manifestaciones de la cuestión social que forman parte del cotidiano de los mismos, a saber; vivir en un barrio pobre implica una realidad que está sujeta a un cotidiano violento compuesto por las drogas, el enfrentamiento de bandas, los robos y los ajustes de cuenta. Claramente este es un punto que nos interesa ahondar en futuras investigaciones.

14.2- Violencia interpersonal en el cotidiano de los adolescentes

Muchos de las y los adolescentes han sido victimarios indirectos de situaciones de violencia entre personas que nada tienen que ver con ellos, interfiriendo con momentos de recreación y de estudios:

Berenice- Más o menos. Me da miedo no poder salir, que hay problemas, con el tema de que están robando, cerca de casa, cerca de la parada del 5 esquinas que es donde me tomo el bondi para el liceo. A veces me acompaña mi tío a la parada o a veces agarró por otra calle para llegar a la parada.

Ihoan- Mucho lío, mucho tiroteo, a veces los escucho igual ahora está un poco más tranquilo. Una vez lo que vi fue que estaba jugando a la pelota afuera de casa, y se paró un policía en la esquina de mi casa y se puso a tirar tiros pa arriba y ta me tuve que meter pa la casa de un vecino.

Genaro- Sé donde vive mi compañero Lucas pero no me dejan ir a su casa porque el barrio es peligroso.

Lucian- A veces juego en la Plazita del Plemu con mis amigos. Pero ta, que a veces hay algunos problemas, ahora no mucho, pero a veces se agarran a tiros. No se muy bien porque, creo que por problema personales. Una vez vi un tiroteo, estábamos jugando ahí en la plazita del Plemu con los gurises y va una moto con unos hombres, se caen porque los venían siguiendo y ya empezaron a los tiros para todos lados, y nos fuimos corriendo para casa.

Genaro- Cerca de mi casa hay una “boca” y lo conocemos al dueño de la “boca”, cada vez que venimos del liceo hablamos con ellos y está todo bien y nos vamos para nuestra casa. Conversamos con los niños de allí y con una mujer embarazada.

Ihoan- Hace mucho que vivo en el barrio. Desde que tengo 2 años vivo ahí. La gente me conoce, había dos que ahora están presos, pero cuando estaban en el barrio me avisaban

a mi y mi madre que nos metieramos para adentro de casa porque iban a empezar a los tiros. Y ta, nos íbamos para adentro y nosotros escuchábamos los tiros.

Resulta sustantivo para acompañar estos hallazgos, la comprensión de la violencia, entendiéndose como violencia interpersonal (Auyero y Berti,2013), que en el caso de las situaciones vividas por las y los adolescentes entrevistados no llega a ser contra ellos directamente, pero sí, tiene repercusiones tales como dejar de jugar en la plaza del barrio o decidir si hay que ir al liceo por el camino de siempre y evitar alguna zona complicada. Tal como afirman las autoras, la violencia ya no es excluyente de las élites ni de las fuerzas del orden del Estado, sino que se empieza a profundizar la violencia social y criminal que comprende como principal punto a los adolescentes de los barrios pobres (Auyero y Berti, 2013). Para cerrar la idea, consideramos que aquí se pone de manifiesto otra coordenada sobre la manifestación de la cuestión social que se hace presente en el cotidiano de los adolescentes, siendo el miedo, la inseguridad y la violencia interpersonal características de la realidad que viven los adolescentes del barrio Borro de Casavalle.

14.3- Acoso sexual callejero²³ de camino al liceo

Una de las entrevistadas, refiere a situaciones de acoso sexual en las calles de su barrio, si bien esto en principio no constituye un problema que incide directamente en su dinámica educativa, sí está dentro de las manifestaciones de violencia en el barrio, y que en oportunidades el conjunto de estas termina siendo un mojón de tensión en el trayecto desde el hogar hacia la institución educativa. El acoso sexual callejero se inscribe en la categoría de *violencia basada en género*, y la misma tiene una amplia diversidad de violencia contra la mujer, que se desarrolla en expresiones de desigualdad de género que se constituyen en distintos modelos de discriminación hacia la mujer (Falú, 2009).

Luciana- La forma de cómo se tratan, tipo entre los barrios se tratan feo, por ejemplo cuando estás caminando en la calle te gritan te dicen cosas feas, te molestan, creo que te dicen cosas por ser mujer, cosas que no me hacen sentir cómoda. Estás caminando lo mas bien y pasa una moto por a lado tuyo muy rápido y muy cerca y corte tienen toda la calle para pasar.

²³ (...) la actuación de al menos uno de los participantes puede consistir en acciones expresivas o verbales, toqueteos, contacto físico, exhibicionismo, entre otras, que no son autorizados ni correspondidos, que generan un entorno social hostil y tienen consecuencias negativas para quien las recibe (Gaytan, 2009: 16).

Al igual que cuando analizamos la incidencia que tiene la familia de los adolescentes en su proceso educativo, en donde las adolescentes por ser mujeres tienden a estar expuestas a situaciones que atentan contra sus derechos, es decir, por ser mujer queda sujeta a tareas de cuidado de menores de edad en su hogar, en este caso observamos que la misma adolescente relata sucesos de acoso en las calles de su barrio por el hecho de ser mujer. Es interesante que si bien ella no pone en palabras la palabra “acoso“, menciona aspectos que tienen que ver con el acoso callejero a través de la *expresión verbal* de un otro varón para con la mujer (Falú, 2009).

En fin, nos parecen sumamente relevantes los hallazgos recogidos, en relación con las categorías de violencia barrial presentadas, ya que es en este contexto en donde los adolescentes no solo desarrollan su actividad educativa que en ocasiones se ven tensionadas por los sucesos criminalidad e inseguridad, sino que además es aquí en donde desarrollan su vida cotidiana toda, y tiene como consecuencia la construcción de una convivencia cotidiana violenta que afecta lo subjetivo de cada joven, tanto los componentes físicos como psíquicos.

15) Debate y conclusiones de la investigación

El propósito del presente trabajo fue describir la experiencia educativa de adolescentes de Casavalle, y colaborar en comprender algunos de los elementos de sus vivencias que puedan contribuir en entender el fenómeno de la desafiliación educativa de los mismos. Es decir cuales son las falencias y tensiones que se perciben en dicho proceso, cuáles son las manifestaciones de la cuestión social que los transversalizan, e indagar cuáles son los aspectos que los adolescentes consideran relevantes en sus trayectorias educativas desde la mirada de los propios adolescentes. En ese sentido, y luego de los hallazgos recogidos, se llega a la formulación de tres categorías que tienen determinada incidencia en el proceso educativo de los adolescentes y que correlativamente se constituyeron en los tres capítulos de análisis, a saber; la educación, la familia y el barrio. Es en función de estas dimensiones que se desarrollan las conclusiones finales.

Considero que los objetivos específicos planteados, han contribuido a responder al objetivo general de la investigación, sobre *Comprender desde la mirada de los adolescentes de Casavalle, por qué tienen problemas para continuar asistiendo al Ciclo Básico de Enseñanza Media*, en la medida que los mismos fueron arrojando precisión en el desarrollo de los tres capítulos de análisis. Se han podido recoger aspectos que refieren al sentido que las y los adolescentes adjudican al pasaje entre la escuela y el liceo, identificando que dicho sentido es homogéneo en algunas características y según la persona y en otras cambia.

En primer lugar, es interesante considerar los aspectos que dan forma a las tensiones que se generan, desde el punto de vista de los adolescentes, entre estos y las instituciones educativas, es decir, el sentido que adquiere para las y los adolescentes el pasaje de primaria hasta secundaria. Por un lado, en ambas órbitas educativas, los adolescentes ponen de manifiesto la generación de ciertas tensiones con las normas de convivencia dentro de los centros educativos, en la escuela surge que no es lo mismo el vínculo con la maestra que con con la dirección, esta última adquiere características autoritarias y poco humanitarias frente al rol de maestra que sí transmite esto, además de afecto y enseñanza. En el caso del liceo o la UTU, los adolescentes marcan claramente la tensión con el cambio que hay entre tener una figura docente en el paso por primaria a tener más de 13 figuras docentes en secundaria, esto acaba por declinar en vínculos distintos con cada uno de las y los docentes, haciendo énfasis en que

hay docentes con los que se llevan bien y con los que no se llevan bien. Con estos últimos, se sienten enfrentados, se perciben mal tratados mediante gritos, amenazas, etc. Esto resulta primordial para comprender las falencias que exponen los adolescentes con respecto a los vínculos con los docentes durante sus trayectorias educativas. El sentido que le adjudican las y los adolescentes en dicha tensión, es homogénea tanto en varones como en mujeres así como también en instituciones de educación pública e instituciones de educación privada.

Por otro lado, la influencia de la impronta docente traducida en el soporte pedagógico desarrollado en la escuela, y la rutina escolar que se lleva adelante a lo largo del cotidiano pedagógico, va a ser un importante elemento en el momento de tránsito hacia secundaria. Es decir, aquellas prácticas de acercamiento que realiza el equipo de maestras de los últimos años de la escuela para que los estudiantes puedan tener conocimiento de cómo será la experiencia secundaria. En este aspecto consideramos que el sentido que las y los entrevistados le adjudican, cambia según el equipo docente de referencia en la institución a la que asisten.

Otro punto interesante de desarrollar en la esfera educativa, es la presencia de los centros educativos de educación no formal en el barrio, llámense proyecto de Club de Niños y Centro Juveniles bajo la autoridad de INAU y en gestión de organizaciones de la sociedad civil. Este punto muestra notoriedad al identificarse como instituciones de referencia en paralelo a la institución escolar o liceal, ya que los adolescentes pueden allí realizar los deberes de la educación formal, así como también, alimentarse, interactuar con pares y desarrollar actividades extracurriculares. Desde el Estado se han promocionado estos proyectos desde el inicio de sus comienzos, pero no sabemos si todos los proyectos de esta índole cumplen con las funciones y objetivos con los cuales fueron creados. Quizás un próximo acercamiento investigativo pueda arrojar mayor claridad sobre esta especificidad. En sí, consideramos que la presencia de estos proyectos acompañan sustantivamente el proceso educativo de los adolescentes, quizás si estos centros no estuvieran, radicaría en una falencia en el proceso educativo de los mismos.

En segundo lugar, la familia también adquiere peso en el trayecto educativo de los adolescentes, ya que gran parte del cotidiano de estos se desarrolla en los hogares en los cuales viven. Los hallazgos de este capítulo son fundamentales para entender las manifestaciones de la cuestión social que constituyen la realidad de estos adolescentes.

Vimos primeramente, cómo los hogares uruguayos siguen operando en función del género y los roles inherentes a las tareas del hogar. Observamos detenidamente que siguen siendo las mujeres quienes se encargan de los cuidados de los menores de la casa, como es el caso de que es la madre en su mayoría de veces, pero en ocasiones abuelas, hermanas o tías quienes se encargan de llevar e ir a buscar a los y las adolescentes a los centros educativos, y siendo el padre el que menos aparece en acción, los adolescentes los nombran muy pocas veces cuando son consultados por el acompañamiento escolar.

Al mismo tiempo, observamos que las “obligaciones culturales” que tienen las mujeres del hogar son trasladadas a las adolescentes mujeres que son cuidadas por esas mujeres, siendo estas, aún menores de edad, quienes deben encargarse del cuidado de hermanos y sobrinos menores. Entonces qué, radica fundamental comprender que la tarea de cuidado de mujeres puede generar tensiones en la culminación de estudios, porque dicho cuidado implicaría estrictamente perder algún día de clase, o perder algún día de apoyo educativo en los centros de referencia del barrio, en consecuencia es el género un motivo sustantivo en la constitución de falencias en el proceso educativo de las adolescentes mujeres.

En tercer lugar, el barrio como el lugar donde los adolescentes desarrollan su cotidiano también deja una secuela en las tensiones que refieren a las manifestaciones de la cuestión social que atraviesan a los adolescentes. Ante todo, se dan una serie de situaciones de vulnerabilidad que tienen puntos en común entre la percepción de los adolescentes y la realidad que visualiza el Estado y la sociedad sobre los barrios periféricos como lo es Casavalle. Se hacen presente aspectos que tienen que ver con que la construcción del sentimiento de seguridad de los adolescentes está dado por algunos aspectos que la construyen, por ejemplo, que algunos de ellos, sin ser víctimas directas, ha presenciado sucesos de violencia y de inseguridad en las calles de su barrio, en la puerta de su casa, o de camino al centro educativo. Han presenciado discusiones entre vecinos adultos que han “terminado mal”, problemas por robos, por drogas, o problemas entre bandas narco.

A raíz de los sucesos de inseguridad y violencia, es que los adolescentes ven interrumpido alguna de sus actividades diarias, algunas que tienen que ver con interactuar con amigos del liceo o la UTU que viven en la misma cuadra, o en oportunidades tienen que modificar la dinámica de recorrida a la institución educativa, debido a que por los caminos que van siempre

hay indicios de conflictos entre vecinos, o no vecinos, que en oportunidades terminan en intercambio verbales, pero en otras, en intercambio con armas de fuego teniendo como resultado heridos. Como vimos en los capítulos de análisis, el sufrimiento de las y los adolescentes por situaciones que tienen que ver con el microtráfico es una de las situaciones de violencia que mencionan en su cotidiano. Sería de suma importancia retomar en próximos trabajos esta línea de investigación ya que nos interesa abordar si tiene o no incidencia en el proceso educativo los adolescentes.

La vulnerabilidad del territorio tal como debatimos en el párrafo anterior, alcanza a todos los adolescentes independientemente de su género, que han vivido situaciones violentas e inseguras muy de cerca, asimismo, cuando se trata de mujeres se dan situaciones de acoso sexual callejero que termina generando la misma sensación de sentimiento de inseguridad solo que en esta oportunidad varía según el género.

Para finalizar, y por lo antes expuesto, llegamos a la conclusión de que la experiencia educativa que los adolescentes con que hemos trabajado muestra diferentes elementos que explican la vulnerabilidad educativa de sus trayectorias vitales. Ellas refieren tanto a aspectos pedagógicos y de modelo educativo, la debilidad de los soportes brindados por el estado, como a las características del modelo de cuidados que se establece en la familia o al entorno barrial y la vivencia de la violencia.

16 - BIBLIOGRAFÍA

Alonso, Cecilia. (2011). El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República.

Álvarez Pedrosian, E. (2013) Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio. CSIC-Udelar, Montevideo, 311 pp.

ANEP. República Oriental del Uruguay. Sistema de Información Geográfica. Datos sobre la Escuela Pública N° 178. Disponible en: <https://geoportal-siganep.hub.arcgis.com>

ANEP. República Oriental del Uruguay. Sistema de Información Geográfica. Datos sobre el Liceo Público N° 73. Disponible en: <https://geoportal-siganep.hub.arcgis.com>

ANEP. República Oriental del Uruguay. Sistema de Información Geográfica. Datos sobre el Centro Asociado Educativo 178. Disponible en: <https://geoportal-siganep.hub.arcgis.com>

Arendt, Hannah. (2016). Entre el pasado y el futuro. Ariel: Barcelona

Arendt, Hannah. (2007) La condición humana. Paidós: Barcelona

Auyero, J., & Berti, M. F. (2013). La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Katz Editores: Buenos Aires.

Barrán, José Pedro (2009). Historia de la sensibilidad en el Uruguay: Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920) Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barriga, Silverio (1979). El análisis institucional y la institución del poder. Comunicación leída, en la Tercera Semana de Psicosociología. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Batthyány, K. (2008). Género, cuidados familiares y uso del tiempo. Informe final de investigación, Montevideo, UNIFEM, INE.

Bordoli, E. (2013.). La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo xxi.

Bourdieu, Pierre., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1996). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Vol. 1). Laia: Barcelona.

Carballeda, A. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Revista Margen, 76, 1-6. Buenos Aires.

Castel, Robert(1997) La Metamorfosis de la Cuestión Social, Buenos Aires, Ed. Paidós.

De Jong, E. (2001) La familia en los albores del nuevo milenio. Buenos Aires: Espacio.

Dirección General de Educación Primaria y Secundaria(1997). Propuestas de Escuela de Tiempo Completo, disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>

Dogliotti, P. (2015). Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en Educación Física en Uruguay : (1874-1948). Ediciones Universitarias: Montevideo.

Dubet, F (2002) El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado . Barcelona. Gedisa

Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. Revista de antropología social, 16, 39-66. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Losada: Madrid.

Esping-Anderson(2000) Fundamentos sociales de las economías postindustriales. Ed. Ariel: Barcelona.

Falú, A. (2009). Violencias y discriminaciones en las ciudades. Mujeres en la ciudad. De violencias y derechos. Red Mujer y Hábitat de América Latina, Ediciones SUR: Santiago de Chile.

Filardo, Verónica(2005) Hacia la resignificación del barrio Casavalle, Montevideo: análisis de las redes sociales, en: Opciones y propuestas estratégicas para la superación de la pobreza y precariedad urbana en América Latina y el Caribe - LC/L.2473-P - 2005 - p. 87-94

Filardo, Verónica, & Mancebo, Maria (2013). Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. UR. FCS : CSIC.

Foucault, M. (1983). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo xxi: Buenos Aires

Freire, P. (2006). Pedagogía de la indignación. Siglo 21 Editores: Argentina

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerrondo, I. (2006). Las instituciones educativas: cara y ceca. Elementos para su gestión. Troquel: Buenos Aires.

Gaytán, P. (2009). Del piropo al desencanto. Un estudio sociológico. Universidad Autónoma Metropolitana: Ciudad de México.

Gentili, P.(2011). Pedagogía de la Igualdad. Siglo XXI: Buenos Aires.

Giorgi, V., Kaplún, G., Morás, L. (2012) La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. Ed. Trilce: Montevideo.

Gravano, A (2003) Antropología de lo barrial: estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Ed. Grijalbo: Barcelona.

Iamamoto, M. (2003). El debate contemporáneo del Servicio Social y la ética profesional. En Borgianni, E., Guerra, Y., Montaña, C. Servicio Social crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético político profesional. Ed. Cortez. San Pablo, Brasil.

INAU (2020) Infancias, Clubes de Niños. Disponible en <https://www.inau.gub.uy/infancia/clubes-de-ninos>

INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, INEED: Montevideo.

INEEd (2019). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018. INEED: Montevideo.

Jara, O. (2006) Sistematización de Experiencias: caminos recorridos, nuevos horizontes. Revista Pirgagua. N° 23.

Kaplan, C. (2009). Las violencias en la escuela desde adentro. Violencia escolar bajo sospecha, 13-28. Miño y Dávila Editores: Buenos Aires.

Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. UNESCO:Buenos Aires.

Korol, C. (2016) Pedagogía de las Revoluciones: Educación Popular. América Libre: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Leopold, S (2016). El “ modelo de 1934”. Bases conceptuales de la atención pública a la infancia en Uruguay. En Krmpotic, Claudia (Coord.), La protección social sin estado. Espacio: Argentina.

Liberman. B (2019) La experimentación pedagógica de una escuela en movimiento. Escuelas 321-178 de Casavalle. Montevideo, Uruguay

López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. Revista electrónica de investigación educativa, 8(1), 1-15.

Mandoki, K. (2006). Prosaica Tomos: I, II, III. Siglo XXI, México.

Martinis, P. (2006) Pensar la escuela más allá del contexto. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros waslala.

Merklen, D. y Filardo V. (2019). Detrás de la línea de pobreza. La vida en los barrios populares de Montevideo. Gorla: Buenos Aires

Mioto, R. (1997) Família e Serviço Social. Contribuições para o debate”. Serviço Social e Sociedade, n° 55, pp. 114-130. Cortez Ed.: São Paulo.

Mioto, R. (2010) "Família, trabalho com famílias e Serviço Social”. Palestra. Volumen 12. Universidad Estadual de Londrina.

Nathan, M y Paredes, M. (2012.). Jefatura femenina en los hogares uruguayos :

transformaciones en tres décadas. EN: Revista de Ciencias Sociales, v.25, n.30, pp. 75-96.

Núñez, P., y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela. Buenos Aires : Grupo Editores Universitarios

Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad. Ministerio del Interior de Uruguay. Disponible en: <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/>

Pagaza, M. (2001) La intervención profesional en relación con la cuestión social. Espacio: Buenos Aires.

Paternain, Rafeal(2012): La inseguridad en Uruguay. Genealogía básica de un sentimiento en R. Paternain; A. Rico(coords.): Uruguay. Inseguridad, delito y Estado. Editorial Trilce: Montevideo.

Pesavento, S. (2007). Sensibilidades: escritura y lectura del alma. En S. Gayol y M. Madero (eds.), Formas de historia cultural (pp. 361-372). Prometeo: Buenos Aires.

Romano, A., & Bordoli, E. (2009). Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico. Montevideo: Psicolibros & Universidad de la República.

Sautu, R, Boniolo, P, Dalle, P y Elbert, R. (2005.). La construcción del marco teórico en la investigación social. EN: Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO. 54 p.

Tedesco, J. C. (1999). Educación y multiculturalidad. Comunidad educativa. FUM- TEP: Montevideo.

Tenenbaum G., Fuentes, M. Viscardi, N., Salamano, I., Espíndola, F. (2021), Relatos de muerte Homicidios de jóvenes montevidianos en ajustes de cuentas y conflictos entre grupos delictivos. Mastergraf. Montevideo

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. Revista iberoamericana de educación. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23915/00520093000133.pdf>

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Educação & sociedade,

Campinas, vol. 26, n. 92, p. 889-910

Uruguay(1967). Constitución de la República. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/constitucion/1967-1967>

Uruguay. Ley N° 18.437 Ley General de Educación(2008) Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Uruguay. Ley N° 19.353 Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados(SNIC). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/sistemadecuidados/>

Valles, M.(2000) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Síntesis: Madrid.

Viscardi, N. (1999). Violencia en el espacio escolar: una problemática social emergente. Consideraciones para el caso de Uruguay. Revista de Ciencias Sociales,

Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión, vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros. Revista de Ciencias Sociales, 30(41), 127-158.

Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia. ANEP. Montevideo

Weber, M(1992). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica: Madrid.

Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. RASE