



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



Ciencias  
Sociales



Trabajo  
Social

**Universidad de la República**  
**Facultad de Ciencias Sociales**  
**Departamento de Trabajo Social**

**Monografía Final de Grado**

**Perspectivas sobre el conflicto en los espacios de convivencia  
de la Escuela Técnica: Nicasio García del Cerro**

**Estudiante:** Adriana Carballo

**Tutor/a:** Teresa Dornell

**Montevideo, 14 de agosto de 2024.**

## **Glosario de términos**

- E1 = Entrevistado 1 psicóloga
- E2 = Entrevistado 2 Docente de EBI
- E3 = Entrevistado 3 Docente de FPB
- E4 = Entrevistado 4 Docente EBI
- E5 = Entrevistado 5 Educador de EBI
- E6 = Entrevistado 6 Educador de FPB
- E7 = Entrevistado 7 Portería
- EBI = Educación Básica Integrada
- FPB = Formación Profesional Básica
- EMP= Educación Media Profesional
- EMT = Educación Media Tecnológica
- UTU = Universidad del Trabajo en Uruguay
- ANEP = Administración Nacional de Educación Pública
- INAU = Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
- NPCA = Niños/as con problemas de conducta y/o aprendizaje
- PI I = Proyectos Integrales I
- PI II = Proyectos Integrales II
- PBI = Producto bruto interno
- INE = Instituto Nacional de Estadísticas
- APEX = Aprendizaje y Extensión
- IMM = Intendencia de Montevideo
- INJU = Instituto Nacional de la Juventud (Uruguay)
- CCZ 17= Centro Comunal Zonal 17
- C.A.P.= Consejo Asesor Pedagógico
- C.E.I.P = Consejo de Educación Inicial y Primaria
- C.E.S. = Consejo de Educación Secundaria
- CODICEN = Consejo Directivo Central
- DGETP - UTU = Dirección General de Educación Técnico Profesional
- SIPIAV = Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia

# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>4</b>
1.1 Justificación del tema	6
1.2. Objetivo General	7
1.3. Objetivos específicos	7
<b>2. Estrategia Metodológica</b>	<b>9</b>
<b>3. Antecedentes</b>	<b>12</b>
<b>4. Marco teórico</b>	<b>14</b>
4.1. Contexto sobre la situación socioeducativa del país	14
4.2. Educación	17
4.3. Adolescencia	22
4.4. Violencia	24
<b>5. Presentación y análisis de los datos recabados</b>	<b>27</b>
5.1. Violencias identificadas dentro de la institución	27
5.2. Factores que inciden en los conflictos	30
5.3. Estrategias pedagógicas, protocolos de acción y capacitación frente a hechos de violencia	35
<b>6. El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: el abordaje en la Educación Media Básica.</b>	<b>41</b>
<b>7. Conclusiones</b>	<b>45</b>
<b>8. Referencias bibliográficas</b>	<b>49</b>
<b>9. Anexo 1: Informes de prácticas</b>	<b>53</b>
<b>10. Anexo 2: Preguntas de investigación</b>	<b>53</b>

## 1. Introducción

El tema de investigación que se pretende abordar en la presente monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, refiere a comprender las lógicas pedagógicas que se utilizan desde la Escuela Técnica Nicasio García ante los conflictos que se dan en torno a la convivencia durante el año 2023.

En base a esto se considera oportuno contextualizar el período en el cual se enmarca la presente monografía final de grado dado que se inscribe en un momento caracterizado por cambios políticos significativos, que llevaron conjuntamente a transformaciones en el ámbito educativo. Para esto es importante hacer mención acerca de algunos de los cambios más relevantes que se han dado en el ámbito educativo en los últimos años.

Para comenzar, en el año 2005 asume por primera vez un gobierno de izquierda en nuestro país donde paulatinamente hubieron avances en cuanto a la creación de leyes, planes y programas asistenciales que buscaron una ampliación de la ciudadanía e igualdad social. Como mencionan Baraibar y Paulo (2021):

Por primera vez los históricos Partido Colorado y Partido Nacional perdieron las elecciones en Uruguay. Con una matriz híbrida como legado y serias consecuencias de la crisis económica de 2002, accedió al gobierno el Frente Amplio. Sus sucesivas administraciones permitieron llevar adelante un conjunto importante de reformas, cada una de ellas con diferentes énfasis. La política dirigida a la población vulnerable transitó por un plan de emergencia ejecutado en dos años y un plan a largo plazo (p.102).

Es en el periodo mencionado donde se destina un mayor presupuesto para la educación pública, volviendo a los principios rectores de José Pedro Varela. En el mismo se pretendió lograr una mayor igualdad e inclusión social. Tal como expresan Antía *et al.* (2013) “el Frente Amplio marcó un cambio de rumbo en materia de bienestar, recuperando también de manera moderada, la intervención del Estado en este campo” (p.5).

Luego de este período, el retorno de un gobierno de corte neoliberal en el año 2020, volvió a traer un conjunto de cambios, principalmente en la educación. Si bien los conflictos por mayor presupuesto para la educación vienen de larga data, en los últimos años ha habido un retroceso en cuanto a planes, programas, caída del salario real, entre otros (La Diaria, 14 de agosto de 2023).

Es así que se aprecian diferencias entre los gobiernos del Frente Amplio, y la coalición de gobierno donde:

La concepción del actual gobierno sobre la protección social supone una retracción de la actuación del Estado en contraste con la Administración anterior. Deja de concebirlo como la principal entidad de soporte y se resaltan como ámbitos de oportunidades, al mercado, los entornos familiares y los comunitarios. (Baraibar y Paulo, 2021 p. 98).

En su informe sobre el proyecto de Rendición de Cuentas del año 2022, el Instituto Cuesta Duarte brinda algunas cifras relevantes donde expresan que:

Llama particularmente la atención la ausencia de recursos adicionales para la enseñanza, a pesar de que esta ha sido calificada de prioridad para el gobierno y de que tanto ANEP como Udelar realizaron un pedido presupuestal de cara a esta Rendición (ANEP en el orden de los 2.500 millones de dólares y la Universidad de aproximadamente 6.000 millones de pesos) (La Diaria, 14 de agosto de 2023).

Puesto que actualmente el presupuesto destinado a la enseñanza representa el 4,3% del PBI y dado el “congelamiento” previsto en esta última instancia fiscal, el objetivo de llegar al 6% del Producto Bruto Interno está cada vez más alejado.

En este marco se gestó una nueva Reforma Educativa que, de la mano de la Ley de Urgente Consideración (Ley 19.889), introdujo diversos cambios respecto a la Ley General de Educación (Ley 18.437) dado que se modifican, en el año 2020, más de 60 artículos. Tabaré Fernández (2021) expresa que la ley 18.437:

marca un hito sin precedentes ya que en ninguna otra ocasión en la historia de la educación nacional se observa un hecho legislativo similar en donde se realicen

cambios programáticos y orgánicos de esta envergadura sin asumir a plenitud la promulgación de una nueva norma. (p.1)

## **1.1 Justificación del tema**

La presente monografía final de grado fue motivada por el proceso de prácticas pre-profesionales de Trabajo Social realizadas en el período de 2022-2023 en el del Proyecto Integral “Cuidado Humano, Derechos e Inclusión Social” del Área Adolescencia y Educación Inclusiva Nivel I y II, realizadas en la Escuela Técnica Nicasio García. El primer año estuvo dirigido al trabajo con estudiantes que cursaban primer año de Educación Básica Integrada (EBI) y Formación Profesional Básica (FPB), orientado en la construcción de la demanda de los distintos actores institucionales (adscritos, docentes, educadores y estudiantes). Es allí que se identificaron distintas demandas a abordar, aunque la problemática de la convivencia y la violencia fueron un tema recurrente en los distintos grupos en los cuales se intervino. En el segundo año, la práctica estuvo enmarcada en las distintas necesidades que tenían las/los estudiantes y sus familias, y fue a partir de estas que se lograron identificar problemas de convivencia a la interna de las aulas, vinculados a la violencia en la forma de relacionarse de los estudiantes.

Fue durante el recorrido transitado por los dos años de prácticas pre-profesionales donde surgieron las interrogantes acerca de cuáles son las lógicas que se emplean en el centro educativo en relación a los conflictos que se generan dentro de la institución entre los distintos actores institucionales.

Pensar las violencias supone un desafío conceptual permanente, no desde un enfoque moral, sino desde una perspectiva abierta e integral. Puesto que muchas veces se justifica la violencia, dado que van cambiando sus formas y la percepción que se tenga de ella depende de la cercanía o lejanía que se tenga de la misma.

Como futura Trabajadora Social supone un desafío comprender con mayor claridad las múltiples dimensiones que abarca la violencia ya sea simbólica, estructural, de género, etcétera, que impactan en la convivencia dentro del centro educativo.

A su vez, en el año 2023 se dieron a conocer en los distintos medios de comunicación algunos hechos suscitados tanto a nivel de Secundaria como UTU, lo que llevó a repensar a quien escribe desde qué perspectiva se abordan los conflictos. La Transformación Educativa

tuvo un impacto en el ámbito educativo donde los distintos gremios de la educación se concentraron frente al Consejo Directivo Central (CODICEN) en reclamo por mayor presupuesto y en “rechazo a la transformación educativa”, ya que consideran que fue una “imposición antidemocrática”, sin la participación de las comunidades educativas y la institucionalidad de la Dirección General de Educación Secundaria. Al mismo tiempo, rechazan su contenido, el que consideran “empresarial y productivista, porque somete la formación humanística e integral en favor de determinadas macro habilidades o ‘competencias’ exigidas por los empresarios a sus empleados” (La Diaria, 23 de octubre de 2023).

Estos hechos desembocaron en paros a nivel de Secundaria, denunciando persecución estudiantil y a nivel de funcionarios.

Por otro lado, Pablo da Silveira (Ministro de Educación y Cultura) se manifestó ante los hechos de violencia en Secundaria y la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), expresando que: "La violencia juvenil es un problema grave", escribió en su cuenta de X (ex Twitter), donde además manifestó que es otro motivo para pensar en la transformación educativa (Subrayado, 18 de marzo de 2023).

Por lo tanto, este nuevo contexto de transformaciones educativas ha llevado de forma reflexiva a preguntarme cómo se conjugan las lógicas pedagógicas en la Educación Media, puntualmente en UTU, de cara al abordaje del conflicto en la convivencia cotidiana de la Escuela Técnica Nicasio García. Se estima que el tema a desarrollar aportará insumos desde el Trabajo Social para comprender estas lógicas y cómo se podrían abordar en mayor profundidad.

## **1.2. Objetivo General**

1. Comprender las lógicas pedagógicas que se utilizan en la Escuela Técnica Nicasio García ante los conflictos en torno a la convivencia.

## **1.3. Objetivos específicos**

1. Identificar qué tipo de violencias surgen en la convivencia cotidiana dentro de la institución y con qué frecuencia ocurren.
2. Distinguir qué factores podrían incidir en los hechos de violencia dentro de la institución.

3. Indagar si existen en la institución estrategias pedagógicas, protocolos de acción y/o capacitaciones frente a hechos de violencia y describir cómo se aplican.
4. Comprender la perspectiva de los diferentes actores institucionales frente a las situaciones de violencia que se generan en el centro.



## **2. Estrategia Metodológica**

La presente monografía pretende comprender las lógicas empleadas por los distintos actores institucionales en la resolución de los conflictos presentados en la convivencia dentro del centro educativo.

A partir de lo planteado, la actual monografía tuvo un enfoque de carácter cualitativo y descriptivo, en la cual se recabaron datos a través de un despliegue de determinadas técnicas. En este sentido Sautu (2005) plantea que:

los datos son textos, escritos o en forma auditiva; son observaciones de ocurrencias en ámbitos discernibles y descriptibles; son registros de gestos, filmes o fotografías o representaciones pictóricas. Su tronco común está en la situación real en el campo, en los discursos espontáneos, en los documentos de la vida de la gente o de sus instituciones. (p. 38)

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la entrevista semiestructurada, como fuente de información primaria, y la revisión documental mediante fuentes secundarias. Las fuentes de información primaria refieren a:

cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos [...] Por el contrario, la investigación secundaria se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación.

(Cea D'Ancona, citada en Batthyány, 2011, p.85)

Se optó por realizar un línea temporal que contextualizase el tema a abordar, a través de fuentes secundarias las cuales fueron: recorrido bibliográfico de libros, textos, estadísticas de organismos públicos, documentos estatales y leyes, como también notas de prensa. A su vez, se consultaron diversas monografías de grado, el plan de Educación Básica Integrada, el de Formación Profesional Básica y los registros de informes de la práctica pre-profesional en la Escuela Técnica (UTU Cerro).

Como fuente de información primaria se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores institucionales ya que se entendió que las diferentes funciones desempeñadas por los mismos podrían brindar insumos para comprender las lógicas empleadas por la institución. Según Corbetta (2007) en las entrevistas semiestructuradas:

el entrevistador no plantea preguntas formuladas de antemano, sino que utiliza un guión que contiene los temas que deberá tratar en el curso de la entrevista (por tanto, las preguntas están determinadas en cuanto al contenido, pero no en cuanto a la forma). (p. 372)

De esta manera, se entiende la importancia que adquiere la entrevista, siendo la misma:

un proceso donde se pone en juego una relación social que, como vimos, es concebida de diversas maneras por sus protagonistas. Esta conceptualización incide, sin duda, en los resultados y términos generales en los que se lleva a cabo el encuentro. La dinámica particular sintetiza las diversas determinaciones y condicionamientos que operan no sólo en situaciones de entrevista, sino genéricamente en las de la interacción social y, como subespecie, en el encuentro entre investigador e informantes. (Guber, 2004. p. 155)

A medida que la entrevista avanza, se formulan una serie de preguntas abiertas para que la otra parte (el entrevistado) pueda responder basándose en su propio conocimiento del tema, lo que habilita al investigador a seguir profundizando.

Los criterios de selección de las/los entrevistados se tomaron debido al rol que desempeña cada uno dentro de la institución, considerando la importancia de contemplar las distintas miradas de acuerdo a sus funciones, y considerando los tres turnos: vespertino, matutino y nocturno. El realizar las prácticas pre-profesionales en dicho centro habilitó el poder acceder a los distintos actores institucionales. Es debido a esto que se optó por entrevistar a siete personas (una psicóloga, tres docentes, dos educadores y una portera):

**Entrevistada 1: Psicóloga de UTU Cerro (E1).** Su función está en línea directa con las/los estudiantes y sus funcionarios.

**Entrevistado 2. Docente de EBI (E2).** Se toma en consideración su función como docente con los adolescentes que ingresan a séptimo grado.

**Entrevistada 3. Docente de FPB (E3).** Su opinión es relevante puesto que los adolescentes que cursan un FPB tienen a partir de 14 años, edad clave para esta investigación.

**Entrevistada 4: Docente de EBI (E4).** Imparte sus clases en el turno nocturno.

**Entrevistado 5: Educador de EBI (E5).** Se comprende que ellos están en constante trato con los adolescentes y son los que muchas veces resuelven los conflictos que se pueden originar con los estudiantes o el grupo.

**Entrevistada 6. Educador de FPB (E6).** Continuando la misma línea, ocurre lo mismo con los educadores, tanto de EBI como de FPB, ya que son planes distintos pero que a su vez trabajan en línea con los adolescentes.

**Entrevistada 7: Portería.** Su mirada es relevante debido a que es, en cierta forma, un espectador de los conflictos que se suscitan en el entorno de la convivencia en la institución educativa (E7).

### **3. Antecedentes**

Como antecedentes se tomó la Tesis de grado de la Universidad de la República de Facultad de Ciencias Sociales de Mariana Clavijo Olivera publicada en 2010, titulada: “Medios de comunicación y barrios segregados pobres ¿informando para integrar o para estigmatizar?: un abordaje desde el Trabajo Social”. La presente Tesis aporta insumos acerca del discurso que se instala desde los medios de comunicación (El País) al referirse a los barrios segregados, puntualmente Casavalle y Cerro de la ciudad Montevideo, como también acerca de sus habitantes. Uno de los aportes centrales refiere a que los medios de comunicación estigmatizan, desde las formas de comunicar las noticias, a las poblaciones empobrecidas de nuestro país.

Además se consideró la Tesis de grado de la Universidad de la República de Facultad de Ciencias Sociales de Rocío Catalurda publicada en 2013, titulada: “Tiempo de conflictos: transitar la adolescencia en un centro educativo de enseñanza media”. Este trabajo aporta la mirada de la adolescencia y lo que conlleva en esta etapa de crecimiento, los cambios que atraviesan los jóvenes en este proceso de construcción de identidad en una institución que también está en crisis.

A su vez se tomó en cuenta la Tesis de grado de la Universidad de la República de Facultad de Ciencias Sociales de Leonel Rivero publicada en 2013, titulada: “Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos”. La investigación contribuye a la mirada y/ o posicionamiento acerca de los fenómenos de violencia en un centro de estudios público y otro privado de secundaria en Montevideo, aportando la visión que tienen los actores involucrados y caracterizando al estudiante y cómo este está atravesado por el territorio, la cultura, nivel socioeconómico. Por dichas razones, el trabajo consta de analizar cuáles son las pautas de relacionamiento entre la institución y los estudiantes y cuáles son los mecanismos que se emplean en la resolución de conflictos.

En concordancia, se toman los aportes de Tesis de grado de la Universidad de la República de Facultad de Ciencias Sociales de Lucía Soca Bruni publicada en 2014, titulada “Autoridad (es): formas de resolución del conflicto en Primaria y Secundaria en Uruguay: un análisis de la primera encuesta nacional de convivencia en centros educativos”. La investigación aporta una mirada desde primaria y secundaria sobre cómo resolver los conflictos en la convivencia y cómo la perciben los educandos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y del Consejo de Educación Secundaria (CES). A su vez, aporta desde documentos y normativas

institucionales sobre lo que se entiende por convivencia y conflicto escolar en el grado de políticas educativas y problematiza al sujeto pedagógico y las distintas dimensiones de las políticas educativas.

En esta misma línea, se consideran los aportes de la Tesis de grado de la Universidad de la República de Facultad de Ciencias Sociales de Martín Costa Arnábal publicado en 2013, titulada “Niños con problemas de conducta y/o aprendizaje: un rostro de la violencia institucional”. La tesis aporta datos y nos ayuda a comprender cómo pueden desarrollarse determinadas situaciones, desde simples conflictos con "NPCA" (niños/as con problemas de conducta y/o aprendizaje) hasta situaciones de violencia institucional. Además, aborda elementos que nos ayudan a comprender el contexto, el funcionamiento de la escuela, los logros y motivaciones de quienes intervienen principalmente en el rol de responsables. Este trabajo no aporta conclusiones absolutas sino que el análisis y la reflexión ayudan a predecir situaciones de violencia institucional.

Por último, se recogen los aportes de la Monografía de grado de la Universidad de la República de Facultad de Psicología de Damián Larrama publicada en 2015, titulada “Violencia en el ámbito escolar: inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje”. La Monografía aporta insumos en la correlación que existe entre violencia en el ámbito escolar y cómo ésta oscila como un mecanismo de exclusión, centrándose en los niños que viven en contextos de vulnerabilidad. Por otro lado, se realiza una crítica a las prácticas educativas que llevan a la exclusión por los mecanismos empleados, los cuales derivan en el abandono escolar. Además, analiza la violencia simbólica y el vínculo que mantiene la escuela-familia, colocando a las instituciones educativas no desde una posición de neutralidad sino como activos en la reproducción de la violencia generando, irremediablemente, mayor desigualdad y exclusión social.

## **4. Marco teórico**

La Escuela Técnica Nicasio García (UTU Cerro) se ubica en la calle Portugal 4257, esquina Carlos Maria Ramirez, en el barrio del Cerro, perteneciente al Municipio A, inscripta en el Centro Comunal Zonal 17 (CCZ 17). Particularmente:

La UTU está enfocada a impartir aprendizajes que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes, respondiendo a la gran variedad de contextos, necesidades e intereses, estimulando la creatividad y la innovación técnica, tecnológica, científica y artística, e integrando los aprendizajes a la diversidad del mundo del trabajo como componente fundamental del proceso educativo. (DGETP-UTU)

Como la investigación se centra en los adolescentes que cursan Educación Básica Integrada y Formación Profesional Básica, es importante mencionar la propuesta educativa de la institución<sup>1</sup>, donde se pueden encontrar los programas de: Educación Básica Integrada (EBI), Formación Profesional Básica (FPB), Educación Media Tecnológica (EMT), Educación Media Profesional (EMP) y el Programa Rumbo Integrado que se dictan en turnos matutino, vespertino y/o nocturno.

### **4.1. Contexto sobre la situación socioeducativa del país**

Como ya se ha planteado en la introducción, la educación en nuestro país ha sufrido una serie de transformaciones generadas bajo el actual período de gobierno. Más precisamente, a través de la Transformación Educativa, la cual fue llevada adelante a partir del año 2020 con la ley 19.889 (Ley de Urgente Consideración) donde se perpetúan lógicas que solo agudizan una brecha instalada en los sectores más pobres, que inevitablemente se deriva en nuevas formas de exclusión social.

A partir de la Ley General de Educación (Ley 18.437), los cambios referidos a los programas y planes educativos llevados adelante están insertos en un proceso de mercantilización y privatización que agudizan desigualdades. Es así que se coloca el foco en la inserción al mercado laboral desde los procesos de aprendizaje, y ya no desde la igualdad como punto de partida. Por lo tanto, si un adolescente procede de un contexto de vulnerabilidad, este tendrá

---

<sup>1</sup>Propuesta educativa de la Escuela Técnica Nicasio García  
<https://www.utu.edu.uy/node/1439>

una adecuación curricular según sus capacidades. Es así que se pierde un concepto fundamental en la historia de la educación pública como lo es la igualdad de oportunidades para todos por igual (Martinis y Falkin, 2017).

Aludiendo a lo anteriormente planteado es que se transforma el derecho a la educación en un bien de mercado. En este sentido Conde, Rodríguez, y Falkin (2020) expresan que:

La novedad no reside en lo ya evidente de este proceso, que de manera latente se fue instalando en nuestro país en los últimos años, sino en la forma en que las autoridades de gobierno y todo el espectro político avala y legitima estas prácticas, las cuales forman parte de una tendencia global que institucionaliza el comercio educativo y que particularmente en nuestro país se ve favorecido por la legislación vigente. (p.7)

Por otro lado, las autoras describen que el rol docente ha tenido cambios sustanciales a partir de la Transformación Educativa, específicamente con el Plan de Desarrollo Educativo, no solo a nivel curricular sino también en la implementación de nuevas prácticas pedagógicas donde se reformula una nueva mirada del rol docente. Algunos de los cambios principales son: la implementación de tableros de gestión como facilitador de rendición de cuentas y/o control, asignación de horas docentes sujetas a jerarquías según las direcciones de los centros, incentivos salariales según cumplimientos de metas, entre otros. Como se manifiesta en la ANEP, citada en Conde, Rodríguez y Falkin (2020):

Un ejemplo de esta lógica y la relevancia que se le otorga en el documento es la propuesta de instalación de tableros de gestión “que permitan a los centros educativos, en particular a los equipos de dirección, una mejora en la gestión y facilitar la rendición de cuentas de los centros” (ANEP, 2020: 142) (...) Estos tienen como objetivo brindar información mediante indicadores estandarizados sobre los alumnos que asisten al centro educativo, sus docentes y otros aspectos relevantes. (p.30)

Los cambios implementados con la Transformación Educativa suponen ciertas contradicciones en cuanto a determinadas propuestas, ya que por un lado se proponen incentivos según cumplimiento de metas pero por otro, hay una disminución del salario real de los docentes:

Cabe señalar que en el contexto uruguayo la propuesta de pago por incentivos es contradictoria con la pérdida salarial que enfrentarán los docentes, producto de la caída del salario real que se espera en este período como consecuencia del actual proyecto de presupuesto. (Conde, Rodríguez, y Falkin, 2020, p. 34)

Lo desarrollado hasta el momento plasma algunos de los cambios que enfrenta actualmente la educación en nuestro país, principalmente en lo que refiere a los docentes. En este nuevo marco se busca la homogeneización de los procesos educativos, que se encuentra inscripta en una lógica de control, donde se deposita una cierta desconfianza en los profesionales de la educación con la popular frase “crisis de la educación pública”<sup>2</sup> (Anexo n°3).

Lo mencionado se vio reflejado en los dos años de prácticas pre-profesionales en las frecuentes participaciones en las redes del territorio y en las interacciones que se originaron en los sucesivos encuentros con los distintos actores de la educación (maestras, docentes, subdirectores, directores). Fue durante este nuevo contexto que los distintos actores institucionales expresaron sus inquietudes de cara al desconcierto, ya que manifestaban que pese a tener un cambio en los planes de estudio y una revisión de los contenidos, no tuvieron una capacitación previa que los preparase para este nuevo contexto educativo (Anexo n° 3).

En el nuevo Plan de Desarrollo Educativo subyace la idea de que los sujetos que viven en contextos de pobreza requieren de nuevas lógicas de aprendizaje, donde necesitan diseños curriculares y prácticas de enseñanza específicas: “estos aspectos ponen en cuestión las posibilidades de aprender de algunos sujetos y la concepción del sujeto de la educación en clave universal y en un plano de igualdad más allá del contexto” (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020, p. 25). En este sentido, las nuevas técnicas de aprendizaje son por competencias para la vida y con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad. En este marco, estas políticas focalizadas exigen nuevas propuestas curriculares, capacitación de docentes y directores, donde se deposita la responsabilidad de los buenos o malos resultados en los actores institucionales, principalmente en los y las docentes.

Esta nueva puesta en marcha ya se ha implementado en otros países, como por ejemplo el modelo impuesto en Chile, que bajo este lineamiento, lejos de haber sufrido una mejora a

---

<sup>2</sup> Informes de PI II, 2023, Crisis de la Educación Pública  
[https://docs.google.com/document/d/181L2ETfAWHX9-DaH2OWKvSPSIaKNRGx7RiM\\_kHJKwkU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/181L2ETfAWHX9-DaH2OWKvSPSIaKNRGx7RiM_kHJKwkU/edit?usp=sharing)



nivel educativo, ocasionó una desmotivación en los profesores, ya que están sujetos al control de contenidos y el modo de evaluar: “la experiencia chilena en este sentido indica que por el mecanismo de los incentivos individuales no se alcanzan los resultados prometidos” (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020. p.34). Tal como expresan las autoras (2020), el modelo de compensación salarial basado en competencias, no ha logrado los resultados esperados.

Debido a lo relatado respecto al contexto actual, para el desarrollo de la presente monografía final de grado se consideró tomar en cuenta las categorías teóricas-analíticas de: educación, adolescencia y violencia. Dentro de la categoría educación se abordará la convivencia, ya que esta es central debido a que la investigación se desarrolla en un centro educativo. La segunda categoría corresponderá a la adolescencia, debido a que es una etapa en la vida donde los y las adolescentes se enfrentan a grandes cambios y está relacionado al rango de edades de los estudiantes que cursan EBI y FPB. Y por último, se abordará la categoría violencia y la imagen que se tiene del adolescente vinculado a las conductas violentas.

## **4.2. Educación**

Es necesario remarcar la vinculación entre el derecho a la educación y la educación inclusiva. La Ley General de Educación establece que la educación es un derecho para todos: “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” (Ley N° 18.437, 2008).

Para adentrarnos en esta categoría se retoman los aportes de Viscardi (2017) quien analiza el derecho en la educación y convivencia en las instituciones educativas. En su texto, la autora expone que el primer acercamiento al centro de estudios implica, para los jóvenes, una adaptación a sus reglas de funcionamiento. Es así que el sentido de pertenencia de las/los adolescentes hacia la institución se da en la interacción entre estos, reforzando su integración, lo que permitirá garantizar su trayectoria educativa. El sentido de pertenencia de las/los adolescentes en los centros educativos les permite desarrollar sus habilidades sociales y cognitivas, generando una mayor autonomía para su formación como sujetos de derechos (Viscardi, 2017).

Es así que desde los aportes de Viscardi, Alonso, Rivero y Pena (2015) vemos que:

Esta dinámica institucional se expresa también en los espacios de construcción de ciudadanía que ofrece el sistema de enseñanza. Centros educativos que prevalentemente focalizan el mandato del disciplinamiento (seguir las reglas del mundo escolar) sin abrir espacios de participación a los alumnos y a los padres tienden, usualmente, a producir mayores niveles de exclusión escolar y malestar en la convivencia. (pp. 2-3)

Siguiendo el mismo lineamiento de los autores, se comprende la importancia de colocar al alumnado desde un lugar donde sus ideas, opiniones, intereses y preocupaciones sean relevantes, y que esto habilite generar espacios de intercambio y nuevas formas de aprendizaje. Estos aspectos inciden en que se logre una mejor fluidez en la relación entre los mismos, generando un relacionamiento que apunte al diálogo y a la resolución de los conflictos ante las diversas manifestaciones que pueden surgir, tanto en el centro educativo como en su vida social, fuera de cualquier institución.

Para ello es fundamental la convivencia en la cotidianidad del centro. Ante esto, Viscardi y Alonso (2013) definen a la misma como:

parte central del proceso educativo y como tal debe trabajarse para construir relaciones de intercambio y reciprocidad que permitan una convivencia estructurada sobre la base del diálogo, del sentimiento de pertenencia y de justicia, y del respeto entre sus integrantes. (pp. 37-38)

Además, Viscardi (2017) apunta a que:

Las normas y valores que se acordarán para convivir en un centro educativo son parte de un proceso de construcción institucional. Contrariamente a lo que el sentido común de las instituciones piensa, no operan en un mundo en el que los alumnos incorporan mecánicamente estas reglas (de la familia, de la escuela). (p. 137)

Según Martinis (2006), los adolescentes deben sentirse parte de la institución, ser parte del proceso de aprendizaje, y se deben impartir formas de relacionamiento que conduzcan a una mejora en la convivencia desde los distintos actores institucionales. Es desde este punto de

partida que se tiene una relación directa con los vínculos que se establecen dentro de las instituciones educativas.

A su vez, es de gran importancia, como argumenta Martinis (2006), la relevancia y el peso que conllevan las trayectorias educativas en la vida de los jóvenes ya que:

la educación se ubica como un espacio fundamental de fortalecimiento de la democracia, de combate a la pobreza y a la marginalidad, de desarrollo de la competitividad económica y social y de reducción de las desigualdades en la distribución del ingreso. (Martinis, 2006, p.8)

En este sentido, como plantea Martinis (2006), al desafío pedagógico del trabajo con los educandos se lo debe pensar “desde una intervención político pedagógica que reinstale la noción de igualdad en los debates/prácticas educativas. Igualdad no como punto de llegada de la educación –al modo de la equidad que nunca llega–, sino como su punto de partida” (p.12).

Es necesario considerar que se deben generar espacios de intercambio donde los educadores fomenten la creatividad, el interés y la crítica de los educandos, ya que es en la práctica y formación permanente que se pueden alcanzar objetivos que apunten a una mejora en los métodos, procesos y técnicas educativas llegando, pues, a comprender la relevancia de tomar en cuenta esta categoría.

A su vez, es de suma importancia tomar en cuenta los procesos que se han venido trazando en busca de una mayor igualdad en el sistema educativo dado que corremos el riesgo de agudizar una brecha ya instalada que intensifica la exclusión al sistema educativo.

la inclusión y la exclusión son procesos históricos y políticos, que exigen de nosotros una responsabilidad: la de tomar decisiones sobre cómo intervendremos en la configuración de la sociedad y la de aceptar las consecuencias y los riesgos de asumir esa responsabilidad. (Dussel, 2004, p. 331)

Por lo tanto, como argumenta el autor, para los educadores tomar esta responsabilidad supone asumir la toma de decisión que pueden derivar, o no, en la inclusión o exclusión del sistema educativo. “Se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudarán a resolver algunas de las injusticias actuales” (Dussel, 2004, p. 301).

De esta forma, es interesante lo planteado por Bourdieu (1997) en cuanto a la reproducción social de capitales, la cual es entendida como:

la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales - o de tipos diferentes - de capital cultural. Más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. (p. 110)

Para Bourdieu, el sistema educativo es un instrumento de reproducción social. El autor sostiene que las instituciones educativas contribuyen en la reproducción del capital cultural y la estructura del espacio social. Por lo mismo, ninguna institución educativa tiene autoridad real más que la que es asignada por la clase dominante, y se desarrolla independientemente del origen, la inteligencia y las inclinaciones de los estudiantes. Debido a esto, el origen social es el resultado directo de sus hábitos de clase, es decir, de su cultura familiar. Por ejemplo, si el origen cultural de un niño no coincide con la cultura de la institución, sufre el proceso de deculturación de sus orígenes, creando así nuevos conocimientos, creando nuevos hábitos e integrándolos así en el sistema educativo. Desde los lineamientos de Bourdieu (1997), la institución escolar contribuye a reproducir el capital cultural, es decir, aquellos niños/as que posean un capital cultural heredado, siendo este el que brinda la familia como soporte y que permite desarrollar en mayor o menor medida, según sea el mismo, el capital cultural incorporado, jugaría con ventaja en aquellos niños/as que cuenten con un alto capital cultural heredado. Es decir, el que implica un esfuerzo del propio interesado, pero que también está determinado por la herencia social, que si bien pasa muchas veces inadvertido propicia a que unos tengan la posibilidad de invertir más horas, debido a que tienen el soporte, tanto económico como cultural, que la familia le proporciona.

Por lo tanto, y prosiguiendo con los aportes del autor, al homogeneizar las actividades curriculares entre los estudiantes, lejos de promover la igualdad, se están reproduciendo desigualdades, porque no todos los niños parten del mismo capital cultural, e incluso, no todos tienen las mismas habilidades. Es importante comprender las singularidades, así como también la situación de la cual cada niño parte, ampliando las posibilidades de ser personas críticas.

Por ello se habla de que el sistema educativo reproduce las propias estructuras económicas, culturales y sociales de la clase dominante. Ya que, de algún modo, ejerce violencia simbólica al intentar igualar a todos los niños/niñas, inculcando hábitos para fusionarlos con los correspondientes al sistema educativo. Y si partimos de que cada niño/a tiene un habitus previo al ingreso al centro, se está haciendo referencia a lo que el autor refiere como las interiorizaciones de conducta que cada individuo tiene relacionadas con la estructura social en la que se sitúa el mismo. Como expresa Bourdieu (1997) el habitus: “es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada” (p.40). El autor comprende al habitus como un conjunto de disposiciones por tanto sistema de pensamiento y acciones incorporadas a lo largo de la vida de los agentes sociales. Y en ese sentido, el sistema educativo busca modificar la conducta en todos los aspectos para que los niños/as fusionen su habitus con el de la institución.

Por otro lado, en su libro *Vigilar y castigar* (1976) Foucault señala que el sistema educativo nos introduce en diferentes métodos de disciplina, dado que el objetivo principal es el de crear lo que el autor denomina "cuerpos dóciles". En este sentido, los medios disciplinarios se vuelven cada vez más evidentes con el surgimiento del capitalismo, en gran medida porque el propio sistema exigía personas obedientes para aumentar su capacidad de generar riqueza. Para el autor, el espacio disciplinar se divide según el cuerpo, es decir, a cada persona se le asigna un rol determinado. Llevándolo al sistema educativo, un ejemplo de esto es el rol que cumple el docente a partir de un modelo compacto en el que se intenta dividir a quienes puedan volverse peligrosos de los que no. Es ahí donde se busca separar a diferentes adolescentes de los grupos para limitar la comunicación fuera de la norma. El autor cree que castigar a estos últimos, aunque parezca trivial, es la disciplina más eficaz que separa lo correcto de lo incorrecto, lo normal de lo anormal:

Este espacio cerrado, recortado, vigilado en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que un trabajo de escritura ininterrumpido une en el centro y la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos, todo esto constituye un modelo compacto del dispositivo disciplinario. (Foucault, 1976 p. 229)

El éxito, para el autor, está en el poder disciplinario que se apoya en instrumentos tan simples pero eficaces como la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y combinando ambos, mediante el examen.

En este nuevo marco de la Transformación Educativa se agudizan las relaciones de poder ya que muchas veces las sanciones o la derivación a otros centros educativos como forma disciplinar son medidas violentas que con la experiencia adquirida en los dos años de prácticas se instalan como formas normalizadoras a todos los alumnos que se salen de la regla.

### **4.3. Adolescencia**

Se selecciona **la categoría adolescencia** dado que está vinculada, de forma intrínseca, a nuestro objeto de estudio. Ante lo expresado se le suma que es una etapa de grandes cambios, tanto físicos como psíquicos, y los/las adolescentes se encuentran en un proceso de construcción de identidad.

Según el código de la Niñez y la Adolescencia, se establece a partir de la Ley N° 17.823 (2004) que "se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad" (Art. n° 1).

Por otra parte, en cuanto a la experiencia adquirida por los dos años de prácticas pre-profesionales de quien escribe, el trabajo con adolescentes ha reflejado cómo estos están atravesados por su historicidad familiar, económica y territorial, dado que se manifiesta en sus comportamientos y en las formas de relacionarse. Es desde este proceso que se visualiza que esta etapa de la vida es de por sí compleja, donde se le suma, muchas veces, el estigma del territorio al que pertenecen.

Considerando que las técnicas pedagógicas empleadas por los educadores muchas veces no toman en consideración ciertos factores nombrados anteriormente que terminan incidiendo muchas veces en los bajos resultados académicos de los y las adolescentes en contextos vulnerables. Pero a su vez:

el fracaso de la escuela tiende a reenviar la responsabilidad a los propios sujetos que son excluidos, ya que el fracaso es responsabilidad de sus propias carencias y de las de su medio. Se constituye así un nuevo tipo de sujeto, negación del sujeto educativo:

el niño social y culturalmente carente, antesala, de no mediar una eficaz acción educativa, del adolescente o joven delincuente. (Martinis, 2006, p.9)

Por otra parte, cabe mencionar que los valores, costumbres y sentimientos que se producen en el hogar son capaces de repercutir en la vida personal de cada agente de la familia, ya que la misma es la responsable de ser el modelo de todos los cuerpos sociales que funcionan como esquema clasificatorio y principio, con el objetivo de construir el mundo social, como también para crear a la familia como un cuerpo social particular (Bourdieu, 1990).

Desde la perspectiva de Bourdieu (1987), es posible identificar a las familias como un campo, dado que a su interna se disputan los diversos tipos de capitales que poseen (social, cultural, económico y simbólico). En relación a esto, se puede entender que la familia es el agente principal, ya que es donde las/los niños logran determinados hábitos, que luego modifican y prolongan en el campo educativo. Por ende, se comprende al hábito como el conjunto de formas de pensar, actuar y sentir que integran los individuos a su proceso de socialización. Parafraseando al autor, el hábito es un sistema de disposiciones abierto que debaten continuamente con nuevas experiencias, y a su vez, es afectado por ellas sin interrupción (Bourdieu, 2008).

En el contexto uruguayo, el acceso a la educación ha sido universal y gratuito, sin embargo, el vínculo de los estudiantes con la institución educativa, así como el de las familias, ha ido cambiando a lo largo del tiempo.

En este contexto, los vínculos de la escuela con la familia tienen un sentido que varía en los diversos espacios de lo social. De visitante indeseado a cliente, nuestro sistema educativo tiene diversos registros de lo que significa la relación con la familia y la comunidad, que provienen de una matriz en la cual el vínculo con los padres debía sustituirse en la escuela por el vínculo con el Estado. Familia y comunidad no fueron integradas a la escuela. Fueron, más bien, alejadas con el fin de imponer a ellas las percepciones, sentidos y valores de la institución escolar. (Viscardi, 2017 p.143)

Es por ello que resulta interesante el vínculo que se establece entre el centro educativo, los estudiantes y las familias, ya que como refiere la autora, muchas veces el mismo no está

presente, y repercute no solo en los y las adolescentes sino también en la forma de vincularse con la institución y con la propia familia.

#### **4.4. Violencia**

Para comenzar, cuando se define a la violencia contra niños/niñas y adolescentes se entiende que:

El derecho a una vida libre de violencia implica el reconocimiento de formas de discriminación y violencia estructural que afectan específicamente a niños, niñas y adolescentes, lo que los coloca en una situación de especial vulnerabilidad. La aceptación de esta premisa significa que se requiere un estatuto especial de protección, basado en la idea de que es necesario que el Estado cumpla sus obligaciones de protección y debida diligencia. (Macagno, López y Palummo, 2012, p. 11)

Por ende la planificación e implementación de estrategias junto con capacitación permanente del tema identificando causas, factores de riesgo o intervención y de qué tipo, se consideran de relevancia para el tema, como se expresa en el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef Uruguay Fundación Justicia y Derecho.

Si bien existen distintos tipos de violencia, como violencia física, psicológica, económica, sexual, de género, etc, lo que interesa plantear es que la violencia como tópico parece estar instalado desde hace un tiempo en los debates públicos. Es así que en el año 2023 han acontecido episodios de protestas de estudiantes en distintos centros educativos, que, desde los medios de comunicación, instalan la mirada de los jóvenes como violentos:

La asociación entre delito y adolescentes vulnerables tiene un largo recorrido en la historia de nuestro país. Es una construcción recurrente que reproduce una doxa sobre los peligros y sus terapéuticas, y que refleja más fielmente una forma colectiva de ser que la problemática específica en sí misma. (Macagno, López y Palummo, 2012, p. 34)



Esta perspectiva que coloca a los jóvenes como violentos está también naturalizada dentro del sistema educativo. Sin embargo, desde los aportes de Viscardi, Alonso, Rivero y Pena (2015):

Consideramos que la violencia en la educación y el conflicto social se comprenden con mayor claridad cuando partimos de una perspectiva centrada en las dinámicas institucionales de que se alimenta el conflicto escolar. Ello evita el riesgo de caer en el simplismo de adjudicarle al adolescente o a los padres “violentos” -en tanto figuras recurrentes en que los actores educativos sitúan la culpa de un cotidiano escolar surcado de desencuentros- la responsabilidad de la violencia que se quiere erradicar.  
(p.3)

Es por lo expresado anteriormente que se toma esta categoría como el puntapié de la presente monografía debido a que inmersa en la institución (UTU Cerro) los conflictos en la convivencia se reflejan en el cotidiano vivir del centro. Se ha evidenciado cómo recae sobre los adolescentes el estigma de ser percibidos como violentos, hechos que se develan por quien escribe durante los dos años de prácticas pre-profesionales.

Siguiendo esta línea, resulta interesante introducir el concepto de violencia simbólica desde los aportes de Bourdieu:

La violencia simbólica es (...) aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Dicho esto, semejante formulación resulta peligrosa porque puede dar pie a discusiones escolásticas con respecto a si el poder viene desde abajo y si el dominado desea la condición que le es impuesta, etc. más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyendo a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina. (Bourdieu, 1997, p. 120)

Además, esto refleja que en esta relación entre dominante y dominado se da una asimetría de poder ya que:

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuando sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más 1 que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural. (Bourdieu, 1999, pp. 224-225)

Es por esto que se debe comprender cómo funcionan las estructuras de dominación social donde la violencia simbólica opera en tanto su existencia y perduración son aprobados socialmente por los agentes sociales.

En el contexto educacional existe una asimetría de poder que se da entre el estudiantado y los docentes y se reproduce jerárquicamente en un ciclo que naturaliza ciertas conductas que de por sí contienen una carga simbólica. Dicha problemática es un componente de lo social, por lo cual, los conflictos son propios de la estructura social donde las relaciones de poder se dan en el espacio de las relaciones.

Para finalizar, se comprende que el fenómeno de la violencia, o violencia simbólica, nos convoca a pensar la relación que hay entre representación y el reconocimiento de la misma, situándonos en las relaciones sociales de dominación. Este esquema contribuye a entender cómo la violencia se instala y normaliza adjudicando en esta lógica a los adolescentes como violentos en una asimetría de poder interiorizada o aceptada.

## **5. Presentación y análisis de los datos recabados**

El análisis se estructurará en base a: describir el contexto del territorio (UTU Cerro); qué tipo de violencias se encuentran en el centro y con qué frecuencia ocurren las mismas; qué factores pueden, o no, incidir en los hechos de violencia y si existen protocolos, capacitaciones y formas de disciplinamiento respecto al tema.

### **5.1. Violencias identificadas dentro de la institución**

Para comenzar se pudo ver que dentro de la institución existen violencias que se dan entre diferentes actores institucionales: adscritos, docentes, educadores y estudiantes. Por ello, frente a lo expresado se estimó oportuno identificar qué tipo de violencias son las más frecuentes en la convivencia cotidiana de la institución.

En este sentido los hechos de violencia más frecuentes dentro de la institución que se pudieron identificar fueron: bullying, violencia verbal, física e institucional.

Todos los actores entrevistados hacen referencia a conductas violentas de los adolescentes pero se destaca que en el marco de las prácticas pre-profesionales de 2022-2023 de quien escribe, en reiteradas ocasiones en el intercambio que se suscitaba con los distintos estudiantes, expresaron que recibían un trato de por sí violento, donde los diferentes actores institucionales (docentes y educadores) muchas veces se referían a ellos con comentarios poco apropiados.

Retomando la experiencia adquirida durante el proceso de los dos años de prácticas pre profesionales, se pudo observar diferentes situaciones que dan cuenta de lo anteriormente mencionado. Durante la realización de un taller en 2022 sobre bullying, los estudiantes expresaron que frente a una situación de acoso escolar, manifestaron que buscarían ayuda de sus progenitores, específicamente de sus madres. Durante el intercambio, se indagó si no consideraban a las educadoras o adscriptas como una fuente de apoyo. Frente a esto surgieron diversas respuestas con matices negativos, donde los estudiantes sostuvieron que en ocasiones el trato por parte de las educadoras y adscriptas no era el adecuado. Los estudiantes expresaron que se han dirigido a ellos con términos despectivos como "pelotudas" o han minimizado la gravedad de la situación argumentando que existen temas más importantes (Anexo n°4).

En el marco de las entrevistas realizadas, mayormente expresan que las violencias más frecuentes se dan entre estudiantes dentro y fuera de la institución. Según su percepción, la violencia verbal es la que mayormente prima entre estudiantes, además de la violencia física, pero esta ocurre sobre todo, fuera de la institución:

de pronto expresiones o manifestaciones de lo que puede llamarse acoso escolar, bullying, pero de maneras más solapadas (...) Por lo general lo que sucede son otro tipo de situaciones donde la violencia es la psicológica, más invisibilizada, suceden en los recreos y hacen que algunos estudiantes queden excluidos de los grupos, que pasen cerca de ellos y les digan sobrenombres con palabras hirientes que tienen que ver más con la humillación. (E1)

Conjuntamente, los entrevistados mencionan que las disputas en el noviazgo, los golpes, la ruptura de las instalaciones y el vandalismo son muy frecuentes. Por otro lado, quisiera expresar que dos de los entrevistados mencionan que la violencia no se expresa únicamente entre adolescentes sino que también sucede entre docentes y estudiantes:

pero también hay una violencia institucional que me gustaría señalar en relación a cómo nos perciben los adolescentes a los referentes del centro, yo creo que hay un tema con la comunicación con respecto a las autoridades, a mejorar por parte de los docentes y los estudiantes. (E4)

Los testimonios dejan entrever que la comunicación es un problema dentro de la institución, hecho que también se percibió durante el recorrido de las prácticas pre profesionales. Las/los estudiantes expresaron que la forma de expresarse y el estilo de comunicación es producto de su personalidad, justificando así el trato entre ellas/os y para con los docentes, educadores y adscritos (Anexo n°4).

A su vez, a partir de la Tabla 1 se relevó la frecuencia con la que ocurrían hechos de violencia en una semana, cualquiera fuera la índole, dentro de la institución.

### **Tabla 1**

*Frecuencia semanal de los hechos de violencia*

<b>Entrevistado/a</b>	<b>Muy escasos</b>	<b>Habitualmente</b>	<b>Demasiadas veces</b>
<b>E1 Psicóloga</b>		<b>X</b>	
<b>E2 Docente de EBI</b>			<b>X</b>
<b>E3 Docente de FPB</b>		<b>X</b>	
<b>E4 Docente de EBI</b>		<b>X</b>	
<b>E5 Educador de EBI</b>		<b>X</b>	
<b>E6 Educador de FPB</b>	<b>X</b>		
<b>E7 Portería</b>	<b>X</b>		

*Nota:* Esta tabla indica la frecuencia con la que los y las entrevistadas vivencian hechos de violencia, cualesquiera sea su índole, en una semana dentro del centro.

Es así que los encuestados tuvieron diversas miradas pero la mayoría argumentó que habitualmente ocurren hechos de violencia aunque, por otro lado, cabe mencionar los que se pronunciaron por muy escasas o demasiadas veces, argumentando que incide en el comienzo de clases y que paulatinamente va bajando.

Por otro lado, a los entrevistados se les preguntó si alguna vez sufrieron violencia institucional, a lo que la mayoría respondió que ellos no la han sufrido puntualmente pero sí es de su conocimiento que le ha sucedido a otros:

Considero que de una forma u otra todos sufrimos de algún modo violencia institucional (E1)

Yo me animaría a decir que la violencia institucional tiende a reproducirse, ya que es un mundo rígido que pauta al adolescente las conductas que deben seguir (E2)

No he sido víctima de violencia institucional, pero conozco a varios funcionarios que sí lo han sido, a manos del mismo sistema y de la dirección. (E5)

Como dato extra, entra en escena la familia puesto que uno de los entrevistados afirma haber

sufrido un hecho de violencia hacia su persona por parte de una madre, al increparla por no dejar participar a su hija en una actividad por estar sancionada. Además, en otra de las entrevistas surgió que: “muchas veces los chiquilines traen problemas del barrio o dentro del entorno familiar que eclosionan en la institución educativa y que muchas veces vienen hasta la familia (E2)”.

## **5.2. Factores que inciden en los conflictos**

Dentro de los conflictos en la convivencia y sus dimensiones, se buscó indagar qué factores pueden incidir en los hechos de violencia que se generan en el entorno educativo. A raíz de esto se pudo ver que existen determinadas variables que repercuten en los conflictos de la Escuela Técnica Nicasio García, como es el caso del territorio, los recortes de planes asistenciales, la forma en la cual se relacionan los y las adolescentes, el trato que reciben por parte de otros actores institucionales, sus familias, la cultura y el nivel socioeconómico que esta última posea.

El territorio en el que se inscribe la presente monografía de final de grado, y como ya se ha mencionado en el marco teórico, está delimitada en el barrio Cerro, sede de la institución a la cual se hace referencia como “UTU Cerro”. En la realización de las entrevistas se decidió comenzar a indagar la percepción que se tiene del territorio como una variable que podía incidir, o no, en las conductas violentas de las/los adolescentes en el entorno educativo. Si bien se recabó un testimonio que no adjudica una influencia del territorio como variable significativa en los hechos de violencia, la mayoría sí lo toma como un factor que puede llegar a incidir en las conductas que se tornan violentas en el entorno de la convivencia:

No es lo mismo una institución del este que del oeste y por qué hago referencia a esto, porque las diferencias estructurales reproducen subjetividades y es desde ahí que se construyen los vínculos. Hay una diferencia estructural de la que se parte (E2).

Sin embargo, otro de los entrevistados aporta que: “Según mi percepción y experiencia en diferentes escuelas de todo el departamento, la realidad zonal trasciende dichos límites. Diría que el entorno no es factor determinante en los hechos de violencia” (E6).

La estigmatización, el nivel socioeconómico y cultural que tiene el barrio parecen ser una variable relevante. “El conglomerado estigmatizado, constituido por Cerro, 40 Semanas y

Marconi, se caracteriza por atributos que los otros suelen asignar a estos barrios, tales como inseguros y peligrosos” (Filardo, Pandolfi y Angulo, 2019, p.194). Basándonos en la monografía de Mariana Clavijo, quien indagó acerca del discurso impartido por el diario El País acerca de la segregación de los barrios pobres de Montevideo:

se advierte que el discurso transmitido por el medio se encuentra cargado de prejuicios, respecto a los individuos de los barrios mencionados. Y es esta la razón por la que en la mayoría de las noticias (...) se enfatiza la violencia y la delincuencia, un 98% de las apariciones del Cerro responden a la sección policiales (Clavijo, 2010, p.54).

Los entrevistados aportan que ocurre un choque cultural entre el centro y el territorio, debido a que los conflictos que se derivan en la institución educativa se intentan solucionar desde la comunicación y el lenguaje, códigos que fuera de esta parecen estar desvalorizados.

Las/los jóvenes muchas veces son víctimas de una circunstancia social y estructural, pero cuando hablamos de violencia muchas veces los jóvenes ponen en juego lo único que tienen, que es el cuerpo, como la única forma de resolución de los conflictos. Ante esto, Nilia Viscardi manifestó:

Siempre los más vulnerables lo que tienen sobre todo es el cuerpo, porque carecen de otros capitales: el económico, el social que también se involucran en otras redes delictivas y de otros modos. Y son además los que protagonizan los hechos sociales más expuestos y más fáciles de exponer (...) la cuestión es tener, o no, una perspectiva estructural. El dato es así pero la cuestión es cómo interpretamos el dato en una división social del trabajo delictivo (Radio Sarandí, 2022).

Por otro lado, y como se ha plasmado en el marco teórico, en los últimos años ha habido un retroceso en cuanto a planes y programas sociales, a lo que hace alusión uno de los entrevistados cuando expresa que esto puede ser un condicionante ante hechos de violencia que luego se trasladan al interior del aula. Contar con menos planes y programas implica una

reducción de los espacios para trabajar con los y las adolescentes, además de menos herramientas, contención y acompañamiento social. El hecho de que se implementen, o no, planes y programas en los sectores más vulnerables es de relevancia porque impactan muchas veces en las personas que viven en los sectores más vulnerables o en las zonas urbanas, ya que muchas veces son el medio que tienen para el acceso de diferentes subsidios en mejora de la calidad de vida de las personas que allí residen. Esto, según la información recabada por las entrevistas, es un factor que puede incidir en los hechos de violencia.

Cabe mencionar que una de las características que surgen de la presente investigación es el hecho de que: “La UTU está estigmatizada, hay mucha violencia dentro del Cerro, ahora contamos con vigilancia policial, entran en distintos horarios y revisan el predio o si pasa cualquier cosa los llama y vienen” (E7). Este hecho llamó la atención de quien escribe debido a que durante el desarrollo de la entrevista se visualizó cómo efectivos policiales entraban a la institución educativa a recorrer las instalaciones, hecho que durante el año 2023 no ocurría. Esto se relaciona con lo que expresa Fassin (2016):

En décadas recientes, la concentración de poblaciones empobrecidas y discriminadas, ya sea en zonas marginales de las ciudades (...) o en barrios periféricos (...) Como las inequidades se profundizaron, la respuesta política fue el despliegue de lo que suele describirse como un Estado punitivo esencialmente consagrado a las áreas segregadas y carenciadas, aun cuando no tienen las tasas de criminalidad más altas, y a los grupos étnicos y raciales minoritarios, que componen la empobrecida clase obrera: la policía se ha vuelto más dura y más gente es arrestada por delitos menores; la legislación fue revisada para imponer sentencias más pesadas, obligando a los magistrados a una mayor severidad, lo que resulta en encarcelamientos masivos (p. 24)

Por otra parte, se preguntó si las conductas violentas pueden estar instaladas como forma de relacionamiento. Frente a esto, se pudo ver que se expresan distintas posturas. Algunos de los entrevistados afirman que la violencia sí está instalada como una forma de relacionamiento, mientras que otros expresan que depende del grupo y, sobre todo, del contexto familiar que tengan detrás los adolescentes:



La violencia forma parte de su vida diaria, en lo que hablan y cómo se relacionan, entonces muchas veces no entienden que sea malo relacionarse a través del insulto o los golpes porque es su cotidiano (E3).

Hay conductas violentas sí y hay conductas violentas en los entornos sociales relacionadas con patrones vinculares que muchas veces traen como forma de vincularse (E2).

Depende en gran medida del grupo humano que se forma en cada curso, su trayectoria educativa y su contexto familiar. No siento que la violencia esté instalada como una forma de relacionamiento, al menos no siempre, ni en todos los grupos (E5).

Cabe destacar los aportes del entrevistado (E1) el cual expresa que:

principalmente en lo que es el género masculino predomina una forma más basada en lo que es la fuerza y la imposibilidad de resolver algunas cuestiones, como modelos sociales que se aportan al modelo del varón, es más aguerrido o pueden usar más métodos vinculados a la fuerza y no tanto del diálogo o a veces observó principalmente en el espacio físico que ocupó en la UTU que aunque no hayan situaciones de peleas o de conflictividad salen al recreo y hay una descarga motriz que tiene que ver con golpear las puertas, las ventanas como simplemente una forma de descargar, nada hacer ruido pero que es tipo, ¡Acá estoy yo!

A partir de las entrevistas, se observa que muchas veces la responsabilidad de las conductas de los adolescentes recae en la familia. Y que la institución no contempla la importancia de integrar a la familia a la misma para que sea parte de los distintos procesos formativos: “la respuesta a este dilema suele buscarse en la “falta de valores” de los adolescentes o de sus familias” (Viscardi, 2017, p.136). Frente a esto:

incide mucho y repercute mucho en el impacto de la intervención, la disposición a reflexionar, a reparar algo. No digo que dependa únicamente de eso ya que hay un

montón de cosas que se juegan, como los mandatos que traigan de la casa, familiares, sociales, con respecto a cómo pararse frente al conflicto y las características de personalidad. Hay veces que explota la persona que terminó involucrada en una situación de violencia física, por ejemplo venía aguantando hace mucho tiempo situaciones de humillación o de violencia psicológica entonces hay que poder develar ahí. Si bien aclaramos desde mi rol que nada justifica terminar golpeando a otro, si está bueno poder tomar las condiciones de producción del problema para poder deconstruir y reflexionar, aprender pero también reparar el daño por parte de las personas implicadas. Creo que sí tiene mucho que ver y suma para que pueda haber un aprendizaje de la situación y no quede como una mancha más. (E1)

Continuando con el análisis, se considera que el trato que reciben las/los adolescentes, ya sea por parte de los distintos actores institucionales como por otros actores externos y también por su familia, puede llegar a incidir en las conductas violentas que luego reproducen en la institución.

Por un lado, lo institucional influye porque:

Si el abordaje sobre la violencia ya de por sí es violento, estamos potenciando y afirmando esta situación. Deberíamos abordar estos temas desde otras perspectivas, contratos no violentos, ya que todo el tiempo estamos transmitiendo al adolescente que la violencia tiene una estructura circular, todo el tiempo se alimenta, va y viene, o sea el entorno es fundamental (E2).

La experiencia de los adolescentes está ligada al trato que reciben, retomando los espacios físicos del centro considero no son para nada amigables y debería ser rediseñado de alguna manera para que haya una apropiación del lugar. (E4)

### **5.3. Estrategias pedagógicas, protocolos de acción y capacitación frente a hechos de violencia**

Frente a las posibles líneas de acción en la Escuela Técnica Nicasio García se recabaron datos acerca de las estrategias planteadas para abordar las problemáticas en torno a la violencia en la convivencia, donde según lo relatado siempre se apunta a la reflexión y el diálogo, aunque la medida correctiva es la sanción disciplinaria más utilizada. Si bien cuatro de los entrevistados siguen esta línea, los que mayormente efectúan acciones son los educadores, los cuales en el 2023 realizaron un ciclo de talleres en relación al tema y del cual formó parte quien escribe (Anexo nº8).

Se estima oportuno la referencia de uno de los entrevistados acerca de:

Creo que mediar con la palabra ya es una forma de abordaje, abordaje familiar cuando existe una situación de violencia dentro de la familia, el poder trabajarlo con los chiquilines, los vínculos en general y que puedan identificar qué es violencia y que no. Puntualmente en UTU Cerro construimos un ciclo de talleres en 2023,(...) hubo un corto animado que se expuso muy interesante se llama “Blanca y su mochila”<sup>3</sup>,(...) el video toca temas sobre: violencia escolar, también objetos simbólicos que cargaba en la mochila de violencia (E2)

Considero que por momentos el tema desbordó la posibilidad de la institución en relación a recursos materiales y humanos. Sobre todo al inicio del curso, fue muy compleja la situación en situaciones cotidianas de violencia en el 2023. Hay estrategias pedagógicas pero no son suficientes, es decir, si bien el cuerpo de referentes (docentes, educadores, etc.) están preparados para la funciones, es muy difícil abordar un tema que abarca a toda la sociedad solamente desde el centro, es decir que hay otros actores de la comunidad y el entorno y hasta otras instituciones

---

<sup>3</sup> Blanca y su mochila [https://www.youtube.com/watch?v=IcrSdSyBoHw&t=8s&ab\\_channel=MirnaGaete](https://www.youtube.com/watch?v=IcrSdSyBoHw&t=8s&ab_channel=MirnaGaete)

que deberían participar en las estrategias pedagógicas a abordar. Es un tema que debería abordarse interinstitucionalmente también. (E4)

Cabe mencionar que durante 2023 se efectuaron un ciclo de talleres en coordinación con los educadores de EBI y FPB para tratar las problemáticas en torno a la violencia y las formas de relacionamiento de los adolescentes en conjunto con PI I y PI II. La realización de estos talleres tenían como consigna tratar las distintas violencias como respuesta pedagógica planteada en conjunto y se apuntó a un diálogo entre los educandos, los adolescentes y sus familias (ver Anexo nº 8).

A su vez, el hablar de las formas de disciplinamiento abarca un conjunto de normas que se deben acatar, como por ejemplo el respetar determinado horario, uso de uniformes, seguir las reglas de comportamiento de la institución, respetar jerarquías, entre otros.

Las medidas más frecuentes de disciplinamiento que se pudieron ver en la Escuela Técnica Nicasio García son la sanción, que conforma la medida correctiva por excelencia. En este sentido:

los conflictos que mayormente combate el sistema educativo se vincula con la transgresión de las normas que organizan su funcionamiento, prescriben la presentación en la indumentaria, organizan la vida en el aula y remiten a normas básicas de civildad. Y para ello se recurre fundamentalmente a los mecanismos disciplinarios y a las sanciones punitivas: aplicación de reglamentos de conducta, sanción, expulsión, observación en el cuaderno de conducta, llamado a la policía. (Viscardi, Alonso, Rivero y Pena, 2015, p.29)

Se entiende que como expresan Viscardi, Alonso, Rivero y Pena (2015) en: “Centros educativos que prevalentemente focalizan el mandato del disciplinamiento (seguir las reglas del mundo escolar) sin abrir espacios de participación a los alumnos y a los padres tienden, usualmente, a producir mayores niveles de exclusión escolar y malestar en la convivencia” (pp.2-3).

En correlación a lo mencionado uno de los entrevistados expresa que:

Lo que se efectúa normalmente es la sanción normalizadora, cuando hablo de esto refiero a cuando suceden hechos de violencia física y el posicionamiento institucional es la sanción siempre. La mera sanción es una forma institucional de disciplinamiento de por sí violenta (E2).

Continuando con la misma línea:

Entiendo que hay una mirada sesgada desde el momento que esta problemática no se aborda de forma preventiva, es decir, yo lo que he notado que la única acción que se aplica comúnmente es la sanción disciplinaria en cualquiera de sus jerarquías. Las sanciones si bien son aconsejadas por el grupo asesor pedagógico entiendo que hay medidas que chocan un poco en relación a mí personalmente. A la entrada y salida del centro me da la impresión de encierro, de hecho los espacios del centro no ayudan en nada, no es nada agradable. Considero que deberían aprovecharse los espacios para actividades educativas o de recreación para los adolescentes (E4).

Además, se buscó indagar acerca de si existen protocolos frente a hechos de violencia y si estos son efectuados o no y de qué forma. Asimismo, si existen capacitaciones para los actores institucionales.

Ante lo expresado, se pudo ver que existe un protocolo llamado Mapa de ruta<sup>4</sup> frente situaciones de violencia hacia adolescentes de Educación Media. Este fue elaborado por el Consejo Directivo Central, Dirección de Derechos Humanos, Dirección General de Educación Secundaria, Dirección General de Educación Técnico Profesional. Este Mapa de ruta ilustra las acciones a seguir frente a una situación de violencia dentro de los centros educativos, hace un recorrido sobre la conceptualización de la violencia, los tipos de violencias hacia adolescentes, ya sea maltrato psíquico, físico, abandono, abuso sexual, explotación sexual, acoso sexual en redes, trabajo infantil como forma de violencia, etcétera.

---

<sup>4</sup> Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para instituciones de Educación Media Versión enmarcada en Ley 19.098  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Protocolo%20Convivencia%202017.pdf>

En el Mapa de ruta se incluye en el punto 1.5. la “ Violencia ejercida hacia estudiantes por personal de ANEP.” (2023. p. 25). Es frente a un hecho de estas características que se debe denunciar, según las jerarquías correspondientes, como dirección o inspección, luego se toman las medidas correspondientes para proteger al adolescente y se abre una investigación que puede derivar en la suspensión de funciones del actor institucional. El punto dos refiere a los Recursos institucionales que acompañan la protección, el tres a la Prevención de situaciones de violencia, el cuatro a Actuación ante situaciones de violencia: en este capítulo se menciona quiénes pueden activar el Mapa de ruta; el cinco hace referencia al Abordaje integral de la violencia en centros educativos y por último el seis refiere al seguimiento en donde se trabaja en la reparación integral del daño.

Si bien la mayoría de los entrevistados afirmó tener conocimiento de este protocolo, el mismo aporta generalidades y es ahí donde los actores institucionales expresan que:

Como todo protocolo aporta generalidades, después en el caso a caso hay que ir haciendo ajustes, principalmente en base a la evaluación de los riesgos que haya en la situación y los recursos que hayan para echar mano (E1)

Personalmente pienso que antes de efectuar un protocolo riguroso se debe hacer una evaluación de riesgo, pero no existe un protocolo de violencia en la vida escolar de los adolescentes, creo que sí hay un consenso de estrategias en común que se van construyendo para el abordaje, pero no hay nada que esté previamente pautado o documentado. O sea nada que nos diga cómo proceder frente a una situación de violencia en la vida escolar (E2)

No existe un protocolo específico para situaciones de violencia, lo que lleva a una improvisación constante. Solo en casos graves se deriva el caso al CAP. (E5)

En base a la información recabada, y como se mencionó en el último testimonio, no solo se cuenta con el recurso ya mencionado sino que muchas veces distintas situaciones de violencia con las/los estudiantes se las deriva al Consejo Asesor Pedagógico (C.A.P.) por los distintos

actores institucionales. Este está compuesto por tres docentes: uno elegido por dirección, otro por los docentes y el último por estudiantes.

El consejo funciona de forma tal que se reúne una vez al mes donde analizan la situación del centro y realizan seguimientos de los educandos con fines pedagógicos y formativos. Ellos actúan muchas veces en situaciones de derivación frente a hechos graves producidos por los adolescentes. Cuando nos referimos a hechos graves, nos referimos a situaciones de violencia física, verbal o hechos puntuales en los cuales tanto los docentes como los educadores consideren realizar esta derivación dentro del centro educativo.

Por otro lado, fue de relevancia indagar si existía algún tipo de capacitación para los distintos actores institucionales frente al tema (violencia). En este punto se visualiza que las instituciones educativas no propician instancias de capacitación frente a hechos de violencia sino que estas capacitaciones son de forma individual y recaen en el interés, y el bolsillo, que tengan los actores educativos por tener una mayor formación con respecto al tema.

Un solo ejemplo de capacitación fue mencionado en relación al tema. El “Sipiav<sup>5</sup> (Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia) es una política pública interinstitucional para el abordaje de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes”. El Sipiav tiene como fin: “Prevenir, atender y reparar las situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes mediante un abordaje integral e interinstitucional. Promover modelos de abordaje desde las distintas instituciones para asegurar la integralidad del proceso” (p.27). El Sipiav ofrece cursos actualizados referentes al tema y estos son virtuales y gratuitos.

Frente a esto, los y las entrevistadas expresaron que:

Yo personalmente no he recibido de parte de ANEP y UTU en específico ninguna formación para el abordaje de situaciones de violencia. Sí existen capacitaciones externas que cada uno opta o no (...) (E2)

Sí, en el tema violencia principalmente hay capacitaciones muy interesantes, muy completas, principalmente a cargo de sipiav. Ofrecen cursos bastos y muy completos,

---

<sup>5</sup> Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV)  
[https://www.inau.gub.uy/sipiav#:~:text=Sistema%20Integral%20de%20Protecci%C3%B3n%20a%20la%20Adolescencia%20contra%20la%20Violencia%20\(SIPIAV\)](https://www.inau.gub.uy/sipiav#:~:text=Sistema%20Integral%20de%20Protecci%C3%B3n%20a%20la%20Adolescencia%20contra%20la%20Violencia%20(SIPIAV))

con evidencia, con investigación y datos siempre muy actualizados en lo que es nuestra sociedad y son virtuales, gratuitos, asincrónicos, entonces eso facilita pila la formación de los que están interesados. Después en cada comunidad educativa a veces hay demandas, por ejemplo desde mi rol he participado en instituciones donde ha habido demandas específicas sobre temas que tienen que ver con las violencias (E1)

Sí, pero la misma es de forma individualizada, es decir, los referentes que están a cargo tienen de alguna manera herramientas para afrontar las situaciones de violencias. Pero institucionalmente no se han generado jornadas de capacitación o de abordaje en relación al tema, es importante que los docentes y los adolescentes (ya que la violencia está instalada en el centro) participen de instancias de abordaje en prevención de la violencia. Creo que esto no sucede. (E4)

Se estima entonces que no existe una estrategia pedagógica integral que funcione desde la institución para abordar episodios de violencia sino que dependen de un protocolo general (Mapa de ruta) y capacitaciones (como las del Sipiav) pero que están sujetas al interés y disposición de los actores institucionales. Los conflictos son abordados apuntando a la reflexión y el diálogo, con la sanción como medida disciplinar, y cuando estos no se pueden resolver se opta por una derivación al C.A.P.



## **6. El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: el abordaje en la Educación Media Básica.**

Este capítulo intenta plasmar la relevancia del ejercicio de la profesión del Trabajo Social en las distintas instituciones, y puntualmente se hará especial énfasis en el rol que adquiere en el contexto de la Educación Media Básica.

Para comenzar, es interesante situar la intervención profesional, la cual es definida por Margarita Rozas (2010) como la agrupación de acciones que se forman en función a una demanda determinada y los recursos posibles para satisfacerla. La misma entiende la intervención profesional como estructurador del campo problemático, proceso que surge a partir de las manifestaciones de la cuestión social en la vida cotidiana de los individuos, donde dichas manifestaciones se explicitan. La intervención no puede verse como un mero instrumento, sino que debe contextualizarse, adentrarse en las manifestaciones de la cuestión social, dado que las desigualdades se deben comprender desde la perspectiva del propio actor y de cómo esté la vivencia (Rozas, 2010).

Se comprende que se deben tomar en cuenta todos los factores que inciden en las trayectorias de vida de las personas desde el Trabajo Social, entendiendo que en la misma se presenta “un conjunto de tensiones que afectan sus condiciones de vida y que constituyen en obstáculos para el proceso de reproducción social” (Rozas, 2010 p. 46).

Es así que la cuestión social es entendida como el punto de partida de la intervención social, dado que debe contemplar el conjunto de problemas económicos, políticos, sociales y culturales. La intervención en este lineamiento, surge a partir de la cuestión social pero además, como segundo punto, sus procesos de manifestación se dan en la vida cotidiana de los sujetos, por lo cual afectan sus condiciones de vida, obstaculizando además la reproducción social de los individuos.

De esta forma, y continuando con los aportes de Rozas (2010) una de las principales tensiones de la intervención social es que la misma surge en torno al carácter sociohistórico de las propias intervenciones, en donde es el Estado el que direcciona las políticas según la ideología hegemónica. El propio Estado con el fin de mantener la cohesión social, procura resolver los problemas que puedan fracturar la misma, pero lejos de tener una visión ampliada de la cuestión social, resuelve problemas aislados, apoyándose en el Servicio social. Se sostiene un sistema de producción capitalista que de cierta manera legítima las desigualdades sociales, y las reproduce (Rozas, 2010).

Si bien la profesión surge, como se plantea en Borgianni, Guerra y Montaña (2003), con la revolución industrial como respuesta a la cohesión social, siempre que intervinimos buscamos impulsar un cambio en función de la práctica profesional en distintos contextos y en la forma de abordar distintas problemáticas de comunidades, grupos o individuos. De esta forma, siguiendo los aportes de los autores debemos:

pensar en un Servicio Social Crítico como una profesión que se construye en la crítica: que tanto se critica a sí mismo, como realiza la crítica de la sociedad, y, sobre todo, que analiza críticamente el significado social de su intervención socio-profesional y la realiza a partir de principios ético-políticos humanistas y civilizatorios. (Guerra, 2003, p. 12,)

Si bien estamos atravesados por nuestras trayectorias de vida, debemos mantenernos lo más desprovistos de estas para poder problematizar y cuestionar la realidad desde una postura crítica.

Un Servicio Social que no tiene miedo de revolucionarse (pues sólo la crítica es revolucionaria) puesto que asume la radicalidad crítica que nos enseñaron Marx y Engels; de la crítica que va a la raíz; de la crítica que permite al Servicio Social definir una nueva concepción de competencia, ahora, vinculada a sus compromisos sociales e históricos, y develar sus formas de pensar e interpretar la realidad social; la crítica de la propia humanidad bajo el capitalismo, pues, la raíz del hombre es el propio hombre. (Guerra. 2003, pp. 12-13)

En este sentido, el Trabajo Social tiene un sustento teórico y genera conocimiento científico a través de la práctica en los distintos centros de investigación. El trabajador social actúa de forma particular en las distintas situaciones que se presentan, dado que se rige bajo el código de ética profesional:

Entendemos la ética como un espacio de reafirmación de la libertad, por lo tanto, como posibilidad de negación de los valores mercantilistas, autoritarios, utilitarios e individualistas que fundan la moralidad dominante en la sociedad capitalista. Como profesionales, tenemos la responsabilidad de defender una ética que reafirme la capacidad humana de ser libres, o sea de escoger conscientemente, con protagonismo, las alternativas para una vida social digna (...). Pero es necesario establecer las mediaciones de esa proyección social en la profesión, o sea traducir los valores de emancipación humana en la práctica cotidiana. (Código de Ética, s.f., p. 4)

A pesar de que surgen dilemas en la práctica profesional que son multidimensionales, es fundamental comprender el papel de los trabajadores sociales que mantienen una relación de dependencia, es decir, son asalariados y responden ante una institución que enmarca determinado lineamiento o restricciones políticas propias de la misma donde no se mantiene una plena autonomía y comprender a su vez, al Trabajador Social como un ser ético. Como menciona Lucia Barroco (2003):

Se afirma que el hombre se puede comportar como ser ético, porque solamente él es capaz de actuar teleológicamente. Para dicha acción teleológica, el crea alternativas de valor y escoge en ellas, incorporándolas en sus finalidades. Es por esa razón que el ser social es también capaz de vivir con libertad, capacidad fundamental de la acción ética. Para que la libertad exista es necesario que los hombres tengan objetivamente condiciones sociales que les permitan intervenir conscientemente en la realidad transformando sus proyectos ideales en alternativas concretas de libertad, o sea, de nuevas opciones y nuevos proyectos. (p. 226)

Un desafío es romper con el legado neoliberal de políticas sociales que se centran en vulnerabilidades extremas y apuntan a su mitigación en el corto plazo, ignorando procesos equivalentes o más relevantes. Un aspecto importante de comprender es lo que el individuo ha atravesado para llegar a este punto. Es igualmente importante que estas políticas “se

ocupan” de un solo área, “la económica” y ven solo una realidad de los problemas sociales, focalizando exclusivamente en esa dirección, sin tomar en cuenta todas las dimensiones. Reestructurar las políticas sociales requiere mucho trabajo, ya que son herramientas de intervención sumamente valiosas, y también es necesario reconfigurar el rol del Estado para ver el problema en su conjunto, tomar en cuenta la diversidad de manifestaciones y comprenderlo desde adentro, desde la vida misma.

### **¿Qué rol asume el Trabajo Social en Educación Media?**

Si bien el rol del Trabajo Social es muy variado y suele estar relacionado al asistencialismo, en Educación Media se han ido realizando desde 2006 concursos abiertos a Psicólogos, Educadores y Trabajadores Sociales frente a la necesidad de formar grupos interdisciplinarios en los centros educativos. Es decir, hoy existe una diversidad dentro de la población estudiantil donde el acceso a la educación depende de varios factores: el nivel socioeconómico, la cultura, la familia, entre otros. Este contexto llevó al C.E.S (Consejo de Educación Secundaria) a tomar en cuenta la necesidad de incorporar en las instituciones a distintos profesionales para un mejor abordaje de los procesos educativos.

Es así que se comprende la relevancia que adquiere el Trabajo Social en la Educación, y puntualmente en Educación Media, ya que el abordaje interdisciplinario con los distintos profesionales aportan diferentes enfoques a la hora de trabajar sobre las distintas situaciones que se pueden suscitar en los centros educativos. Por lo mismo, el Trabajador Social se desenvuelve como un “mediador” en las distintas situaciones dentro de las instituciones, tanto con los jóvenes como con sus familias. Además, brinda herramientas para la mejora en la calidad de vida de los sujetos, obrando como intermediario a la hora de obtener distintos recursos que brinda el Estado y las redes del territorio. Estos insumos contribuyen a una mejora en la calidad de vida de los adolescentes. En consecuencia, se comprende que el rol aporta en la mejora de la convivencia dentro de los distintos centros educativos.

## 7. Conclusiones

Para culminar con la presente monografía final de grado se reflexionará en base a los objetivos planteados en la introducción del tema. Partiendo de la interrogante acerca de cómo comprender las lógicas pedagógicas que se utilizan en la Escuela Técnica Nicasio García ante los conflictos, se buscará problematizar acerca de la convivencia en los centros educativos de Educación Media Básica y pensar qué aportes se pueden realizar desde el Trabajo Social.

Para comenzar se pudo ver que dentro de la institución existen violencias que se dan entre diferentes actores institucionales: adscritos, docentes, educadores y estudiantes, donde las violencias más frecuentes reflejadas fueron: bullying, violencia verbal, física y violencia institucional.

En la realización de la presente monografía surge que mayormente se coloca en el centro de los conflictos a los adolescentes, sin tomar en cuenta que la violencia muchas veces es estructural. En la Escuela Técnica Nicasio García se visualiza que la violencia tiene mayor o menor impacto según sean los actores implicados, pero esta existe en todos los niveles jerárquicos, y ocurre con frecuencia en la institución educativa.

Es de relevancia comprender que los conflictos que implican violencia física ocurren mayormente fuera de la institución, las/los jóvenes muchas veces son víctimas de una circunstancia social y estructural donde lo único que entra en juego es el cuerpo como la forma de resolución de conflictos. A partir de lo expresado por Viscardi, se entiende que cuando ocurren hechos de esta índole muchas veces es en busca de un estatus o reconocimiento (Radio Sarandí, 2022).

En este caso, fue primordial comprender la complejidad de factores que abarca la violencia y cómo inciden en las conductas que luego reproducen los adolescentes. En el entorno de la Escuela Técnica Nicasio García se pudo ver que existen determinadas variables que repercuten en los conflictos que se dan en la convivencia. Algunos de los factores que inciden son: el territorio, los recortes de planes asistenciales, la forma en la cual se relacionan las/los adolescentes en su cotidianidad y el trato que reciben las/los adolescentes por parte de los distintos actores institucionales y sus familias. Además, la cultura y el nivel socioeconómico que tengan en sus círculos también puede incidir en los hechos de violencia, con el peso del territorio, que muchas veces atraviesa los conflictos.

Frente a la mirada culpabilizadora que muchas veces se tiene de los adolescentes como conflictivos o violentos, este trabajo intenta ampliar la mirada, comprendiendo que estos conflictos son una respuesta frente a lo que reciben. Muchas veces los actores institucionales emplean como forma de relacionamiento actos de por sí violentos como puede ser la forma de expresarse verbalmente frente a los adolescentes, entre pares o desde dirección. Se comprende entonces que la violencia es estructural y funciona como un círculo que se repite y termina, irremediablemente, en la estigmatización de los jóvenes.

A pesar de ese trabajo colectivo, estos prejuicios y estigmas perduran (...) no solo entre sectores medios y altos, sino entre los propios pobres (...) queremos creer que focalizar sistemática y rigurosa atención etnográfica en el esfuerzo por sobrevivir, y en temas como la esperanza, las posibilidades, los intentos por “hacer lo correcto” en medio de tanta adversidad debería servir no solo para comprender mejor la marginación urbana, sino también como herramientas de crítica frente a esos prejuicios (Auyero y Servián, 2023, p.28).

Estas afirmaciones reflejan que las violencias se van transmitiendo según un orden preestablecido, donde está interiorizada, aceptada, y se reproducen ciertos mandatos que vienen desde una estructura social ya violenta.

El cómo impactan las violencias en el entorno educativo está relacionado directamente con el Estado y con las lógicas que se emplean de adoctrinamiento y control en el sistema social, del cual forman parte las instituciones educativas. En este contexto, ANEP brinda el marco y la Escuela Técnica Nicasio García acata las normas de comportamiento que debe seguir. Sin embargo, en la realidad cotidiana del centro educativo, se observa que algunos actores institucionales se guían por su subjetividad en el cumplimiento de las normas y esto genera tensiones entre la normativa y la práctica institucional.

En este marco, se intentó comprender cuáles son las estrategias pedagógicas que se emplean en busca de una mejora en la convivencia y a su vez cuáles eran los protocolos de acción y si existían capacitaciones sobre violencias a las que los distintos actores institucionales pudiesen acceder.

Tras el trabajo de campo realizado se entiende que no existe una estrategia pedagógica integral que funcione desde la institución para abordar episodios de violencia sino que están sujetos a un protocolo general (Mapa de ruta) y capacitaciones (como las del Sipiav) a las cuales se accede según el interés y la disposición de los actores institucionales. Los conflictos son abordados apuntando a la reflexión y el diálogo, aunque la medida por excelencia utilizada es la sanción disciplinaria. Y, como ya se ha mencionado, cuando los conflictos no pueden resolverse, se opta por una derivación al C.A.P.

Es por esto que resulta necesario problematizar y construir estrategias que apunten a una mejora en la vida cotidiana de los centros educativos. Teniendo en cuenta que no todos partimos de las mismas condiciones estructurales en donde se ponen en juego distintos capitales, debemos considerar que cuando se parte desde una posición desigual a un otro, se generan, irremediamente, tensiones entre lo ocurrido y lo que debería ocurrir. Por lo tanto, esto implica:

buscar nuevos mecanismos institucionales, superar la visión represiva, aceptar la violencia que surge de la propia institución, pensar las prácticas de exclusión en el sistema desde una perspectiva que abarque al conjunto de los niveles educativos son pasos imprescindibles para transformar la realidad. (Macagno, López y Palummo, 2012, p.45)

No podemos partir desde una mirada generalizadora frente a los hechos de violencia, y se considera imprescindible construir en conjunto nuevas estrategias que abarquen desde lo menos complejo a lo más complejo.

En esta transformación debe superarse la pretensión punitiva y aceptar que la violencia en sus diversos niveles (...) requiere la búsqueda de nuevos mecanismos de diálogo para la resolución y la canalización del conflicto. Supone asimismo aceptar que existe una violencia de las instituciones a erradicar y que la misma reproduce la violencia social de que la propia institución se queja. (Macagno, López y Palummo, 2012, p.45)

Se comprende entonces que cada una de las situaciones son subjetivas, donde distintos factores entran en juego, por lo que se entiende que no debería haber una única forma de resolución de los conflictos en la Escuela Técnica.

La experiencia adquirida en los dos últimos años de prácticas pre-profesionales insertos en el centro educativo me llevó a comprender la complejidad de las situaciones que se presentaron tanto a nivel grupal, individual, familiar e institucional (Anexo nº 1). Tomando mayor relevancia el rol que adquiere el Trabajo Social en el sistema educativo ya que, además, se le suma la interacción con otras instituciones en la búsqueda de recursos y es aquí donde muchas veces el Trabajo Social funciona como nexo entre estas y en la asignación de recursos en las diferentes situaciones que pueden producirse. Los testimonios dejan entrever la relevancia que tiene trabajar en conjunto en busca de una mejora de la comunicación con las y los adolescentes. Ante esto, se consideran oportunos los aportes de Nilia Viscardi (2017) donde expresa que: “La tarea docente y la experiencia pedagógica suponen el trabajo de los vínculos y la convivencia en los centros educativos” (p.155).

Por lo tanto, el abordaje de las violencias no es una tarea sencilla puesto que abarca la vida de las personas. Se comprende que el poder incorporar herramientas pedagógicas que deconstruyan las lógicas disciplinarias instauradas en el sistema educativo, y en la sociedad, aportarían a una mejora en la convivencia dentro de las aulas y entre los diferentes actores institucionales.



## 8. Referencias bibliográficas

- Antía, F., Castillo, M., Fuentes, G., & Midaglia, C. (2013). La Renovación del Sistema de Protección Uruguayo: El Desafío de Superar la Dualización. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(spe), 153-174.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-499X201300020008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X201300020008&lng=es&tlng=es).
- Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. *Código de Ética Profesional del Servicio Social o Asistente Social en el Uruguay*.  
<https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica.pdf>
- Auyero, J. y Servián, S. (2023). *Cómo hacen los pobres para sobrevivir*. Siglo Veintiuno editores, Buenos Aires.
- Baraibar, X. y Paulo, L. (2012). El giro del giro: regreso de Uruguay a las protecciones mínimas. 5(1), 96-115.  
[https://www.researchgate.net/publication/353549306\\_El\\_giro\\_del\\_giro\\_regreso\\_de\\_Uruguay\\_a\\_las\\_protecciones\\_minimas](https://www.researchgate.net/publication/353549306_El_giro_del_giro_regreso_de_Uruguay_a_las_protecciones_minimas)
- Barroco, L. (2009). *Ética: fundamentos socio históricos*.  
<https://trabajosocial5.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/barroco-maria-lucia-los-fundamentos-socio-historicos-de-la-etica-1.pdf>
- Batthyány, K, Cabrera, M. (coord.) (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Ediciones Universitarias.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Familia sin nombre*. Reproducción de UBA.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural. Escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., & Gutiérrez, A. B. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores Argentina SA.
- Bourdieu, P. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo Veintiuno.
- Catalurda, R. (2013). *Tiempo de conflictos: transitar la adolescencia en un centro educativo de enseñanza media*. [Tesis de Grado]. Universidad de la República.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25509>

- Clavijo Olivera, M. (2010). *Medios de comunicación y barrios segregados pobres ¿informando para integrar o para estigmatizar?: un abordaje desde el Trabajo Social* [Tesis de Grado]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9658>
- Corbetta, P (2007). *Metodología y técnicas de la Investigación Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Conde, S., Rodríguez, G. y Falkin, C. (2020). Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP. [https://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital\\_0.pdf](https://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf)
- Costa Arnábal, M. (2013). *Niños con problemas de conducta y/o aprendizaje: un rostro de la violencia institucional* [Tesis de Grado]. Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25082>
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335. <https://www.scielo.br/j/cp/a/vxWqfbZ7TX49JR4JXG8Nybp/?lang=es>
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.
- Fernández, T. (01 de junio de 2021). Análisis de la obligatoriedad de la enseñanza y cambios introducidos por la Ley 19.889. *Ciencias Sociales*. <https://cienciassociales.edu.uy/todas-las-noticias/analisis-de-la-obligatoriedad-de-la-ensenanza-y-cambios-introducidos-por-la-ley-19-889/>
- Filardo, V.; Pandolfi, J.; y Angulo, S. (2019). Segregación socioespacial en Montevideo. “Dar lugar a lugares”: cartografías topológicas de la ciudad. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, (14)27, 183-219. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102019000200007](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102019000200007)
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Argentina: Paidós.
- Guerra, Y. (2003). Instrumentalidad del proceso de trabajo y Servicio Social en Borgiani, E.; Guerra, Y., Montaña, C. (org). *Servicio Social Crítico. Hacia la construcción del nuevo proyecto ético-político profesional* (171-199). Cortez Editora.

<https://www.fhyce.edu.py/wp-content/uploads/2020/08/Trabajo-Social-Cri%CC%81tico.pdf>

"La violencia juvenil es un problema grave", manifestó Da Silveira por incidentes en liceos y UTU. (18 de marzo de 2023). *Subrayado*.

<https://www.subrayado.com.uy/la-violencia-juvenil-es-un-problema-grave-manifesto-da-silveira-incidentes-liceos-y-utu-n910616>

Larrama, D. (2015). *Violencia en el ámbito escolar: inclusión y exclusión en procesos de aprendizaje* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7766>

Macagno, M., López, A. y Palummo, J. (2012). *Violencia contra niños, niñas y adolescentes. Protección judicial y prácticas institucionales en la ciudad de Montevideo*. UNICEF Uruguay,

[https://observatoriojudicial.org.uy/wp-content/uploads/2017/07/Violencia-NNA\\_web.pdf](https://observatoriojudicial.org.uy/wp-content/uploads/2017/07/Violencia-NNA_web.pdf)

Martinis, P. (2006). *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial.

[https://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434\\_academicas\\_academicaarchivo.pdf](https://dedicaciontotal.udelar.edu.uy/adjuntos/produccion/1434_academicas_academicaarchivo.pdf)

Martinis, P. y Falkin, C. (2017). Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. En Cristóforo, A., Martinis, P., Míguez, M.A. y Viscardi, N. (coord). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. (18-64). Udelar. FCS; CSIC.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20235/1/Derecho%20a%20la%20educaci%c3%b3n%20y%20mandato%20de%20obligatoriedad%20en%20la%20Ense%c3%blanza%20Media%20la%20igualdad%20en%20cuestion.pdf>

Ocupan 12 liceos y un centro de UTU en el marco de paro de Afutu y ADES Montevideo. (23 de octubre de 2023). *La Diaria*.

<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/10/ocupan-12-liceos-y-un-centro-de-utu-en-el-marco-de-paro-de-afutu-y-ades-montevideo/>

Organización Panamericana de la Salud (OPS) (s.f.). *Prevención de la violencia*.

<https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia#:~:text=La%20violencia%20es>

[%20el%20%E2%80%9Cuso.muerte%2C%20privaci%C3%B3n%20o%20mal%20des  
arrollo.](#)

Radio Sarandí. (17 de mayo de 2022). *Socióloga Nilia Viscardi sobre la violencia: "En la medida en que las políticas estén situadas en el sujeto criminal no vamos a salir del dilema"*

<https://www.sarandi690.com.uy/2022/05/17/sociologa-nilia-viscardi-sobre-la-violencia-en-la-medida-en-que-las-politicas-estén-situadas-en-el-sujeto-criminal-no-vamos-a-salir-del-dilema/>

Rendición de Cuentas: la evaluación del Cuesta Duarte (14 de agosto de 2023). *La Diaria*.  
<https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2023/8/rendicion-de-cuentas-la-evaluacion-del-cuesta-duarte/>

Rivero, L. (2013). *Proyecto pedagógico, legitimidad y control. Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25542>

Rozas, M. (2010). La intervención profesional un campo problemático tensionado por las transformaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad contemporánea. *O Social em Questão*, (24), 43-53. <https://www.redalyc.org/pdf/5522/552256750003.pdf>

Sautu, R. (2005.) *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.  
[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo\\_es\\_teoria\\_objetivos\\_y\\_metodos\\_en\\_investigacion\\_sautu\\_ruth.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf)

Soca Bruni, L. (2014). *Autoridad(es): formas de resolución del conflicto en Primaria y Secundaria en Uruguay: un análisis de la primera encuesta nacional de convivencia en centros educativos* [Tesis de Grado]. Universidad de la República.  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10045>

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.  
[https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10187/1/RCS\\_Viscardi\\_2017n41.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10187/1/RCS_Viscardi_2017n41.pdf)

Viscardi, N., Alonso, N., Rivero, L. y Pena, D. (2015). *De la violencia a la participación y la convivencia: acerca de la constitución política de los adolescentes como sujetos de derechos en las instituciones educativas del estado*. XI Jornadas de Sociología.

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

<https://cdsa.academica.org/000-061/704.pdf>

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

<http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1074>

### **Leyes:**

Uruguay (2020, julio 09). Ley n° 19889. APROBACIÓN DE LA LEY DE URGENTE CONSIDERACIÓN. LUC. LEY DE URGENCIA

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

Uruguay (2008, enero 16). Ley n° 18437. LEY GENERAL DE EDUCACION

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

Uruguay (2004, septiembre 07). Ley n°17823. Código de la Niñez y la Adolescencia.

<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

## **9. Anexo 1: Informes de prácticas**

Informe 1, PI II, UTU Cerro (Reunión con Educadores)

[https://docs.google.com/document/d/1p1E06nG5i1iFDCc3aRLKwnyvXs0Zs9NDN\\_HW61Ew2DA/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1p1E06nG5i1iFDCc3aRLKwnyvXs0Zs9NDN_HW61Ew2DA/edit?usp=sharing)

Informe 3, PI II, UTU Cerro (Mesa Educativa)

[https://docs.google.com/document/d/181L2ETfAWHX9-DaH2OWKvSPSIaKNRGx7RiM\\_kHJKwkU/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/181L2ETfAWHX9-DaH2OWKvSPSIaKNRGx7RiM_kHJKwkU/edit?usp=sharing)

Informe 4, PI II, UTU Cerro

<https://docs.google.com/document/d/1MsUpESHpldbqwwBSa05qIKW4kUwCp9l010Vw6bujSyl/edit?usp=sharing>

Informe 8, PI II, UTU Cerro (Talleres con Familia)

<https://docs.google.com/document/d/1g1Og53Pq5xiefiRpNJZcJTcVW0CugkbmcEtCRXMtkOA/edit>