



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE ENFERMERÍA
CENTRO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN SALUD COMUNITARIA**



**APORTES QUE GENERAN LA IMPLEMENTACIÓN
DEL PROTOCOLO “SITUACIONES DE VIOLENCIA
DOMÉSTICA EN ADOLESCENTES. PROTOCOLO
PARA ENSEÑANZA MEDIA” EN CENTROS
EDUCATIVOS DEL PAÍS**

Autor:

Ps. Mariana Durán Costa

Tutor:

Dra. Ps. Cristina Larrobla Méndez

Facultad de Enfermería
BIBLIOTECA
Hospital de Clínicas
Av. Italia s/n 3er. Piso
Montevideo - Uruguay

Montevideo, 2016



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE ENFERMERÍA
CENTRO DE POSGRADO



CEBN

Aportes que genera la implementación del protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” en centros educativos del país

Autora: Ps. Mariana Durán Costa

Tesis para la obtención del título de Magister en el marco del Programa de la Maestría en Salud Comunitaria.

Tutora de tesis: Dra. Ps. Cristina Larrobla Méndez

Montevideo, abril de 2016.



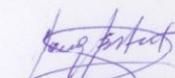
PLAN MAESTRÍAS.

CONSTANCIA

El Centro de Posgrado de Facultad de Enfermería de la Universidad de la República Oriental del Uruguay deja constancia que, la **Lic. Psic. Mariana Durán**, estudiante del Plan Maestrías en la orientación Salud Comunitaria, ha cursado y aprobado todos los cursos y seminarios correspondiente a dicho Plan de Estudios.

De acuerdo a resolución adoptada por la Comisión de Posgrado de fecha 17 de junio de 2013, ha aprobado su Proyecto de Investigación **"Aportes que genera la implementación del protocolo 'Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media' en centros educativos del país"**. (Tutor: Prof. Dra. Cristina Larrobla), encontrándose en etapa de elaboración de su Tesis Final de Maestría.

A solicitud de la interesada, se expide la presente en Montevideo, a catorce días del mes de marzo del año dos mil dieciséis.


DANIEL BARBOSA
Comisión Directiva del Centro de Posgrado
Facultad de Enfermería



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Circuito de abuso

Tabla 2. Niveles de red

Tabla 3. Frecuencia de matrícula de alumnos según sector institucional

Tabla 4. Frecuencia de número de profesores según sector institucional

Tabla 5. Relación entre matrícula y número de profesores

Tabla 6. Distribución de centros por programas especiales

Tabla 7. Frecuencia de actividades de prevención

Tabla 8. Porcentaje de actividades de prevención según tipo de centro

Tabla 9. Distribución de actividades de prevención según procedencia geográfica

Tabla 10. Tipo de actividades de prevención en porcentaje

Tabla 11. Actores involucrados en reuniones previas según centro educativo

Tabla 12. Aportes al contenido del protocolo

Tabla 13. Detección de casos de VD de acuerdo a existencia de EM

Tabla 14. Frecuencia de casos de VD detectados según centro educativo

Tabla 15- Promedio de casos detectados por tipo de centro

Tabla 16. Promedio de casos detectados según matrícula

Tabla 17. Frecuencia de detección de casos de VD según centro educativo

Tabla 18. Porcentaje de casos según procedencia geográfica de los centros.

Tabla 19. Cantidad de casos detectados por rango según existencia de EM en el

Tabla 20. Máxima etapa abordada en el caso 1 del último año según tipo de centro

Tabla 21. Distribución de las acciones realizadas según tipo de centro

Tabla 22. Distribución de las acciones realizadas según procedencia geográfica de los centros

Tabla 23. Utilidad de las acciones del proceso de implementación del protocolo por matrícula.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CDN	Convención de los Derechos del Niño
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
CFE	Consejo de Formación en Educación
CODICEN	Consejo Directivo Central
DDHH	Derechos Humanos
ECA	Espacio Curricular Abierto
EM	Enseñanza Media / Equipo Multidisciplinario.
FPB	Formación Profesional Básica
INAU	Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay
INFAMILIA	Instituto de la Familia
INMUJERES	Instituto de las Mujeres
MIDES	Ministerio de Desarrollo Social
OMS	Organización Mundial de la Salud
OPS	Organización Panamericana de la Salud
ONVC	Observatorio Nacional de Violencia y Criminalidad
ONG	Organización de la Sociedad Civil
PIU	Programa Impulso a la Universalización
POP	Profesor Orientador Pedagógico
RS	Representaciones Sociales
SIPIAV	Sistema Integral de Protección a la Infancia y Adolescencia contra la Violencia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VD	Violencia Doméstica

RESUMEN

La violencia doméstica (VD) es una de las manifestaciones más graves de la violación de los Derechos Humanos que se comete la mayoría de las veces sobre personas vulnerables, siendo la adolescencia una etapa de alta vulnerabilidad en la vida de las personas. En el periodo 2009 - 2010 se elaboró un protocolo para atender situaciones de VD en adolescentes de enseñanza media, su implementación se realizó entre 2011 y 2012. Con base en ello, el presente trabajo tuvo por objetivo general profundizar en los impactos que generó la implementación del protocolo en el abordaje de la temática VD (prevención y atención) en centros educativos de enseñanza media. A nivel específico se planteó caracterizar las modalidades de implementación que transitaron los centros educativos; describir los factores que facilitaron y obstaculizaron el abordaje de la herramienta (prevención y atención); identificar semejanzas y diferencias en los procesos de implementación de los diferentes centros y realizar una aproximación a las representaciones sociales de adolescencia y VD de los docentes y técnicos referentes subyacentes en el proceso de implementación y que incidirían en el mismo. El trabajo es un estudio descriptivo-exploratorio de corte transversal, cuyo diseño metodológico es cuanti-cualitativo. Se utilizaron y triangularon diferentes herramientas de recolección de datos: cuestionario (para relevar la vinculación de la temática de VD con el centro educativo) y entrevistas semiestructuradas a docentes y técnicos de los centros de enseñanza media del país. La finalidad fue obtener insumos que faciliten la mejora en la prevención, detección y abordaje de esta problemática en enseñanza media.

RESUMEN EN INGLES

Domestic violence (DV) is one of the most severe manifestations of the violation of human rights, and vulnerable subjects, such as adolescents, are the main victims. Between the years 2009 and 2010 a protocol was developed to evaluate DV in adolescents that attended high school, it was implemented in the period 2011-2012. Based on the findings of that study this thesis has as main goals are to analyze further the impact that the implementation of the protocol had on the management of DV cases in high schools. Specifically we intended to know how the implementations of the protocol was carried on in each center, describe the elements that facilitated or hindered it (prevention and care); identify similarities and differences between the processes of implementation in each study center and try to approach the social representations of adolescence and DV that teachers and other technical referents have that may have influenced the implementation of the protocol or it's findings. This work is a descriptive- exploratory cross sectional study, which has a quantitative and qualitative design from a methodological point of view. Different resources were used and combined: questionnaire (to relieve the relationship between DV and each center) and semi-structured interviews with the teachers and other members of the high school staff. The purpose was to obtain inputs in order to better prevention strategies, detection and ways to address this problem in adolescents

Palabras claves: adolescencia, violencia doméstica, protocolo, educación.

TABLA DE CONTENIDOS

Lista de tablas	1
Lista de abreviaturas.....	2
Resumen.....	3
1. Introducción.....	6
1.1 Presentación.....	6
1.2 La problemática a nivel regional.....	8
1.3 El problema en Uruguay.....	9
2- Objetivos de la investigación.....	13
3- Marco teórico referencial.....	14
3.1 Educación y Educación en Derechos Humanos.....	14
3.2 Educación y vulneración de derechos.....	15
3.3 La Educación formal frente a la vulneración de derechos de infancia.....	19
3.4 El adolescente que vive una situación de VD.....	22
3.5 El adulto del centro educativo frente a esta situación.....	26
3.6 Las representaciones sociales de los adultos de los centros educativos.....	28
3.7 El Protocolo y su implementación.....	30
4. Metodología.....	41
4.1 Tipo y diseño general del estudio.....	41
4.2 Definiciones operacionales.....	41
4.3 Universo de estudio, selección y tamaño de la muestra. Criterios de inclusión y exclusión.....	43
4.4 Procedimientos para la recolección de información.....	44
4.5 Procedimientos de trabajo de campo y aspectos éticos en la investigación.....	48

5. Resultados.....	49
5.1 Resultados cuantitativos.....	49
5.2 Resultados cualitativos.....	68
6. Discusión.....	97
6.1 Descripción de los factores que facilitan y obstaculizan el abordaje del protocolo en los planos de atención y prevención.....	97
6.2 Proceso de implementación del protocolo	110
7. Conclusiones.....	137
8. Referencias Bibliográficas.....	144
Anexo I.....	155
Anexo II.....	156
Anexo III.....	157
Anexo IV.....	159
Anexo V.....	162
Anexo VI.....	172
Anexo VII.....	173

1- INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación

La violencia, en todas sus formas, atenta contra el libre ejercicio y goce de todos los derechos y el reconocimiento de la dignidad humana. La Violencia Doméstica (VD) es una de las manifestaciones más graves de la violación de los Derechos Humanos (DDHH) pues se comete, la mayoría de las veces, sobre personas especialmente vulnerables, como son los niños, niñas, adolescentes, mujeres y ancianos, y sucede generalmente en ámbitos privados o íntimos haciendo difícil su prevención, detección y abordaje.

Esta investigación formó parte de un proceso de visibilizar el problema de la VD, tendiendo a una detección mayor de situaciones, que colaboran con una progresiva erradicación del fenómeno, tomando como ámbito de acción a la enseñanza media y a partir del diseño, validación y evaluación del instrumento “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para la Enseñanza Media”.

El proceso, liderado por la Dirección de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), comenzó en el año 2008 con la elaboración de un documento o protocolo preliminar entre la mencionada Dirección e integrantes del Sistema Integral de Protección de Infancia y Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV). A mediados de 2009 este documento recibió los aportes y comentarios de 1.000 docentes y 100 técnicos de todo el país del Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional e Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente¹ (1). Se realizaron las modificaciones del documento a partir de las opiniones de la consulta realizada en el año 2009 y como resultado se imprimió un libro (Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media (2) en los Talleres Gráficos de CETP).

Previamente a la distribución de este libro se diseñó lo que se denomina “Proceso de implementación del Protocolo”, en el entendido que no alcanza con tener un documento acordado inter-institucionalmente y consultado a los docentes y técnicos. Es necesario realizar una tarea de instalación del tema en los centros y de trabajo en el uso del protocolo para su conocimiento y utilización. Transformar un protocolo sobre VD para enseñanza media en una

¹ Vale mencionar que la versión final de este documento es producto de un proceso de construcción colectiva donde versiones preliminares del mismo fueron consultadas y evaluadas en diferentes ámbitos durante 2009. Para profundizar en este proceso ver (1).

herramienta útil, práctica y de consulta permanente para promoción del buen trato y prevención y atención de situaciones de violencia doméstica se constituye en el principal desafío que enfrenta este proceso de implementación.

El proceso de implementación se diseñó en progresiva instrumentación a través de dos modalidades: a) en abril de 2011 se realizó la distribución del documento en todos los centros educativos de enseñanza media de los Consejos de Educación Secundaria (CES) y el de Educación Técnico Profesional (CETP), acompañado de un dispositivo de trabajo grupal para aplicarse en el centro y de un oficio de las autoridades respectivas que plantea que es de interés del Consejo que este tema se discuta en el espacio de coordinación de cada centro. Esta es la fase de implementación indirecta, que se realizó en todos los centros educativos del país y cuyo objetivo central consistió en desarrollar una estrategia de reflexión en los centros educativos con eje en la temática que aborda el documento “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media”. En segundo término, b) es la fase de implementación directa del protocolo, cuyo objetivo principal fue el trabajo con mayor profundidad de la temática y la herramienta. Para ello se realizaron instancias presenciales de trabajo entre directores y referentes institucionales² y la Dirección de Derechos Humanos logrando llegar a todos los centros entre los años 2011 y 2012. Se abordaron algunos conceptos centrales de la temática, el rol del referente institucional de cada centro, evaluación del proceso y diseño de las líneas estratégicas para continuar el proceso. A su vez, se construyó un formulario registro de atención de situaciones, que los referentes intercambiaron en sus centros y devolvieron los aportes. Se relevaron algunas de las actividades realizadas en los centros, con otro formulario de “buenas prácticas”.

Los resultados obtenidos a nivel de cobertura del proceso de implementación 2011 en sus dos modalidades son:

a) Implementación indirecta: se distribuyeron un total de 401 protocolos en todos los centros del país, confirmándose vía telefónica su recepción y se solicitó el trabajo con la propuesta

² Para cada instancia se ha convocado a un grupo de referentes de cada centro educativo, con participación de Directores/as, Adscriptos/as, Docentes Especializados (en violencia doméstica, sexualidad, POP) y personal técnico (en particular Psicólogos/as y Trabajadores/as Sociales).

enviada en la coordinación del centro. Se obtienen 254 formularios completos, fruto del trabajo de cada coordinación (60% de los centros devolvieron el formulario)³.

b) Implementación directa: se realizan tres jornadas con un referente institucional de cada centro (se comienza convocando los centros que habían participado en la consulta en el 2009). Participaron 127 centros de todo el país y todos realizaron por lo menos una actividad. El 80% con docentes, pero también un 20% con alumnos. Se construyó un formulario registro de atención de situaciones. Se relevaron 50 formularios de buenas prácticas y más prácticas narradas sin ese formato.

Los resultados en el año 2012 de la implementación directa fueron:

- a) Realización de tres jornadas con directores de centros educativos de enseñanza media de todo el país, donde participaron 305 Centros y 314 participantes.
- b) Organización de dos jornadas completas de capacitación e intercambio para nuevos referentes del proceso de implementación 2012, donde participan 188 personas.
- c) Realización de un curso de actualización sobre VD y DD HH dirigido al grupo de referentes del proceso de implementación 2011 (42 participantes de distintos puntos del país).
- d) Elaboración de Guía de réplica de los contenidos del curso antes mencionado y desarrollo de actividades de réplica en distintos territorios (209 participantes de las réplicas).
- e) Publicación de una Guía didáctica de abordaje de la temática, realizada por los propios referentes del proceso de implementación 2011.

Además se realizó una evaluación de la herramienta (2013-2014) y se piensa volverla a publicar durante el año 2015 con las modificaciones pertinentes⁴. (4)

1.2 La problemática a nivel regional

El Estudio Multipaís sobre salud de la mujer y VD realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para 35 países, arrojó que “(...) entre el 15% y el 52% de las mujeres habían

³ Sistematizado en el informe: Implementación del documento “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media. Fase de Implementación Indirecta 2011”.(1)

⁴ Cabe señalar que desde el año 2010, el protocolo y su implementación forman parte del Proyecto N° 033 del Consejo Directivo Central. Su objetivo estratégico es “Desarrollar más ampliamente actividades de sensibilización de los colectivos docentes y las comunidades educativas en todo el país tanto en formación en DD HH como en la aplicación de instrumentos específicos que atiendan ciertas vulnerabilidades”.

sufrido maltrato físico por parte de su pareja en algún momento de la vida y entre el 10% y el 30% había sido víctima de violencia sexual por parte de su pareja. Entre el 10% y el 27 % de las mujeres declaró haber sido objeto de abuso sexual, siendo niñas o adultas” (5).

Según un Informe de las Naciones Unidas sobre violencia contra niños, niñas y adolescentes (6), para comprender las manifestaciones de la violencia en la región, es preciso tener en cuenta los factores de riesgo entendiendo que la VD es un fenómeno complejo y multicausal. En este sentido, la multicausalidad se desagrega a nivel individual, del hogar y de la comunidad. A nivel individual, los factores son de origen demográfico, biológico, socio económico, educativo, laboral, de exposición temprana y de abuso de alcohol y drogas; a nivel del hogar los factores están relacionados al tamaño, estructura, dinámica, normas e historia de VD. En lo referente a lo comunitario-social, los factores tienen relación con la violencia en los medios de comunicación, la efectividad de las instituciones públicas y privadas en el control social, nivel de desigualdad y socio-económico, entre otros.

En el año 2009 UNICEF publica una investigación regional sobre la violencia hacia niños, niñas y adolescentes en el hogar titulado “Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro”. En el mismo, se plantea que según estimaciones todos los años 275 millones de niños, niñas y adolescentes en el mundo son víctimas de violencia dentro de sus hogares. En lo que respecta a la situación en nuestra región plantea que:

“En América del Sur se visualiza con claridad a la familia como una instancia en la que ocurren gran parte de las situaciones de violencia contra los niños y niñas. En la mayoría de los países se observa que aproximadamente el 50% de los menores recibe algún tipo de violencia. La violencia física considerada como menos grave es la más frecuente y se manifiesta en cachetadas, pellizcos, golpes en brazos, piernas y cabeza. Menos presencia tiene la violencia más grave, que se produce por medio de golpes con objetos, latigazos, amenazas e incluso en algunos casos con armas. (...) también es habitual el maltrato psicológico, que se manifiesta en insultos, burlas, descalificaciones, encierro y hasta expulsión de la casa, y que por lo general, no es identificado como violencia propiamente tal, ya que, al igual que la violencia menos grave, se justifica como una forma de educación (7).

Otros aportes el estudio (7) abordan el problema de los hijos e hijas de las mujeres víctimas de feminicidio por VD, destacando la preocupación por la situación de orfandad en que quedan los menores producto del suicidio del padre feminicida. Además alerta sobre el incremento de los casos de asesinatos de hijos víctimas de la violencia machista de su progenitor.

1.3 El problema en Uruguay

Actualmente, los datos estadísticos ubican la VD dentro de los principales delitos en el Uruguay. En un país con poco más de 3 millones de habitantes, cada semana se mata o se intenta matar a una mujer (8). El aumento de las denuncias en los últimos diez años ha sido sostenido, probablemente debido a una mayor tendencia a la desnaturalización y visibilización del fenómeno a nivel social. No obstante, aún se carece de un sistema de datos e indicadores compartido interinstitucionalmente, lo que dificulta también el diseño y evaluación de políticas.

Desde sus inicios (2005) el Observatorio Nacional de Violencia y Criminalidad (ONVC) del Ministerio del Interior, elaboró indicadores de VD cuyo resultado fue contundente al mostrar la importancia de éste fenómeno social en relación a denuncias efectuadas por hurtos y rapiñas. Debe señalarse que las denuncias que recibe la policía son apenas una parte del fenómeno, dado que las mismas dependen de la disposición de las personas a reportar los delitos cometidos. En lo relativo a los delitos de VD, este sub-registro se vuelve aún más importante, tanto por la mayor dificultad que reviste para las víctimas denunciar situaciones asociadas a su vida familiar o afectiva, como por tratarse de un fenómeno que por diversas razones queda tipificado en reiteradas ocasiones como lesiones personales, amenazas, violaciones, homicidios o suicidios.

Los datos del ONVC indican un crecimiento sostenido de las denuncias llegando a algunos datos significativos:

-  La VD es el delito con más denuncias luego de los Hurtos, y superó ligeramente al de Rapiñas.
-  En el período noviembre 2011-octubre 2012 se mató una mujer cada 15 días por razones de VD.
-  En cuanto a la relación que mantenían las mujeres asesinadas con los victimarios, en el 46% de los casos los autores del crimen fueron parejas o ex- parejas y en menor medida otros familiares (9%). (8).

Es importante destacar que existen más de 30 organizaciones de la sociedad civil que trabajan en esta materia, en general a través de convenios con instituciones estatales.

En relación a la VD dirigida a niños, niñas y adolescentes, una investigación reciente plantea que “(...) si bien se considera a los menores de 0 a 17 años, se observan prácticas de violencia psicológica o física en el 80% de los adultos entrevistados (...). Al incluir como forma de violencia la negligencia el porcentaje asciende a un 86% (...). En cuanto a la prevalencia

crónica de violencia se detectó que el 63% de los entrevistados habían vivido más de una vez situaciones de violencia física y psicológica.” (9).

En el año 2009 una investigación referida a la percepción de los jóvenes sobre violencia doméstica, violencia de género en el noviazgo u abuso sexual, realizada a alumnos de enseñanza media de liceos de Montevideo (10) mostraban la gravedad de la situación y hacían ya referencia directa a la población a la que se atendería a través de la implementación del protocolo para el abordaje de situaciones de VD en este ámbito. El 80,1% de los jóvenes habían recibido algún tipo de violencia por parte de un familiar y además 28% de los entrevistados refería haber pasado por alguna forma de contacto sexual impuesto.

La adolescencia como etapa evolutiva es de gran vulnerabilidad; sufrir situaciones de VD aumenta esta condición. El aislamiento es frecuente en las personas que viven estas situaciones, visualizado a través de la disminución de la cantidad y calidad de los vínculos sociales. Quienes comunican el problema lo realizan en su mayoría a las personas de su entorno más cercano. Los docentes y técnicos de los centros educativos son adultos referenciales para los adolescentes y tienen además el privilegio de situarse como observadores de signos y señales de situaciones de VD. Para ello, desde el propio colectivo docente, se reclaman insumos y herramientas que permitan realizar y generar estrategias de intervención efectivas y eficaces en materia de VD, como guías y protocolos.

Se considera imperioso, entonces, que desde la Educación como ámbito privilegiado de atención a la niñez y la adolescencia, se instrumenten acciones integrales de protección para afrontar el fenómeno de la VD y cuidar con ello los Derechos Humanos de la población que concurre a los centros de enseñanza.

La búsqueda bibliográfica y en sitios de Internet a nivel nacional señala vacíos de conocimiento tanto en lo que respecta específicamente a la implementación de protocolos como una herramienta posible para abordar políticas tendientes a erradicar la VD desde la enseñanza media, como en lo que refiere a evaluaciones en dichos procesos de implementación. Sin embargo, sí ha sido posible encontrar investigaciones y documentos sobre creación de protocolos (11), existencia de protocolos para abordar la VD en el Uruguay desde diversas instituciones y sectores: (12), (13), (14), (15), (16), (17). También se han localizado estudios que refieren a la detección de casos y análisis de percepciones en adolescentes (9), (18), (19). En cuanto a políticas públicas de atención a niños, niñas y

adolescentes víctimas de VD surge un antecedente en una investigación en Brasil (20). Más recientemente se realizó un relevamiento de políticas educativas que abordan la violencia de género en América Latina (21) Resulta especialmente interesante el estudio realizado por el Instituto Nacional de las Mujeres de Venezuela, que evalúa la implementación de un sistema de alojamiento de mujeres víctimas de V.D. en lo que llama “Casas de Abrigo” (22). En esta temática también encontramos una experiencia en Colombia (23). En Uruguay INMUJERES (MIDES) realizó un estudio que aporta indicadores territoriales de género para la elaboración de políticas públicas en esta materia, aspectos que permite discriminar la temática de este estudio a nivel local (24).

En relación a las representaciones sociales (RS) vinculadas a la VD de los docentes de enseñanza media, también se han realizado diversas búsquedas. En ellas se han encontrado estudios -a nivel de Iberoamérica- que analizan percepciones y RS tanto de la población en general, como de estudiantes de formación docente y profesionales de la educación. Referidas a las RS de la población adulta en general surgen en Uruguay las investigaciones de INFAMILIA (9), la Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual (25), la consultora Aire (26) y también un estudio al respecto en Colombia (27). En cuanto a RS en niños y adolescentes, se encuentra una investigación uruguaya que refiere a explotación sexual infantil (28). Observando este aspecto en el sector docente, se encuentran algunos estudios desde el año 2001 que relacionan las RS de género y VD de los mismos con sus prácticas educativas (29), (30).

A partir de todo lo expuesto anteriormente, se entendió necesario indagar acerca del impacto de la aplicación del protocolo según la opinión de los docentes y técnicos que participaron en el proceso de implementación, acotando el área de acción a aquellos que intervinieron en todas las etapa. Surgiendo algunas preguntas: ¿De qué manera los centros educativos arriban a los objetivos que se propone la implementación del protocolo?; ¿Cuáles factores de orden institucional (matricula, profesores, presencia de técnicos, incorporación de la temática en el proyecto de centro, etc.) hacen a un mejor uso del protocolo en los centros educativos?, etc. Teniendo en cuenta además, que las instituciones educativas están constituidas por personas que ejercen su labor en las mismas, ¿cómo intervienen las RS relacionadas con la temática, en especial de adolescencia y VD, de los docentes y técnicos para la instalación del tema y el abordaje de la herramienta?

2- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en lo planteado hasta el momento, el presente trabajo se propuso:

Objetivo general:

Profundizar en los aportes que generó el proceso de implementación del protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” en el abordaje de la temática VD (prevención y atención) en centros educativos de enseñanza media del país.

Objetivos específicos:

- Caracterizar las diversas modalidades del proceso de implementación que transitaron los centros educativos.
- Describir los factores que facilitaron y obstaculizaron el abordaje de la herramienta, en los planos de prevención y atención.
- Identificar semejanzas y diferencias en los procesos de implementación de los diferentes centros.
- Realizar una aproximación a las representaciones sociales de adolescencia y VD de los docentes y técnicos referentes que subyacen en el proceso de implementación y podrían incidir en el mismo.

3. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

“(…) el fin último de la educación es la formación de ciudadanos: de personas que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática” (31)

3.1 Educación y Educación en Derechos Humanos

La educación es un derecho humano intrínseco de los niños, niñas y adolescentes, así como un medio de obtener otros derechos. Al remitirse a la Convención de los Derechos del Niño (32) se plantea que educar implica en esencia desarrollar la personalidad, la capacidad mental y física de los alumnos y alumnas. A su vez, es función de la educación inculcar al niño el respeto de los DDHH y las libertades fundamentales, prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, etc.

Se entiende a los DDHH como un conjunto de garantías indivisibles, interdependientes y progresivas propias de toda persona, sin distinción de edad, sexo, religión, nacionalidad, clase social o posición económica. Se diferencian de los valores morales por su incorporación normativa al orden jurídico vigente, lo que genera una imposición de conductas a los estados y personas.

Educación y Educación “en y para” los DDHH parece remitir al mismo espacio conceptual. El acto educativo implica la reflexión y práctica de una cultura de derechos, así como la deconstrucción de pautas culturales que atenten en dicho sentido. En esta línea una publicación de la ANEP destaca que

“Se considera que una política de Derechos Humanos para el sistema educativo incluye y promueve una *educación en Derechos Humanos*, trascendiendo la asignación de espacios disciplinares de una asignatura específica, y es un eje central del proceso educativo. Su posibilidad de desarrollarse plenamente, requiere la atención de las distintas dimensiones que conforman la sociedad: género, grupo etario, grupo social, etc.; atendiendo especialmente los grupos más vulnerables; como forma de contribuir a la construcción de ciudadanía y calidad democrática. (31)

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (33) plantea que dicha educación refiere a la posibilidad real de todas las personas, más allá de su sexo, edad, ocupación, origen nacional o étnico y condiciones económicas, sociales o culturales; de recibir educación sistemática, amplia y de buena calidad. Ello les permitiría: comprender sus derechos, respetar y proteger los de otras personas, entender la interrelación entre derechos humanos estado de derecho y

gobierno democrático y ejercitar diariamente valores, actitudes y conductas coherentes con los mismos y la vida en democracia.

La nueva ley de educación, 18.347 en su art. 8 plantea que “El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (34). Luego propone la realización de propuestas educativas que respeten la diversidad de situaciones. Por lo tanto la educación “en y para” los DDHH, es entendida como el eje central del proceso educativo y es desde este eje que se continuará profundizando en el marco conceptual del estudio.

3.2- Educación y vulneración de derechos.

La coyuntura actual marca la importancia del abordaje -por parte de la educación formal- de situaciones de violación de los DDHH como ser: las problemáticas asociadas a desigualdades con base en la diferencia sexual, discriminación racial, social etc., todas ellas realidades instaladas en las aulas. Se considera a la VD como una de estas violaciones a los derechos, así como un problema de salud pública por la pérdida de años de vida saludable por parte de las personas.

3.2.1 Violencia, violencia de género violencia domestica

La violencia es un fenómeno ampliamente extendido en las relaciones sociales en múltiples manifestaciones que se observan a nivel interpersonal. Se expresa en acciones materiales, psicológicas, económicas, culturales, estando presente en casi todos los ámbitos de la vida. “La violencia es un acto intencional de poder, ejercido por acción o por omisión, con el objetivo de someter, dominar y controlar, imponer la voluntad de quien la ejerce por sobre la voluntad de la parte que la recibe, transgrediendo derechos y produciendo daño” (35). Para que ésta sea efectiva requiere que las partes estén en posiciones diferentes y asimétricas de poder. Cuando las posiciones son asimétricas y los actos de violencia resultan exitosos, la reiteración consolida la desigualdad. Los medios pueden ser groseros o sutiles, evidentes o imperceptibles.

La OMS define la violencia como “El uso de la fuerza o el poder físico de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga

probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (36).

Este enunciado ubica la violencia en el plano relacional, nuevamente se establece el poder como centro de la definición. Conceptualmente “poder” supone la existencia de una jerarquía en la relación, desigualdad de condiciones entre dos partes, que posibilita que una dañe a otra.

3.2.2 Violencia basada en género – Violencia doméstica

Existen ideas y formas de pensar en la sociedad y la cultura en las que se valoran diferente a las personas, según sean varones o mujeres. Estas diferencias generan injusticias y limitaciones para el ejercicio de los derechos, principalmente de las mujeres, quienes desde siempre han sido los menos valorados. Estamos hablando de la violencia basada en género.

El proceso de identificación y delimitación de la violencia hacia las mujeres se sustenta en la desigualdad entre los géneros y se recoge en la Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres que expresa los acuerdos entre los Estados parte y define la violencia de género como: “Todo acto de violencia basada en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como la amenaza de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se produce en la vida pública como en la privada”(37).

La violencia de género se ejerce en diferentes contextos y formas, algunas de las cuales, mencionadas en dicha declaración, son:

“la violencia física, sexual y psicológica en la familia, ..., el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violación por el marido, la mutilación genital y otras prácticas tradicionales que atentan contra la mujer, la violencia relacionada con la explotación; la violencia física, sexual y psicológica al nivel de la comunidad en general, el hostigamiento y la intimidación sexual en el trabajo, en instituciones educacionales y en otros ámbitos, el tráfico de mujeres y la prostitución forzada; y la violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, dondequiera que ocurra.” (37)

La presente tesis refiere a una de las formas de violencia de género: la violencia doméstica. La misma se define de acuerdo a la Ley 17.514 (artículo 2) como:

“Toda acción u omisión, directa o indirecta, que por cualquier medio menoscabe, limitando ilegítimamente el libre ejercicio o goce de los derechos humanos de una persona causada por otras con la cual tenga o haya tenido una relación de noviazgo o con la cual tenga o haya tenido una relación afectiva basada en la cohabitación originada por parentesco, por matrimonio o por unión de hecho. (...) La violencia doméstica es una de las formas perversas de manejo de poder y se ejecuta sobre todo grupo de menor poder relativo: niños, mujeres, ancianos, inválidos (...).” (38)

Se entiende entonces por VD, un tipo particular de ejercicio abusivo de la fuerza o el poder que daña a las personas con las que se tiene un vínculo de cuidado y a las que se debe proteger. Sus manifestaciones según la misma ley son: a) Violencia física, entendiéndose por tal “toda acción, omisión o patrón de conducta que dañe la integridad corporal de una persona.” (38). Por omisión se entiende la voluntad de privar al niño, niña o adolescente de cuidados físicos (privación de alimentos, atención de salud, abrigo u otro elemento que afecte su integridad física y desarrollo). Se excluye toda situación de carencia que exceda las posibilidades de acceso a bienes y servicios por parte de los adultos responsables y cuya voluntad sea proporcionar los cuidados necesarios.; b) Violencia psicológica o emocional, entendiéndose por tal “toda acción u omisión dirigida a perturbar, degradar o controlar la conducta, el comportamiento, las creencias o las decisiones de una persona, mediante la humillación, intimidación, aislamiento o cualquier otro medio que afecte la estabilidad psicológica o emocional.” (38). Se incluye toda forma de abandono emocional que determine un daño en el o la adolescente; c) Violencia sexual, entendiéndose por tal “toda acción que imponga o introduzca comportamientos sexuales a una persona mediante el uso de: fuerza, intimidación, coerción, manipulación, amenaza o cualquier otro medio.” (38). Se incluye la explotación sexual comercial: pornografía infantil, turismo sexual, trata o prostitución y d) Violencia patrimonial, entendiéndose la misma como “toda acción u omisión que con legitimidad manifiesta implique daño, pérdida, transformación sustracción, destrucción, distracción, ocultamiento o retención de bienes, instrumentos de trabajo, documentos o recursos económicos, destinada a coaccionar la autodeterminación de otra persona” (38). Incluye toda forma de desvío de prestaciones que pertenecen a los niños y que los priva de acceder a bienes y servicios que implican una mejor calidad de vida (pensiones alimenticias, herencias, discriminar negativamente a uno de los hijos no brindándole las mismas oportunidades que a sus hermanos, etc.).

Corresponde enfatizar entonces, que no se puede intervenir para conocer o transformar una situación de VD sin posicionarse desde un enfoque multicausal, donde el género y el poder son conceptos claves del fenómeno y desde la perspectiva de la violencia como un problema social constituyendo un atentado a los derechos humanos y una violación a las normas imperantes a nivel nacional e internacional.

3.2.3 Vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Partiendo entonces de la definición de violencia mencionada anteriormente -como una conducta que causa daño, cuya intencionalidad es controlar al otro, someterlo, manipularlo, pero el daño siempre está presente- y que por lo general estas conductas se ejercen sobre las personas consideradas más débiles o vulnerables, niñas, adolescentes, adultas y ancianas), se destaca que las generaciones más jóvenes o ancianas de la familia (niños, niñas o adolescentes, tercera edad) tienen una vulnerabilidad especial.

Si bien la edad es un dato biológico, adscribe también a un sentido cultural vinculado a lo que significa tener cierta edad en una sociedad determinada. La cultura adulto-céntrica que ha ubicado y ubica a los niños, niñas y adolescentes como menores, personas “de menor valor, capacidad”, etc., permea las prácticas a la hora de crear política pública para generar respuestas o de intervenir en situaciones singulares. La concepción tutelar continúa también signando las prácticas y en ese sentido se sigue interpretando desde modelos adultos, patriarcales y androcéntricos sin encontrar muchos caminos para escuchar la voz de niños, niñas y adolescentes.

El informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas define la violencia contra estos como: “El uso deliberado de la fuerza o poder, real o en forma de amenaza, que tenga o pueda tener como resultado lesiones, daño psicológico, un desarrollo deficiente, privaciones o incluso la muerte” (5). Esto implica diversas modalidades y ámbitos donde se sufre el fenómeno: la violencia infantil puede ejercerse en el ámbito doméstico (en sus diversas modalidades, maltrato físico, psicológico, patrimonial, abuso sexual, negligencia, ser testigo de violencia doméstica), así como en otros ámbitos (escolar, instituciones de protección, de justicia, en la comunidad). Interesa resaltar que aquí se define como “sufrir violencia doméstica” el ser testigo de la misma en el ámbito intrafamiliar. Como plantea Welldon (39) “las exposiciones a la violencia como co-víctima están directamente relacionadas con la aceptación y el uso de la violencia... los niños crecen confundidos acerca del significado del amor, la violencia y la intimidad...”.

Teniendo en cuenta entonces cómo la población infantil y adolescente está especialmente expuesta a este tipo de situaciones se destacan a aquellos instrumentos jurídicos que protegen sus derechos. En la segunda mitad del siglo XX, se han promulgado varias leyes de protección: Declaración de los Derechos del Niño (40), Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) (32)- ratificada por Uruguay en 1990 (41) - y el Código de la

Niñez y la Adolescencia⁵ (42). En ellas, se reconoce la autonomía progresiva para el ejercicio de los derechos, que implica la reformulación en la regulación de las relaciones de los niños y adolescentes con sus padres o responsables. Se establece es una doctrina de protección integral, una nueva concepción del niño, niña y adolescente y de sus relaciones con la familia, la sociedad y el Estado.

El presente trabajo tiene una visión que reafirma los derechos de las infancias y adolescencias, pero no solo como un discurso legitimante sino como una praxis socio educativa que remite a reclamos, luchas y acciones. Esta perspectiva sigue la línea planteada por D Silva en su tesis de maestría donde se destaca que:

“El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedo como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como “usuarios”, “beneficiarios” o “población objetivo” de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios adolescentes asumieran acciones en defensa de sus propios derechos” (43).

Siguiendo esta línea, abordar los derechos de los adolescentes obliga a reconocerlos como ciudadanos, como personas capaces de expresar sus puntos de vista y de tomar decisiones sobre las cuestiones que los afectan. Este derecho de los adolescentes en Uruguay es todavía una deuda pendiente. Abrir espacios para que participen, opinen sobre los temas que los afectan y sean seriamente tenidos en cuenta, es positivo para ellos, para los adultos y para la sociedad en general.

3.3 La Educación formal frente a la vulneración de derechos de infancia

Uruguay firmó y ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en 1990 y tiene la responsabilidad de garantizar su cumplimiento. Varios actores en la sociedad tienen la responsabilidad de promover y vigilar este cumplimiento. La Educación formal, en particular en este caso, la básica y media, es uno de esos actores sociales.

⁵ En relación a ello la CDN (35) se basa en cuatro principios fundamentales: a. El interés superior del niño: orientado al desarrollo de una cultura más igualitaria y respetuosa de los derechos de todas las personas; b. La no discriminación, refiere a que todos los niños y las niñas deben ejercer sus derechos siempre, en un trato en igualdad de condiciones. La no discriminación está referida a no ser tratado con minusvalías por el solo hecho de ser niña o niño; c. El derecho a la supervivencia y desarrollo. Que establece que las niñas y los niños tienen derecho a la vida y el Estado tiene la obligación de garantizar su supervivencia y desarrollo. El artículo 6 de la CDN hace referencia a este principio y a que todas las niñas y los niños deben contar con el apoyo del Estado para el desarrollo de sus potencialidades; d. El derecho a opinar y ser escuchado. El cual hace referencia al principio de participación que es mencionado y aplicable en varios de sus artículos. La Convención menciona en su artículo 12 la importancia de escuchar la opinión de la niña y del niño.

Construir una propuesta educativa que promueva los derechos de las niñas, los niños y adolescentes, constituye un desafío que requiere un equipo que tenga presente en primer lugar al niño, a la niña, al adolescente y a sus familias, que considere su realidad particular y única y su contexto social.

Desde la Revolución Industrial se han producido cambios importantes en dos instituciones sociales: la familia nuclear y la escuela tradicional, caracterizados ambos por su aislamiento del mundo exterior y por una fuerte jerarquización de las relaciones que en ellos se establecen. Al decir de Díaz- Aguado, las transformaciones en dichas instituciones tienen consecuencias sobre la calidad de la educación. La autora describe a dichas instituciones durante la Modernidad de la siguiente manera:

- “La familia nuclear se aisló de la familia extensa, especializándose en el cuidado de los/as hijos/as, en torno a una figura, la madre, aislada también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, y fuertemente jerarquizada en torno a la autoridad paterna. Esta estructura familiar, cada día menos frecuente, no favorece la calidad de la educación hoy, que pueden llevar a cabo mejor adultos que no estén aislados del mundo exterior, con un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para asumir conjuntamente la responsabilidad de educar y comprender los cambios que deben afrontar sus hijos/as.
- La escuela tradicional, que se extendió a sectores cada vez más amplios de la población. Estructurada en torno a la homogeneidad y fuertemente jerarquizada, alrededor de la autoridad incondicional del profesor. En la que los/as alumnos/as que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos de ella” (44).

Los cambios sociales, las diferentes estructuras familiares, las nuevas demandas educativas ofrecen la oportunidad de construir una cultura profesional docente vinculada a la infancia que revise los presupuestos teóricos y metodológicos, que se nutra de la cooperación y de la participación para integrar conocimientos. Se advierten crecientes dificultades en los últimos años -especialmente en el nivel de Enseñanza Media y en relación a la convivencia- aspectos que indican la necesidad de adaptar este contexto a las exigencias de la sociedad actual. Díaz Aguado (44) plantea que la necesidad de cambios tanto en la familia como en la escuela, sugiriendo una redefinición de roles en el vínculo educativo, buscando un papel más activo de los adolescentes en su propia educación, y poniendo en marcha nuevos esquemas de colaboración entre ambas instituciones así como con el resto de la sociedad. Se hace necesario, entonces, generar condiciones desde los espacios educativos que permitan el crecimiento pleno de niños, niñas y adolescentes y su conformación como sujetos autónomos.

Pero la educación está transitando una etapa de crisis entre los viejos modelos pedagógicos propios de la Modernidad y las nuevas realidades a las que se tiene que enfrentar (44). Entre los principales retos que vive la Educación hoy se pueden citar los derivados de: 1. los cambios en el acceso a la información. La multiplicidad de información a la que se accede a partir de “la revolución tecnológica”, posiciona al docente a un cambio en su función, donde debe ser mediador del proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios alumnos, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar y seleccionar información, para interpretarla, para ser críticos frente a la misma, para producirla; 2. Educar para la ciudadanía en tiempos de incertidumbre. Esto podría llevar a la superación del absolutismo, a la tolerancia, pero muchas veces como reacción conduce al resurgimiento de formas de absolutismo y autoritarismo que se creían superadas.

“Como reflejo de la expresión educativa de estos cambios cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación más coherente con los valores democráticos que pretendemos transmitir, con una disciplina que enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que no sólo se produce en la escuela sino también en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual” (44)

Otro gran reto actual de la educación refiere a la posibilidad de reducir la exclusión. La escuela, entendida en sentido amplio, puede y debe ser parte fundamental en la prevención de la exclusión, aunque algunas veces se convierte en el escenario en el que se reproducen exclusiones que se originan fuera de ella. “Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados, que encuentran en la adolescencia un momento crítico para su incremento o prevención”(44).

Como antes se menciona, la VD es una problemática compleja y multicausal que requiere ser abordada desde diferentes miradas, disciplinas y sectores. Por lo cual, las instituciones que trabajan con infancia y adolescencia tienen un rol fundamental y específico que cumplir en ello.

Muchos han sido los avances hacia la igualdad en materia de género y la Educación tiene un lugar importante en el proceso. Específicamente a las instituciones educativas que trabajan con adolescentes les compete la promoción del ejercicio de derechos, la prevención, detección, apreciación inicial, medidas de protección, seguimiento y apoyo de la situación de VD. Barudy plantea la necesidad de que la educación aborde la función de prevención y atención de situaciones de maltrato infantil de la siguiente forma:

“Una protección adecuada e integral, debe aportar los cuidados que un niño o niña tiene derecho a recibir para reparar los daños de los malos tratos sufridos sino que, además, debe asegurarles una educación y una socialización que prevenga y trate sus trastornos conductuales y en los casos más graves los comportamientos violentos y delictivos. En este aspecto el papel de la integración escolar es fundamental... Los diferentes profesionales de la infancia tienen que entender que los miembros de la comunidad escolar, principalmente los profesores, pueden jugar un rol importante en la reparación del daño de los niños maltratados” (45).

Por otro lado, Segato plantea “erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género tal como las conocemos y en su aspecto percibido como "normal". Y esto, desgraciadamente, no puede modificarse por decreto, con un golpe de tinta, suscribiendo el contrato de la ley” (46). Los afectos constitutivos de las relaciones de género están implicados en las representaciones sociales, afectan las prácticas relacionales cotidianas y mucho tiene que ver con la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos.

Siguiendo esta línea, a nivel de las instituciones educativas es clara la existencia de dos planos de acción en la temática: a) promoción y prevención, plano en el que se privilegia el conocimiento de los derechos para su ejercicio activo y responsable y como motor para el desarrollo de vínculos saludables; b) atención, plano que implica en la educación los primeros pasos en el apoyo frente a esta situación: la detección, apreciación inicial, medidas de protección, seguimiento.

En la construcción del instrumento “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza media” (2) se abordan los aspectos antes mencionados, enmarcados en: a) la educación en y para los derechos humanos es el eje del proceso educativo, está implícita y explicitada en su función y sentido; b) el planteo desde el ámbito legal de la necesidad de propuestas educativas que promuevan y defiendan los derechos humanos de sus actores, en especial de aquellos que se encuentran más vulnerables en relación a ello.

Cabe seguir reflexionando sobre el desfasaje entre las responsabilidades de las instituciones sociales en la actualidad (de las instituciones educativas en este caso) y los recursos (humanos, materiales) con que cuentan para cumplirlas. Si bien no es temática de este trabajo, si se encuentra en la base del análisis de las reales posibilidades y condiciones de implementación de políticas públicas de promoción de derechos.

3.4 El adolescente que vive una situación de VD

Las temáticas analizadas anteriormente deben pensarse a la luz de una etapa vital (la adolescencia) específica que a su vez son sujetos que ocupan un lugar muy especial a nivel social, de subordinación en las relaciones de poder, organizadas desde el adultocentrismo.

La adolescencia como etapa vital con características propias, surge como concepto con el advenimiento de la modernidad, habiendo sido descrito por López de la siguiente forma:

“La particularización de la adolescencia, estaría relacionada... a la necesidad de instituirse un momento vital de pasaje entre la infancia y la adultez, que favoreciera el retraso de la reproducción biológica en las mujeres (confinándola al matrimonio) y que posibilitara la capacitación de los varones para el trabajo ...Mientras para las primeras, implicaba una preparación para el matrimonio y el rol de madresposa; para los segundos, implicaba la preparación para el mundo de lo público social”(47).

Otra visión plantea Viñar (48) al decir que:

“El termino adolescencia... No es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones aceleradas de la cultura.”, agregando que “... una vez desatada la tormenta puberal, biología y cultura interactúan en su paradigma complejo sin prioridad lógica de uno sobre otro. La adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo; es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que –como cualquier proceso viviente- tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro.” (48)

La adolescencia desde esta perspectiva tiene una función histórico - social relevante en la modernidad. Al decir de Fernández (49) “en la adolescencia... puede observarse un interesante entrecruzamiento entre clase y género. Los hechos históricos que puntúan la aparición de la adolescencia son distintos para los niños que para las niñas, y dentro de ellos, primero se adolentizan los niños de las clases burguesas y nobles que los sectores populares”. Se entrecruzan entonces, de manera compleja, las categorías de clase, género y edad.

Este proceso de transición hacia una “nueva sociedad” implicó cambios profundos en las formas de organización económica y social, entre ellos la reinención de lo público y lo privado, en términos de mundos dicotómicos, supuso escenarios para el ejercicio de los roles productivos y los roles reproductivos, respectivamente. El primero, el mundo de lo productivo, del trabajo remunerado, será territorio de los hombres; el segundo, el mundo de la familia, de los afectos, del trabajo doméstico será de las mujeres. Siguiendo a Fernández “lo privado moderno, se constituye precisamente como esa esfera de intimidad no – pública y como el reducto de una comunidad sostenida cotidianamente por las mujeres. (...) El mundo privado es el de la interioridad por oposición a la exterioridad de la vida pública. Su base es

el núcleo familiar organizado entorno a la comunidad de afectos, la educación de los hijos y la gestión doméstica de los sentimientos.” (49)

Actualmente se viene produciendo un desdibujamiento de los conceptos antes mencionados: lo público y privado, las nuevas configuraciones familiares, los lugares socialmente contruidos para los hombres, mujeres, de diversas franjas etarias. Surgen formas diversas de transitar la adolescencia y muchas veces atravesadas por la exclusión social.

Si desde el punto de vista social, se producen cambios en la adolescencia, desde el punto de vista psicológico se describen otras transformaciones. Giorgi (50) señala que la adolescencia se identifica con la crisis y el conflicto. Adolescente es “quien adolece” según el diccionario “quien sufre y causa dolor a los otros” y ese sufrimiento se deriva del trabajo psíquico del joven de abandonar de su niñez y progresivamente construir su ser hombre o mujer adulto.

M. Knobel (51) advierte que es un momento del desarrollo evolutivo que supone resignificaciones, recapitulaciones de la niñez. Hay una separación progresiva de los padres o adultos protectores, marcada por un “desasimiento respecto a su autoridad” y una tendencia a la grupalidad, necesidad de fantaseo e intelectualización, con ritos y realizaciones estructurantes que fuera del grupo no sucederían. Aparecen modificaciones corporales significativas con su correspondiente “nuevo esquema corporal” y diferenciación de género evidente, y la posibilidad de poder disponer de nuevas representaciones especialmente precisas en cuanto a la sexualidad. (51). Peter Blos (52) introdujo el concepto de adolescencia como segunda separación – individuación. El autor expresaba que es uno de los períodos de mayor vulnerabilidad del sujeto; cualquier anomalía que sobrevenga en el desarrollo se corporiza en fracasos en la individuación.

Otros autores como Kancyper (53) plantean a la adolescencia como un momento evolutivo privilegiado para dar otros sentidos a la propia historia de vida y por consiguiente, la posibilidad de reestructuración identificatoria.

Desde cualquiera de estas perspectivas, se observa que el adolescente se encuentra en una situación de gran vulnerabilidad, por el solo hecho de transitar por este momento evolutivo, que requiere además de una especial contención por parte del adulto.

Para realizar ese proceso los adolescentes necesitan al adulto como referente y sostén: cumpliendo funciones de contención, de reconocimiento, que habilite búsquedas, modelos,

asigne lugares desde los cuales construir su proyecto de vida. Giorgi (50) plantea que el mundo adulto también está en crisis lo que les impide cumplir las funciones de interdicción y sostén.

“Esa imagen del adulto como persona con su vida resuelta, con seguridad económica, estabilidad de vínculos afectivos, experiencia que le permite resolver los problemas vitales, se resquebraja ante los ojos de las nuevas generaciones. Emerge en su lugar un adulto desbordado, inseguro, cuya experiencia no se presenta como fuente de sabiduría sino como acumulación de fracasos y frustraciones...Adultos con poca capacidad de atención y escucha, adolescentizados y fragilizados que no aparecen como modelos ni como referentes de autoridad. .. Los adolescentes ya no desean ser como los adultos. La clásica tensión del proceso identificatorio entre tradición (modelos adulto) y pertenencia generacional (modelo entre pares) se desbalancea a favor de este último” (50).

A esto se agrega la discriminación generacional, el ser niño o adolescente en esta sociedad, posiciona a esta generación en una situación de mayor vulnerabilidad, vinculada al lugar social que ocupan. En especial el adolescente es muchas veces estigmatizado por el solo hecho de transitar esta etapa. Pero además, la vulnerabilidad aumenta con la de género, ya que son diversas y frecuentemente más difíciles las circunstancias de ser mujer en la adolescencia.

Mayores son las dificultades si el adolescente es víctima de violencia doméstica. En palabras de Calvi (55) lo real -el acto violento- ingresa produciendo desorganización psíquica desubjetivante, en donde lo traumático opera como desarticulador de modos de pensamiento y obliga al psiquismo a funcionar de otra manera. “La violencia es una realidad en sí misma que destituye subjetividad y por tanto no revela una falla previa de aquel sujeto que ha sido víctima de la misma”. (55)

Los adolescentes se presentan posicionados en un lugar confuso, ambiguo y con dificultades graves para reconocer su situación y explicitarla. Al relatar la situación o ser visibilizada en el centro educativo a través de diversos indicadores, el adolescente puede sentir que se va a reconfirmar su posible percepción de ser culpable y merecedor de la relación de maltrato o abuso de la que fue o es objeto.

Como menciona Ravazzola (56) se puede decir que en estas situaciones, se produce el efecto de las “etiquetas cambiadas” y la persona que es agredida siente lo que debería sentir la persona que agrede. Señala la autora cuatro sentimientos básicos que potencian la permanencia de la situación que se está viviendo: 1. Miedo, de las posibles represalias del agresor/a, de su entorno inmediato. Miedo a que nadie le va a creer. Miedo del daño físico y

de su futuro (en ocasiones cuando se trata de niños/as se teme por lo que le sucederá a sus hermanos/as y si incidirá en su orientación sexual); 2. Angustia, ambivalencia y confusión porque el agresor es una persona de su confianza a quien también quiere, y con quien tiene una relación muy cercana. Se siente querido y “especial”, tiene ciertos privilegios pero a la vez se siente lastimado, agredido. El sentimiento de ambivalencia es el que predomina en quienes viven estas situaciones, provocando mucha angustia y crisis emocional. A su vez, el miedo y el terror de que romper el silencio puede provocar la ruptura de la familia, la pérdida del cariño y apoyo de sus seres más cercanos (hijos/as, padres, otros), o que no le van a creer; los paraliza y anestesia en esta situación; 3. Vergüenza. Siente vergüenza de lo que pasó, de lo que “hizo”. Siente ganas de ocultarse, de ocultar su cuerpo. No quiere que lo toquen y, 4. Culpa. Siente que lo que sucede es por su culpa, que de alguna manera lo provocó y se lo merece. En los casos que se reveló la situación siente culpa por haber roto con la lealtad de su familia, por haber traicionado ese silencio que sostenía el circuito de abuso.

Por otra parte, es interesante considerar la circularidad de los roles y notar que en los distintos contextos quien es “agresor” también puede estar viviendo una situación de “agredido” en otros escenarios. Muchas de estas situaciones son las que viven los niños y adolescentes que son víctimas de maltrato y/o abuso sexual en su familia y en el escenario escolar son quienes agreden a otros. La circularidad de roles también está dada en el agresor que alguna vez pudo ser víctima de violencia.

3.5 El adulto del centro educativo frente a esta situación

Bringiotti M (57) cita cuatro aspectos que posicionan al ámbito escolar como privilegiado para el abordaje del maltrato infantil: a) el conocimiento del entorno social y familiar de los alumnos, b) la capacidad del docente de observación de sus alumnos, c) el trabajo en grupo como forma de intercambio de vivencias entre pares y d) la posibilidad de sistematizar la información para el seguimiento de las situaciones por parte de otros colegas.

El adulto del centro educativo ocupa un lugar privilegiado y muy importante frente a situaciones complejas que puedan vivir los alumnos. Es un referente fuera del ámbito familiar, que tiene un vínculo de confianza construido a partir de la frecuencia de encuentros que tiene con el adolescente a lo largo del año. Pero más allá de su especial situación para vincularse con los adolescentes, la detección de estas circunstancias sufridas por los alumnos es un desafío más que complejo. Los docentes enfrentan una serie de dificultades cuando

detectan una situación de maltrato entre sus estudiantes. Implementar dispositivos colectivos e interdisciplinarios de abordaje parece todavía difícil en la situación actual de los centros educativos.

Al respecto Tuana plantea que:

“Las situaciones de VD se presentan de forma cerrada, sin posibilidad de transformación. El impacto emocional que siente la persona que recibe el caso es muy alto y puede quedar invadido por los mismos sentimientos que la víctima, generándose diferentes reacciones: sentirse paralizado e impotente: sentir miedo y por tanto imposibilitado de accionar, acción por reacción adoptando actitudes de sobreprotección a las víctimas ubicándolas nuevamente en un lugar de pasividad y sin control de la situación y generando acciones que la misma no podrá sostener ni hacerse cargo y, actitud de agresión y violencia contra el agresor obturando una visión global del problema”(58).

La falta de formación específica en el tema, la naturalización de la violencia como método de resolución de conflictos y puesta de límites, los mitos en torno a los adolescentes entre otros, son sistemas de ideas que subyacen en las formas de abordar estas situaciones. Los docentes y técnicos, como integrantes de esta sociedad no están excluidos de estas concepciones. Además, muchos de ellos están vivenciando en forma personal situaciones como las abordadas, lo que complejiza y en ocasiones inhabilita las posibilidades de su abordaje. De acuerdo a algunos autores “En los ámbitos donde existen relaciones de abuso, lo adviertan o no sus miembros, es posible identificar creencias o teorías explicativas sustentadas por sus miembros que de alguna manera justifican y mantienen impunes las prácticas violentas.”, agregando que en el caso específico de la violencia intrafamiliar:

“...estas ideas tienen que ver con la concepción de género, familia, infancia, el concepto de autoridad, la sexualidad, entre otros. De esta manera las acciones, que se constituyen en malos tratos, las provocaciones, las conductas abusivas se naturalizan por quienes las viven y por el entorno. Otro aspecto que juega como sostén del circuito abusivo tiene que ver con el registro de las emociones: hay una anestesia que impide a cada protagonista registrar el malestar, el sufrimiento. Quienes viven estas situaciones no perciben emocionalmente el límite de su sufrimiento o pueden tener un registro equivocado: sienten vergüenza, culpa, molestia pero no logran identificarlo y de hacerlo se lo atribuyen como culpables de la situación. Se conforma así lo que llamamos el “circuito del abuso”, en el que participan tres polos con distintas responsabilidades”. (59).

Por otro lado, Brigniotti (57) plantea que la escuela tiene una importante labor formativa, además de la informativa...”los modelos alternativos de relación que se pueden implementar en el aula, tales como el análisis crítico de los estereotipos de género... la búsqueda de soluciones no violentas a los conflictos cotidianos, pueden ejercer una influencia beneficiosa en los niños”. Es posible, entonces, identificar creencias que de alguna manera justifican y

mantienen impunes las prácticas violentas, hecho que fundamenta la importancia de reflexionar acerca de ellas.

Es por ello que se trabajará sobre el concepto de representaciones sociales (RS) en especial las de adolescencia y violencia doméstica de los adultos de los centros educativos, quienes serán los que desde sus concepciones abordarán la atención y prevención en la temática.

3.6 Las representaciones sociales de los adultos de los centros educativos.

La teoría de las RS ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación.

En el acto de representación siempre se relaciona un sujeto (grupal e individual) con un objeto determinado. Representar es, en el sentido estricto de la palabra, volver a presentar, re-producir un objeto cualquiera mediante un mecanismo alegórico, esta re-producción siempre es subjetiva en última instancia (60). Según Jodelet (61) “En la representación tenemos el contenido mental concreto de un acto de pensamiento que restituye simbólicamente algo ausente, que aproxima algo lejano. Particularidad importante que garantiza a la representación su aptitud para fusionar percepto y concepto y su carácter de imagen.”. Dicha autora (61) agrega que esta noción se establece en la intersección entre lo social y lo psicológico. Se relaciona a la forma en que las personas introyectan los acontecimientos cotidianos, es decir lo que se designa como conocimiento espontáneo, de sentido común, por oposición al pensamiento científico. “Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias vitales y de las informaciones y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (61). Moscovici ha sido el primero que conceptualiza a la RS, planteando que es (...) “una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Luego plantea que es una de las actividades psíquicas a través de las que “los hombres hacen inteligible la realidad física y social”, es decir que es una forma de integración social (60).

Por lo tanto, aproximarse a estas representaciones va a posibilitar entender la dinámica de las interacciones sociales y arrojar luz a los determinantes de las prácticas sociales. Esto es posible en tanto la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (62).

Si se trata de comprender cómo se ha abordado la temática de la VD en las prácticas educativas de los centros de enseñanza media y considerando que las instituciones están formadas entre otros componentes por las personas que trabajan en ellas, parece imprescindible para realizar un análisis más completo, trabajar con algunas de las representaciones sociales de los mismos. Esto apunta a pensar también que en la implementación del protocolo es necesario trabajar una línea de prevención de vínculos violentos, problematizando prácticas naturalizadas, visibilizando pautas de crianza violentas, reconociendo a los jóvenes como portadores de derechos, promoviendo el buen trato.

Kaplan (63) plantea la importancia de estudiar las representaciones sociales de adolescencia que tienen los adultos en los centros educativos ya que las mismas están en juego en el vínculo entre los adultos y adolescentes y producen subjetividad en estos últimos. En este sentido:

“Mirar cómo son mirados los alumnos también al interior de las instituciones educativas, quizás nos permita estar en mejores condiciones para ampliar y resignificar ciertas visiones invisibilizadas, silenciadas, no dichas pero actuadas, haciéndonos conscientes de que también la escuela produce anticipaciones de destino... Así entendida, la institución escolar funciona como constructora de subjetividad. A través de distintos mecanismos y relaciones de sentido, los alumnos van configurando una autopercepción y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular. En esta formación de la autoimagen, las palabras tienen un poder simbólico innegable. El lenguaje escolar, las categorías y los modos de nominación tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes en su tránsito por la escuela. (63)

Díaz Aguado plantea -en relación a las representaciones sociales de violencia y el trabajo de las instituciones educativas en la reflexión de las mismas- la necesidad de reconocerla como la antítesis de la justicia. En este sentido refiere que “Para favorecer desde la educación una representación de la violencia que ayude a combatirla conviene enseñar a rechazarla en todas sus formas y manifestaciones, al comprender la naturaleza destructiva que tiene la violencia no sólo para la víctima hacia la que se dirige sino también para quien la utiliza y para el sistema social en el que se produce.”(44). Destaca además que:

“Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene insertarlo en un contexto más amplio: los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socio-emocional y que en sus

niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos; y la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos/as, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos” (44).

3.7 El Protocolo y su implementación

Existen distintas acepciones del término protocolo, según los ámbitos y finalidades de su aplicación. En este trabajo se hace referencia al término tomando las características de lo que se conoce como protocolo de tratamiento (propio de la medicina) y del protocolo de actuación (conjunto de procedimientos específicos dentro de un plan, cualquiera sea el mismo). Generalmente un protocolo consta de varias secciones entre las que se encuentran la justificación para su generación, las definiciones operacionales, el algoritmo de actuación y observaciones particulares, entre otras. Como secuencia ordenada de pasos y procedimientos, la herramienta facilita la detección de situaciones y momentos en un proceso y la toma de decisiones más adecuada. A la vez, como instrumento de acción, posibilita identificar con claridad la singularidad de los perfiles de los distintos actores que intervienen, delimitando los roles de cada uno; sin sobrecargar ni desestimar las capacidades.

El protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” (2) plantea dos planos de acción en la temática desde el sector educativo: a) promoción de derechos y prevención de violencia (plano en el que se privilegia el conocimiento de los derechos para su ejercicio activo y responsable y como motor para el desarrollo de vínculos saludables); b) atención (plano que implica en la educación los primeros pasos en la detección y apoyo frente a esta situación: la detección, apreciación inicial, medidas de protección, seguimiento).

3.7.1. El protocolo como instrumento de intervención

La intervención en materia de violencia está dirigida a: detener la violencia (protección de quien la sufre), cambiar la estructura relacional que la perpetúa y reparar daños o disminuir secuelas (rehabilitación) (64). Para ello se requiere de cierta claridad de cómo funciona el circuito del abuso, de forma de poder intervenir adecuadamente en el Ravazzola (56) plantea un esquema para entender e intervenir en las relaciones de abuso. Tanto el maltrato infantil como la violencia hacia la mujer constituyen fenómenos interaccionales donde participan tres

polos (abusador-abusado-terceros). Nunca son solo dos los implicados; siempre hay por lo menos tres actores: la persona abusada, la persona abusadora y los terceros (cómplices, indiferentes, testigos, actores contextuales). Estos tres actores se cruzan con tres variables o dimensiones: las ideas o creencias, las acciones o interacciones y las estructuras. Luego se fueron agregando otras variables como el lenguaje, las emociones y la comunicación. En la tabla 1 se plantea el mencionado circuito:

Tabla 1. Circuito de abuso.

Actores	Ideas	Acciones	Estructuras
Persona abusadora	La persona abusadora no puede controlarse	Las provocaciones y los malos tratos son elementos frecuentes y <i>naturales</i> en las conversaciones	Están reificadas. Se consideran por encima de las personas. Mantienen una organización con jerarquías fijas naturalizadas o esencializadas.
Persona abusada	La persona abusada es inferior		
Persona Testigo	La familia debe mantenerse unida a cualquier costo. En cuestiones familiares no deben intervenir los de afuera.		

Fuente: Adaptado de C. Ravazzola (1997): *Historias infames: los malos tratos en las relaciones*, Buenos Aires, Paidós, p. 56.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, existirían nueve variables que actuando sobre alguna de ellas se estaría tendiendo a modificar la situación. Ravazzola (56) también plantea que el sistema de abuso persiste en la medida que las ideas, creencias y acciones de los tres miembros del circuito persistan inamovibles. El cuadro permite percibir la importancia del “contexto” es decir de todas las personas que de alguna forma están en contacto con los afectados (otros miembros de la familia, agentes de salud, docentes de instituciones educativas, etc.). De alguna manera visibilizar estas dimensiones permite clarificar la responsabilidad social del problema y la necesidad de actuar a partir de ello.

Cuando se piensa en una forma de intervención o modelo, se podrá entonces tener en cuenta una serie de aspectos que posicionan el abordaje (65): favorecer los factores de protección en individuos, no reproducir estilos abusivos de relaciones, no reforzar las dinámicas del circuito del abuso, que permitan acciones a todos los niveles y permitan ofrecer soluciones integrales, que se aborden los tres actores involucrados, que permitan visibilizar la responsabilidad social del problema y promuevan una postura ética de los operadores intervinientes. Para Prato (65)

la intervención es “cualquier acción que se realiza o mensaje que se trasmite dirigidos a una persona, familia o grupo comunitario, ya sea con fines preventivos, educativos o terapéuticos”. Esto abarca la amplia gama de acciones psicosociales en los diferentes campos o disciplinas: educativos, sociales, de salud, judiciales, etc. En general, se refiere a intervención para mencionar a todas las acciones. En particular, se diferencian en *promoción* (acciones destinadas a sostener y fomentar un estilo de vida saludable), *prevención* (todas aquellas acciones destinadas a impedir o frenar la aparición del problema); y *atención y seguimiento* (intervenciones terapéuticas, educativas, sociales, que apuntan a resolver el problema o reducir sus secuelas y reparar el daño).

Como se mencionó anteriormente, desde el protocolo de enseñanza media (2) se abordan estos tres aspectos por lo que se hace necesario definir cada uno de ellos: a) Promoción de salud: consiste en proveer a la población de los medios necesarios para mejorar su salud y adoptar un estilo de vida sano y alcanzar un nivel adecuado de salud física, mental y social. Para ello se deben poder identificar y satisfacer sus necesidades básicas, desarrollar su capacidad de visualizar y plantearse contradicciones de su relación con el entorno material y humano⁶; b) Prevención: Las intervenciones deben apuntar a modificar un problema y sus consecuencias (disminuir incidencia tanto en la aparición como en los factores de riesgo o de protección); reducir prevalencia (actuar sobre la persona que lo padezca, para que recupere el bienestar que tenía antes de su aparición; o reducir secuelas, esto es, la rehabilitación)⁷; Atención: Refiere a las etapas de prevención secundaria y terciaria de Caplan, aquellas acciones que tiendan a reducir el daño y las secuelas de la situación.

Se trabaja en un proceso de atención, desde que se toma contacto con una situación hasta que se cierra el caso. En el trabajo en violencia de género y generacional se definen momentos o etapas necesarios para alcanzar la integralidad en las intervenciones, las mismas no se dan siempre consecutivamente y en su totalidad; pueden superponerse, alterar el orden o saltarse,

⁶ La Organización Panamericana de la Salud ha definido la promoción de la salud como el resultado de todas las acciones emprendidas por los diferentes sectores sociales para el desarrollo de mejores condiciones de salud personal y colectiva para toda la población en el contexto de su vida cotidiana (66). La promoción de salud requiere de una amplia y activa participación de las personas en la modificación de las condiciones sanitarias, ambientales de su entorno y en sus propios estilos de vida, todo lo que conduce a la creación de una cultura de salud en la población. Se necesitan políticas públicas que aborden las inequidades sociales y discriminaciones, en este sentido están directamente vinculadas con la promoción de los derechos humanos.

⁷ “Clásicamente, estos tres niveles han sido definidos por G. Caplan como prevención primaria, secundaria y terciaria, respectivamente. Todos estos niveles tienen una estrecha relación entre sí y se retroalimentan, por lo cual es necesaria una estrategia de intervención que los contemple a todos” (65: 44)

según los grados de riesgo de los casos y el contexto. Esto requiere de instrumentos que orienten el proceso de intervención.

Con base en lo mencionado, el Protocolo de VD en Adolescentes (2) intenta orientar las prácticas de detección y primeros pasos en la atención a nivel de los estudiantes. Plantea una serie de etapas, que no pretenden tener un ordenamiento rígido, sino ofrecer una guía que permita pensar cada caso en sus particularidades. Las etapas señaladas para la atención de situaciones detectadas son: detección (apreciación inicial) – medidas de protección y seguimiento. Cabe señalar que cuando se refiere a los distintos niveles de intervención (promoción, prevención y atención) se advierte en su ejecución el carácter cíclico de estos procesos que genera la necesidad de considerar los tres elementos a la hora de trabajar en cada uno de ellos. Prato (65) plantea en este sentido que la sensibilización visibiliza el problema y aumenta la detección de casos y por ende las demandas de tratamiento. A su vez los tratamientos y rehabilitaciones interrumpen los ciclos transgeneracionales y se contribuye a la prevención.

En cuanto a la especificidad de las intervenciones en el sector educativo Moreno (21) recomienda cuatro elementos fundamentales: 1. Prevención, detección y atención a la violencia familiar y en la pareja (noviazgo)⁸; 2. Fortalecer un clima escolar y en el interior del aula que favorezca las relaciones de convivencia igualitaria (reflexionar sobre las modalidades de relacionamiento entre varones y mujeres que se viven en el aula, pensar formas no violentas de resolver conflictos, instaurar la palabra como forma de expresión de los sentimientos), generando un clima escolar que promueva vínculos saludables; 3. Favorecer la incorporación de enfoques y contenidos de género y derechos humanos en el currículo y la práctica docente; 4. Generar un sistema de protección (mecanismos de denuncia, procedimientos de registro y sistematización de datos estadísticos, protocolos de detección, atención y seguimiento, marcos normativos de las escuelas y trabajo con las familias de los estudiantes) que garantice los derechos de los adolescentes en estas situaciones.

⁸ Se entiende que representa una forma eficaz de prevención ya que colabora a eliminar factores de riesgo asociados a la reproducción de la violencia de quienes la padecen o han padecido. Las personas expuestas a la violencia en el ámbito privado tienen mayor probabilidad de reproducirla, tolerarla o experimentarla como víctima o sobreviviente.

Para trabajar en prevención de violencia de género se hace imprescindible también reconocer aspectos que hacen a la cultura institucional a nivel escolar. Díaz - Aguado (44) plantea una serie de elementos que desde el escenario escolar hay que tener en cuenta como condicionantes del trabajo en esta temática, a saber:

- “reconocer el fenómeno y su relación con los vínculos, con la interacción entre los individuos y los contextos en los que se produce. Poder pensar la relación que establece la escuela con cada uno de los escenarios en los que se desarrolla la violencia. Mejorar los vínculos educativos reduce la exclusión.
- Lograr mayor coherencia entre el discurso y la práctica, trabajar sobre el currículo oculto, en función del cual se transmiten las representaciones asociadas al papel de alumno que entran en contradicción con los objetivos del currículum... se destacan **tres aspectos básicos del currículo oculto existente en la escuela tradicional que conducen al aprendizaje de la sumisión y la heteronomía**: la monotonía de la vida escolar, la naturaleza de la evaluación educativa, la fuerte jerarquización y la concentración del poder y control en el profesor”(44).

Se advierte con estos aspectos la necesidad de instrumentos y materiales que colaboren al trabajo en prevención y atención de situaciones.

La elaboración de protocolos, guías, mapas de rutas, etc. es una práctica que se ha generalizado para el abordaje de situaciones de VD. En particular en el sistema de enseñanza hay dos experiencias (2), (12). En la presente tesis se apuntó a rescatar los aportes que se generaron con el uso de la herramienta “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para la Enseñanza Media” (2), respondiendo a la recomendación del Consejo Nacional Consultivo de Lucha contra la Violencia Doméstica sobre realización de herramientas para la prevención y atención de esta temática.

Se entiende que no es suficiente con la construcción de herramientas que busquen el abordaje consensuado a la interna de los centros educativos y articulado entre diversos sectores sociales para la atención de estas temáticas. Sino que gran parte del éxito de la intervención pasará por el proceso de implementación de dichas herramientas.

3.7.2 El Protocolo y su implementación

Existe mucha bibliografía de implementación de políticas públicas -en este caso de salud- y de evaluación de dicho proceso. La perspectiva que se adopta en este caso uno de los enfoques de la escuela anglosajona. Para dicha escuela la implementación designa la fase de un proceso durante la cual se generan actos y efectos a partir de un marco normativo, de textos o discursos- en este caso del protocolo. Poner en práctica, ejecutar, dirigir son acciones

vinculadas con este proceso (67). Desde esta perspectiva, una política preexiste a su ejecución, no se enuncia en el “terreno”. Se denomina enfoque *top-down* a la puesta en práctica de una serie de acciones que descienden desde un lugar central de autoridad a la base o periferia de un sistema o institución. Pero en la práctica se han descubierto que estos procesos no son lineales, que hay “averías” en este modelo de gestión, tanto a nivel de la autonomía que van generando los ejecutores, como en la complejidad que se produce al desarrollar cierto modelo en el territorio, los juegos de negociación, influencias en torno a la aplicación de procedimientos. Frente a ello se propone un enfoque de implementación denominado “*botton up*” (68) que parte de las situaciones concretas de los interesados para realizar un proceso “ascendente” a nivel jerárquico de ejecución de ciertas políticas. Se parte de una situación detectada a nivel del territorio, se formula y esto incita a la intervención de la autoridad pública, lo que permite determinar un punto de contacto más inmediato entre el problema a abordar y la política; en un contexto donde probablemente ni los decisores ni los políticos pueden resolver problemas sin la participación de las personas involucradas en los mismos (67).

Estos modelos teóricos de implementación -*top down* y *botton up*- están en la base del diseño del proceso de implementación del protocolo, como de diversas políticas públicas. En este trabajo se adhiere básicamente al segundo de ellos como quedará mejor explicitado al abordar las dimensiones sobre las que se construye la ejecución del mismo.

3.7.21 Estrategias de la implementación

Se piensa que hay una serie de dimensiones básicas subyacentes en el que se apoya el proceso de implementación del protocolo:

a) Protocolización- Es una práctica que se viene realizando desde hace una década en el país y se basa en la necesidad de tener una guía metodológica avalada por cada institución, destinada a marcar pautas y unificar procedimientos, que contemplan la complejidad e implicaciones de las situaciones de violencia, a partir de las necesidades de la comunidad. Se aborda desde un concepto de intervención, donde se incluyan aspectos relativos a la prevención y atención de situaciones, buscándose una intervención de carácter integral a la situación.

b) Participación - Se considera que el protocolo aumenta su capacidad de eficiencia y eficacia en la medida que incorpore en su diseño y difusión, las ideas, percepciones, saberes y experiencias de las personas directamente involucradas en su implementación, en este caso, los docentes y técnicos de enseñanza secundaria. A esta idea se suma el concepto de autonomía de Bertoni (69) que la define como “disponer de la libertad de elaborar los principios de las propias acciones mediante una reflexión personal. Quién es autónomo vive según las reglas que ha elaborado o adoptado luego de examinarlas críticamente.” (69). Por lo tanto participar implica ser parte, tener voz e incidencia en las decisiones conjuntas que hayan de tomarse en un grupo dado⁹. La participación, como estrategia que distribuye el poder, refuerza la capacidad del sujeto de transformar la realidad y de alcanzar un desarrollo a escala humana. Implica “ser parte, tomar parte y tener parte” (70).

c) Interdiscipliniedad - Dada la complejidad del fenómeno sobre el que se trabaja, el tema requiere de un enfoque interdisciplinario. Se entiende por tal (71) el “conjunto de disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada”. En este sentido Rebellato señala que “(...) esto requiere que los profesionales y educadores construyamos espacios colectivos de autoanálisis que nos permitan transformar la práctica concreta en una situación analítica, detectar los malentendidos en la comunicación, recuperar nuestros procesos de formación y estructuración personales y reconstruir el vínculo en la práctica social.”(72). Es por ello que los participantes del proceso de implementación son tanto docentes como técnicos que trabajan en las instituciones educativas. Además se busca en el abordaje la construcción de un equipo de trabajo en cada centro que lidere el proceso y que en lo posible se vea enriquecido con la participación de adultos de diversas disciplinas.

d) Práctica reflexiva – Es la traducción del discurso a la práctica necesita de la incorporación de insumos de acción y de reflexión en forma activa y consciente por parte de los agentes involucrados (docentes en este caso), a fin de orientar y desarrollar capacidades específicas

⁹ El desafío en el diseño de planes y programas sociales con una real participación ciudadana, requiere, al menos, algunas de las siguientes características (70): implicar a múltiples sujetos, superando la focalización en ciertos sectores sociales; orientarse a fortalecer capacidades y generar poderes sociales y políticos, que trasciendan la autogestión de la pobreza (la administración de la miseria); ser inseparables de la elaboración de medidas de justicia social y participación activa y efectiva de los afectados por las políticas, en su misma elaboración así como transversalidad y no verticalidad (suponen articulación de los diversos actores en el sentido de implementar medidas y acciones que atraviesen todos los campos de dichas políticas).

tendientes a la gestión autónoma de los contenidos cualquiera sea su tenor. Esto es lo que se denomina práctica reflexiva (73), necesaria en este proceso de implementación. La capacidad de reflexionar sobre las prácticas, el sistema de creencias que la sostienen, cómo se traduce en el vínculo pedagógico, son aspectos que están implicados. A su vez, esto es impensable sin una real participación de todos los involucrados en la acción educativa: formar en habilidades básicas para aprender, ser y hacer en la sociedad que compartimos.

En esta temática como en otras que hacen a la promoción de derechos, los aspectos procedimentales tienen tanta importancia como los discursivos, lo que hace a la necesidad de involucrarlos desde la reflexión de los mismos.

Sin problematizar las prácticas, las posibilidades de una intervención adecuada parecen limitadas, en tanto estas buscan la no reproducción de estilos abusivos, no reforzar las dinámicas del circuito del abuso antes reseñado. Lo que se plantea como forma de reflexión sobre la realidad, se hace necesario para la práctica docente e implica una postura ética entre estudiantes, docentes y profesionales.

e) Descentralización - El proceso de implementación del protocolo requiere de la toma en cuenta las especificidades locales, a través de la figura de referentes institucionales. Esto implicaría una serie de pasos: inclusión de la temática en el proyecto de centro, trabajar con los recursos locales, articular con los demás centros educativos de la localidad, realizar campañas de sensibilización, realizar cursos de capacitación replicando aquellos realizados a nivel central en años anteriores.

f) Trabajo en red - Refiere a que los problemas de salud mental, así como las intervenciones requieren ampliar el foco de lo individual a unidades sociales mayores (personales y comunitarias). El apoyo social constituido por las redes ¹⁰ ha demostrado ser un factor importante para amortiguar el impacto de las crisis de vida en las personas. Sobre este aspecto dos autores plantean interesantes propuestas de trabajo en red: Dabas y Rovere; el primero define Red como “una malla relacional dentro de la cual se soluciona un problema, una estrategia de relacionamientos, de articulación e intercambios entre instituciones o personas

¹⁰“La red social está conformada por las relaciones significativas que una persona establece cotidianamente y a lo largo de su vida (familiares, amigos, compañeros de estudio, de trabajo). La red social cumple funciones importantes para el bienestar psicosocial del individuo: la inserción social, el desarrollo de su identidad, etc. Ya que las redes sociales pre existen a la intervención, el desafío por visibilizarlas, activarlas, promover el acercamiento” (59).

con un fin común” (74). La definición incluye al tejido social formado por los distintos grupos e instituciones de la comunidad. Esto significa diferentes formas posibles de intervención en lo familiar, comunitario pero también desde lo intersectorial. El segundo, plantea que las “redes son redes de personas, se conectan o vinculan personas, aunque esta persona sea el director de la institución y se relacione con su cargo incluido, pero no se conectan cargos entre sí, no se conectan instituciones entre sí, no se conectan computadoras entre sí, se conectan personas (75). Por esto se dice que redes es el lenguaje de los vínculos, es fundamentalmente un concepto vincular”. Desde este enfoque plantea un sistema ascendente de construcción de “niveles de vínculo” o “niveles de red”, donde se va produciendo el reconocimiento, luego el conocimiento, la colaboración y cooperación y finalmente la asociación. La tabla 2 presenta dicho sistema.

Tabla 2 -Niveles de red

Nivel	Acciones	Valor
5- Asociarse	Compartir objetivos y proyectos	Confianza
4- Cooperar	Compartir actividades y recursos	Solidaridad
3- Colaborar	Prestar ayuda esporádica	Reciprocidad
2- Conocer	Conocimiento de lo que es o hace el otro	Interés
1- Reconocer	Incorporar al otro como interlocutor y aún como adversario	Aceptación

Fuente: Rovere M. Redes en Salud; los Grupos, las Instituciones, la Comunidad. 2da de. Córdoba. 2006: 42.

Es interesante observar cómo en este enfoque se pone énfasis en la construcción social de los vínculos, aspecto significativo para la intervención en VD, ya que permite intercambios igualitarios, sin quedar el técnico en una relación de poder abusivo, fomenta la cooperación y la solidaridad, promueve el fortalecimiento del trabajo en equipo y resguarda la integralidad de la intervención, ya que es posible trabajar con este modelo en promoción, prevención y atención de situaciones.

g) Evaluación de procesos de implementación - Se entiende imprescindible el permanente monitoreo y evaluación de cualquier proceso. En este sentido, este estudio refiere a la realización de una evaluación primaria del proceso de implementación del protocolo, donde se incorporarán las opiniones de los directamente involucrados - los adultos que trabajan en el centro educativo- a través del relevamiento y análisis de sus percepciones y opiniones. Así, evaluar, es decir identificar efectos propios de una acción y asignarles un valor, remite

también a diversas concepciones o actitudes. En este caso es (...)” un camino, un modo de razonamiento asumido por el analista: la apreciación sistemática sobre la base del métodos científicos, de la eficacia y de los efectos reales, previstos o no, buscados o no (...)” de una determinada acción. (67).

La OMS en la publicación sobre Prevención del maltrato infantil plantea que

“Un programa o proyecto es „efectivo “cuando su evaluación esté firmemente asentada en investigaciones que evidencien su eficacia preventiva. Se considerará que un programa de prevención es prometedor cuando haya sido rigurosamente evaluado y evidencie una cierta eficacia preventiva, aunque insuficientemente comprobada. De lo contrario, se considerará que los efectos de un programa de prevención son dudosos cuando hayan sido laxamente evaluados o escasamente comprobados”. (76)

Esta investigación realiza una evaluación de un proceso de promoción de salud la que comparte muchos aspectos con la evaluación en un sentido general y algunas especificidades. De acuerdo a lo planteado en Evaluación de la promoción de la salud. Principios y perspectivas

“(…) la evaluación de la promoción de salud debería ser participativa” lo que permite que se integre el punto de vista de los actores involucrados, aumente la apreciación del objeto a evaluar, el entendimiento y la aceptación de las conclusiones y promueve el compromiso de actuar en función de ellos”. A su vez, la misma publicación, se plantea que la evaluación sea introducida en las diversas etapas del proceso que se está valorando, así como que se transmitan sus conclusiones a todos los actores interesados de manera significativa en el mismo (77).

De esta manera, el potencial que genera esta actividad tiene como consecuencia la posibilidad de empoderar a los individuos y centros educativos que participan en ella, fortalecer redes y contactos, legitimar diversas actividades, retroalimentar procesos locales. El proceso de evaluación es entonces parte del proceso de sensibilización en sí mismo.

También Rovere plantea, refiriéndose a la planificación estratégica, diversos criterios para la evaluación de un proyecto en los siguientes términos:

“En nuestra propuesta de planificación existen diferentes criterios para evaluar un proyecto que se aplican antes que tal proyecto se operacionalice. Ellos son: 1. Potencia direccional (refiere a la contribución que el proyecto puede hacer para alcanzar la visión o las situaciones-

objetivo definidas en el momento anterior); 2. Factibilidad. (refiere a la posibilidad técnica de realización del proyecto); 3. Coherencia interna y externa. (refiere al nivel de articulación que tienen entre sí las operaciones de un mismo proyecto -coherencia interna- y del proyecto con respecto a otros en diseño o en ejecución -coherencia externa) y, 4. Viabilidad. (refiere a las posibilidades políticas de ejecución, básicamente en función de la existencia o no de recursos críticos)". (75)

La valoración del proceso de implementación del protocolo para enseñanza media pretende enfocar solamente el primer aspecto mencionado -la potencia direccional- es decir la contribución que el proyecto ofrece a los fines de abordar la prevención y atención de situaciones de violencia doméstica que viven los adolescentes que concurren a centros de enseñanza media. De acuerdo a ello Springett (77) ha propuesto un modelo de evaluación de programas de trabajo de promoción de salud que sigue estos criterios: que sea aplicable en diversos enfoques de evaluación, ser compatible con los principios de la promoción de salud, centrarse en la búsqueda de resultados individuales e institucionales, de utilidad en los diversos niveles del proceso donde se aplique. En base a estos principios, el autor antes mencionado, diseña ocho pasos a incluir en las evaluaciones de la promoción de salud y que se considerarán en este trabajo: "descripción del programa, política o iniciativa propuesta, identificar puntos y aspectos que preocupan y serán incluidos en la evaluación, diseño del proceso para lograr la información requerida, recopilación de datos, análisis de los mismos, elaboración de recomendaciones junto con los actores involucrados, divulgación de los resultados y realizar acciones específicas en función de dichos resultados" (77).

4- METODOLOGÍA

4.1 Tipo y diseño general del estudio:

El presente trabajo es un estudio de carácter exploratorio-descriptivo (en tanto los datos relevados, permiten una primera aproximación al impacto del proceso de implementación del protocolo en los centros educativos), de corte transversal (ya que se estudiaron las variables definidas en un momento determinado). Se utilizó una metodología cuanti-cualitativa, donde se triangularon una serie de técnicas e instrumentos a través de los cuales se recogieron los datos.

Las estrategias metodológicas de triangulación, cuantitativas y cualitativas, ofrecen “puntos de vista” divergentes, que enriquecen y complementan la mirada del investigador (78). En la medida que lo “real-social” es complejo y diverso, la combinación de las perspectivas y “datos” que ofrecen ambas metodologías, permiten el acercamiento a lo social de la mejor manera y modo posible: con mucha más fiabilidad”, fortaleciendo la mirada del investigador, a su vez enriquece el análisis y discusión de los resultados.

4.2 Definiciones operacionales.

El trabajo tomó como punto de partida dos variables complejas: a) implementación del protocolo (variable independiente) y b) centros educativos (variable dependiente). A continuación se definen las mismas y se descomponen en otras más simples que sirvieron de referencia para su valoración a través de la identificación de indicadores.

4.2.1-Implementación: Acción o efecto de poner en marcha un sistema o proceso. En este caso la variable plantea un proceso de un año y medio donde se trabajó la instalación del tema en el centro y el uso y conocimiento del protocolo. Esto se realizó a dos niveles:

Con los referentes institucionales:

- a. concurrencia a tres jornadas de trabajo de orientación y construcción del proceso de implementación durante los años 2011 o 2012.
- b. Asistencia al curso “Educación y Violencia Doméstica” de 33 hrs. de duración en el año 2013.

Con los centros educativos:

- a. Promoción de una reunión de coordinación en cada centro para trabajar un formulario guía de posterior sistematización en el año 2011.
- b. Realización de acciones que promueven los referentes de cada centro (buenas prácticas).

De acuerdo a lo antes señalado se tuvo en cuenta cómo se valoraban las diversas instancias planteadas desde el equipo que coordinaba esta implementación, si fueron instancias que colaboraron en el proceso.

La implementación del protocolo como variable compleja se descompone en otras variables más simples: instalación de la temática violencia doméstica en el centro educativo y uso y conocimiento del protocolo.

4.2.1.1 Instalación de la temática violencia doméstica en el centro educativo:

Acciones tendientes a abordar el tema violencia doméstica en adolescentes, en las dimensiones de atención y/o prevención. Esto implica una diversidad de acciones y actividades, de acuerdo a las características de cada centro educativo, así como a su cultura institucional. De acuerdo a ello tendremos en cuenta como acciones que hacen a la instalación de la temática las siguientes: reuniones de referentes con el equipo de dirección, reuniones con el equipo técnico, actividades de prevención de VD organizadas en el centro educativo, situaciones de VD detectadas o atendidas en el centro, inclusión de la temática en el proyecto institucional, trabajo en la temática con los diversos actores institucionales: alumnos, adultos del centro, familias, comunidad, redes interinstitucionales y sociales.

4.2.1.2. Protocolo: Variable compleja que refiere a una secuencia ordenada de pasos y procedimientos. Conjunto de procedimientos específicos dentro de un plan. Consta de varias secciones entre las que se encuentran la justificación para su generación, las definiciones operacionales, el algoritmo de actuación y observaciones particulares, entre otras. Vamos a analizar esta variable a partir de otros más simples: uso y conocimiento del protocolo

a- **Uso del protocolo:** refiere a la utilización del mismo cuando se va a abordar la temática VD tanto en el plano de la atención como de la prevención. Cómo, cuándo y cuanto se utiliza. En este sentido atenderemos a: lectura del protocolo en el centro, consulta del protocolo frente a alguna dificultad, trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (protocolo, cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual. Frecuencia de uso y tipo de situaciones en la que se usa.

b- Conocimiento del protocolo: remite a si se tienen en cuenta las pautas planteadas en el mismo al trabajar la temática en el centro, tanto en las dimensiones de la atención de casos como en la prevención de los mismos. También lo referente a su utilidad en los planos de prevención y atención de situaciones, a la omisión de información significativa para su uso, modificaciones en los contenidos del mismo.

4.2.2- Centros educativos¹¹:

La complejidad de esta variable requiere analizarla a través de componentes más simples a saber:

4.2.2.1 Aspectos formales del centro educativo: localidad, tipo de centro, ciclo educativo, matrícula, proyecto de centro, actividades realizadas en relación con la temática, casos detectados y formas de intervención, trabajo en red.

4.2.2.2 Recursos humanos: número y sexo de profesores y técnicos, representaciones sociales de adolescencia y violencia doméstica de docentes y técnicos, percepciones en cuanto al proceso de implementación de esta herramienta. En el Anexo 1 se presenta un cuadro descriptivo de cada una de las variables.

a- Representaciones sociales: “... concierne a la manera en que los sujetos sociales, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas del entorno próximo o lejano.” (61). Refiere, entonces al conocimiento espontáneo, ingenuo que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural. Las representaciones sociales son múltiples y diversas, para este estudio tomaremos las representaciones sociales de adolescencia y violencia doméstica.

En el Anexo I se puede observar la tabla de variables descrita anteriormente.

4.3 Universo de estudio, selección y tamaño de la muestra. Criterios de inclusión y exclusión.

¹¹ Según la ley de educación N°18437: “El centro educativo de cualquier nivel o modalidad será un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos. Será un ámbito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a los efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo. El proceso de formulación, seguimiento y evaluación del mismo contará con la participación de los docentes del centro y se promoverá la participación de funcionarios, padres y estudiantes”(79)

La selección de la muestra estuvo directamente relacionada con los objetivos de este estudio, así como las características del proceso de implementación del protocolo que implica una forma de trabajo secuenciada en el tiempo y en la participación del grupo de referentes institucionales con los que se abordó. En este, sentido el universo del que se partió estaba formado por los centros educativos de enseñanza media de todo el país que trabajaron con el protocolo en su centro (docente o cualquier otro actor institucional involucrado) y que habían también participado en el proceso de implementación indirecta del protocolo.

Esto significa un total de 204 centros. A partir de los mismos, la muestra se conformó de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión:

a- haber participado del proceso de implementación directa (tres jornadas), para el caso concreto se destaca que se consideró la participación en al menos una de las jornadas; b- haber realizado al menos una actividad de “buena práctica” en el centro educativo y c- haber participado en el curso de Educación y Violencia Doméstica dictado en julio del 2013.

La elección de dichos criterios de inclusión se basó en la posibilidad de profundizar el modo o la forma en que se abordó el proceso en cada centro. Se entiende que trabajar con los referentes que participaron en todas las instancias propuestas enriquecía la observación de cambios que se advierten en el proceso a partir de la contrastación con los resultados obtenidos en el registro de la primera de las instancias señaladas.

El criterio de exclusión determinado es el de no cumplir con los tres requisitos anteriormente mencionados, es decir se excluyen aquellos centros que hayan participado en alguna de dichas instancias, pero no en todas.

La muestra es entonces, teórica, intencional y quedó conformada por aproximadamente entre 40 y 70 centros educativos de enseñanza media que cumplían con todos los requisitos.

Se recolectó la información durante la realización del curso de actualización y profundización de Educación y Violencia Doméstica dictado en julio del 2013, actividad de una semana de duración, que participaron docentes y técnicos de distintos puntos del país.

Se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas y se relevaron 24 cuestionarios autoadministrados.

4.4 Procedimientos para la recolección de información.

Los instrumentos de recolección de datos fueron construidos por el investigador, a saber:

4.4.1 Fase cuantitativa:

Cuestionario autoadministrado de aplicación individual (Anexo II). Este instrumento se aplicó luego de una reunión de capacitación para el llenado del mismo, realizado por la investigadora con los participantes.

Al formulario se le adjuntó un Instructivo que describía los objetivos generales del proceso, forma y secciones a completarse del formulario, plazo de entrega y demás detalles de envío a oficinas centrales de DDHH (Anexo III).

En el cuestionario se abordaron aquellos indicadores relacionados a las variables complejas “Centros educativos” e “Implementación de la herramienta”, apuntando a:

1. Indagar acerca de la vinculación de la temática violencia doméstica con el centro educativo desde el desarrollo de actividades de prevención en la materia; 2. Recabar información sobre detección de situaciones de violencia doméstica durante el último año y cuáles han sido las etapas cumplidas en la atención de las mismas; 3. Conocer la opinión de los docentes y técnicos acerca del uso y conocimiento del protocolo y, 4. Relevar las principales características en cuanto al estado de los recursos técnicos y redes comunitarias con que cuentan los centros educativos para abordar esta temática.

De esta manera se elaboraron tres secciones dentro del formulario que contienen preguntas abiertas y cerradas: A. Identificación del Centro Educativo (9 ítems); B. Características del Centro Educativo y sus recursos (8 ítems) y, C. Vinculación del Centro con la temática de V D y con el Protocolo desde los planos de prevención y atención de situaciones (18 ítems).

La base de datos y análisis de los mismos se realizó con el programa SPSS 19 (Statistical Package for the Social Science). El mismo permitió un esquema de análisis que incluyó: a) análisis de distribuciones de frecuencia de las respuestas a cada proposición del instrumento, b) medidas de resumen, de tendencia central y dispersión, y c) se realizó un análisis multivariado para identificar las variables que mejor explicaban el tipo de respuestas obtenidas.

4.4.2 Fase cualitativa:

Entrevista semiestructurada a informantes clave que participaron en todas las instancias de implementación del protocolo (Anexo IV). Para la realización de las entrevistas se realizó un muestreo teórico, en el cual las unidades o situaciones a incorporar se eligen a partir del conocimiento teórico que se construye sobre el trabajo a partir de la información que va surgiendo a lo largo del mismo. Lo decisivo no es el tamaño muestral ni la representación estadística, sino la riqueza de los datos suministrados por los entrevistados. El proceso se llevó a cabo hasta que se produjo la saturación de la información, es decir el momento a partir del cual se ha escuchado cierta diversidad de ideas en cada entrevistado y no surge de las mismas nuevas informaciones. Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta a partir del cruce de ejes básicos como fueron: la diversidad de localidades, sexo de los participantes, profesiones, tipo de funciones (docentes, directores, adscriptos y técnicos de los distintos centros educativos), y lugares de trabajo (Montevideo, interior). Se realizaron 16 entrevistas de: 5 directoras (Interior), 5 docentes (3 Interior, 2 Montevideo), 5 psicólogas (3 Interior, 2 Montevideo) y 1 adscripta (Interior), las edades de los entrevistados oscilaron entre 29 y 56 años. Los referentes entrevistados pertenecían a los departamentos de Montevideo, Canelones, Artigas, Salto, Río Negro, Soriano, Maldonado, Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha, Florida, Rivera, Cerro Largo y Paysandú.

Se entiende por entrevista semiestructurada una serie de “(...) encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.” (80). Se apunta a establecer un *rapport* con cada uno de los entrevistados, que permite una comprensión detallada de las experiencias y perspectivas (81). Además “(...) la entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto por explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino por entrar en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personal, biográfica e intransferible (...)” (82). Esta afirmación nos lleva a plantear, como bien lo hace el autor, que esta técnica demarca cuatro campos básicos de utilización:

“(...) Reconstrucción de acciones pasadas: enfoques biográficos, archivos orales, análisis retrospectivos... 2. Estudio de representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas asumidos,

imágenes y creencias prejudiciales, códigos y estereotipos cristalizados....3 Estudios de las interacciones entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas (...) 4. Prospección de los campos semánticos, vocabulario y discurso arquetípicos de grupos y colectivos (...)" (82)

En el presente trabajo se abordaron las variables RS de adolescencia, y VD e “implementación del protocolo”, en especial lo referido a fortalezas y debilidades del proceso, con la finalidad de: a. conocer la opinión de los docentes acerca de las fortalezas y debilidades del proceso de implementación del protocolo y b. identificar las RS mencionadas anteriormente de los docentes y técnicos entrevistados. Para ello se construyó un guión de preguntas con las temáticas que interesaba relevar y preguntas (concepto de adolescencia, de VD, VD en adolescentes y su abordaje desde la educación y, fortalezas y debilidades del proceso).

De acuerdo a la bibliografía, los programas estadísticos para los datos cualitativos están al servicio de la sistematización y control del proceso de análisis de los mismos, es el propio investigador el que asigna los posibles significados correspondientes. La información recogida con esta metodología, pasa a ser considerada un elemento dinámico dado el procesamiento que se realiza del dato. En el caso de las entrevistas, la información de tipo auditiva (registrada a través del uso del grabador o una filmación), se transforma posteriormente en texto a través de la transcripción.

Una vez transcritas todas las entrevistas, se procedió a la selección de las unidades de contenido según criterios temáticos vinculados a las dimensiones Adolescencia y Violencia Domestica, y a criterios sociales, es decir selección de fragmentos diferenciados según el estatus o rol social del entrevistado; posteriormente se realizó la codificación. El proceso de análisis fue inductivo, donde las categorías no fueron propuestas a priori sino que fueron emergiendo de los propios datos. En este tipo de análisis permite que el investigador utilice términos para describir las categorías generadas por inducción. En otras palabras, el concepto se manifiesta en un contexto determinado o en un grupo determinado de personas. La organización y análisis de los datos se procesó a través del programa estadístico Atlas. ti 6 (versión 2003-2010), el cual resultan sumamente útil en las fases instrumentales del análisis para realizar operaciones como el marcado y codificación del texto, la relación de categorías y sujetos, la elaboración de tipologías o perfiles, siendo especialmente útil cuando se trabaja

simultáneamente con grandes cantidades de información. Se utiliza también en el tratamiento de datos textuales, gráficos, de audio y video mediante una codificación intuitiva y accesible con definición flexible de segmentos de datos.

Es importante destacar que se realizó un estudio piloto de las técnicas escogidas con un grupo de docentes y técnicos de Montevideo que permitió realizar los ajustes necesarios a las mismas.

También se obtiene información secundaria extraída del análisis de los registros realizados durante del proceso de implementación (Anexo V). Se trabaja con el informe de sistematización del “Formulario de implementación del protocolo en los centros de enseñanza media del país” que fue enviado a todos los centros de enseñanza media del país en abril del 2011 (Informe 2011) (3), con los informes del proceso de implementación directa, con la sistematización de las “buenas prácticas” realizadas en dicho proceso en cada centro. Estos insumos serán tomados como base a partir de la cual profundizar en los aportes del proceso de implementación del protocolo, tanto para la construcción de nuevas herramientas a aplicar, como para contrastar con los nuevos resultados obtenidos en el año 2014 (4).

4.5 Procedimientos de trabajo de campo y aspectos éticos en la investigación.

Una vez realizados los ajustes en las técnicas de recolección de datos se procedió a solicitar la autorización a la Dirección de DDHH de CODICEN para realizar el relevamiento de datos durante una actividad académica que se iba a desarrollar en el mes de julio de 2013. Cumplido ese paso, se procedió a la entrega del formulario de consentimiento informado (Anexo VI) a los participantes y una carta que describía el objetivo del estudio, la contribución que se pretende hacer con el mismo y los criterios de confidencialidad de la información. Finalmente, se realizó el encuentro explicativo para el llenado del formulario y agendar las entrevistas.

Finalizado el trabajo de campo, se comenzó con la fase de codificación, procesamiento, análisis y discusión de toda la información recabada.

5- RESULTADOS

5.1- Resultados cuantitativos

Los primeros indicios que arroja la fase cuantitativa se refieren a una serie de características de los centros educativos de enseñanza media, los cuales se describen a continuación.

5.1.1 Descripción general de los centros educativos de acuerdo a sus características y recursos.

De los 40 centros a los cuales se les envió el formulario se devolvieron un total de 24, eso significa que el 60% de los centros seleccionados completó la tarea. Es importante destacar que los otros centros cuyos referentes cumplían con las características de inclusión no pudieron ser relevados por diversas razones (ausencias de los referentes en el espacio destinado a la tarea, dificultades de otros para llenar los formularios en tiempo y forma, desconocimiento de los datos que se solicitaban). Los formularios recibidos y sistematizados pertenecen 70% a CES y 30% a CETP aproximadamente (Anexo VII, Tabla 1).

En cuanto a la procedencia geográfica se observa que el 25 % pertenecen a Montevideo y 75% al interior del país (Anexo VI, tabla 2); los departamentos participantes del relevamiento fueron: Montevideo, Canelones, Artigas, Salto, Río Negro, Soriano, Maldonado, Treinta y Tres, Lavalleja, Rocha, Florida, Rivera, Cerro Largo y Paysandú.

De acuerdo al número de alumnos que componen la matrícula se puede observar que los centros educativos presentan cierta heterogeneidad, destacándose que casi la mitad de los centros relevados tienen entre 501 u 800 alumnos, tanto en CES como en CETP. El resto se distribuyen en un 33% con más de 800 alumnos y aproximadamente 17 % de los centros tiene menos de 500 alumnos. Esta distribución es semejante en ambos subsistemas, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Frecuencia de matrícula de alumnos según sector institucional

Total de alumnos	Tipo de centro		Total
	CES	CETP	
Hasta 200	0,0%	14,3%	4,2%
De 201 a 500	17,6%	14,3%	16,7%
De 501 a 800	47,1%	42,9%	45,8%
De 801 y más	35,3%	28,6%	33,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Si se tiene en cuenta el número de profesores que forma el plantel docente por centro educativo y por subsistema, se observa que la mayor parte de los centros tienen más de 40 profesores. En ambos subsistemas se destaca que 40% de ellos tienen más de 100 docentes, en especial en el CETP se observa que casi 60% de los centros tienen más de 100 docentes. La tabla 4 presenta dichos datos.

Tabla 4 Frecuencia de número de profesores según sector institucional

Cantidad de profesores del centro	Tipo de centro		Total
	CES	CETP	
Hasta 40	5,90%	0,00%	4,20%
De 41 a 75	35,30%	14,30%	29,20%
De 76 a 100	23,50%	28,60%	25,00%
Más de 100	35,30%	57,10%	41,70%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Cabe señalar que si bien el formulario aplicado plantea el relevamiento de número de alumnos y docentes sea discriminado por sexo, a la hora de completar este dato fue casi imposible poderlo registrar. Cuando se intentó completar la información en forma telefónica se planteaba que ese registro era muy difícil de conseguir.

Si se relacionan las dos últimas variables (número de profesores y matrícula estudiantil) se observa que hay una diversidad de situaciones en esta relación. En los extremos del cuadro parece que el 100% de los centros educativos con hasta 200 alumnos tienen entre 41 y 75 docentes; además casi 90% de los centros educativos de más de 801 alumnos tienen más de 100 profesores. Sin embargo, en las situaciones intermedias surgen resultados diversos, sólo la mitad de los centros con entre 201 y 500 alumnos tiene entre 41 y 75 docentes, y la mitad de los centros con entre 501 y 800 alumnos tienen entre 76 y 100 docentes, con una distribución también homogénea entre los otros rangos. Dicha información se presenta en la tabla 5.

Tabla 5: Relación entre matrícula y número de profesores

Número de profesores/ matrícula	Hasta 200 alumnos	Entre 201 y 500 alumnos	Entre 501 y 800 alumnos	Más de 801 alumnos	Total
Hasta 40	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	4,2%
De 41 a 75	100,0%	50,0%	27,3%	12,5%	29,2%
De 76 a 100	0,0%	25,0%	45,5%	0,0%	25,0%

Más de 100	0,0%	0,0%	27,3%	87,5%	41,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Existe una variación importante en el número de turnos que tiene cada centro, esto afecta directamente la comunicación entre los docentes y la implementación de dispositivos como este, que necesitan multiplicar las acciones en varios turnos para impactar en todo el centro. Se observa que 45,8% (casi la mitad) de los centros tienen dos turnos de funcionamiento, un 25% de los centros educativos funcionan en tres turnos y un 12% en un solo turno. (Anexo VII, tabla 3).

En relación a si los centros educativos tienen o no espacios específicos de trabajo con los estudiantes donde se puedan abordar líneas de acción vinculadas a violencia se advierte la presencia de tres programas y un espacio curricular (Espacio Curricular Abierto, Formación Profesional Básica, Compromiso Educativo y Programa de Tutorías). Es importante consignar que el Espacio Curricular Abierto, es una asignatura que los liceos de ciclo básico incluyen en su tronco de asignaturas obligatorias, la Formación Profesional Básica es un proyecto de inclusión educativa de CETP que implica en su carga horaria el trabajo con un educador social (20hs semanales) donde se abordan temáticas de índole transversal y por último el Compromiso Educativo y el Programa de Tutorías implican ámbitos menos formales de aprendizaje que permiten la inclusión de temas que afectan al rendimiento y a la inclusión escolar educativos. Se encuentra que todos los centros educativos relevados pertenecen por lo menos a un programa específico -sea a través de una asignatura o de proyecto- que permiten generar un espacio de abordaje de estas líneas. La tabla 6 presenta la distribución de la información mencionada anteriormente.

Tabla 6: Distribución de centros por programas especiales.

Centros educativos	Si		No		Total	
	Casos	%	Casos	%	Casos	%
ECA (solo CES)	16	94,1	1	5,9	17	100
FPB (solo CETP)	6	85,7	1	14,3	7	100
Compromiso Educativo	6	21,7	18	78,3	24	100
PIU	9	39,1	14	60,9	24	100

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Para completar esta descripción se presentan algunos indicadores referidos a los recursos

técnicos que cuentan los centros educativos por sector. De los 24 centros relevados, 17 de ellos tienen equipos técnicos y 7 no lo tienen. Dentro de aquellos que cuentan con este recurso, casi la mitad de los centros de CES tienen dos integrantes en el equipo, y casi la otra mitad tienen uno, tres o más integrantes. En el caso del CETP 5 de los 7 centros relevados tienen equipo y en su mayoría (80% de ellos) tienen un solo integrante en él. (Anexo VII tablas 4 y 5). En cuanto a la carga horaria de trabajo se encuentra un promedio de presencia del equipo de 24 hs por centro.

Por último se releva la presencia o no de Proyectos de centro -vinculados a DDHH, inclusión educativa o temáticas académicas- que se aborden en forma transversal a lo largo del año. De alguna manera es un elemento que colabora a pensar las posibilidades de inclusión de la temática en el centro educativo. Se observa que de aquellos centros (33%) que contestan esta cuestión alrededor del 30% son proyectos vinculados al enfoque de derechos. (Anexo VII tabla 6)

5.1.2 Vinculación del Centro con la temática de VD y el protocolo.

En relación al vínculo de los centros con la temática y el protocolo, el relevamiento pone énfasis en dos planos de trabajo la prevención de situaciones de violencia doméstica y la detección y atención de situaciones.

5.1.2.1. Actividades de prevención

Se observa que casi el 80% de los centros relevados realizaron actividades de prevención de VD.

Tabla 7. Frecuencia de actividades de prevención.

Realizaron actividades	Casos	%
Si	19	79,20
No	2	8,30
Sin dato	3	12,50
Total	24	100,00

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

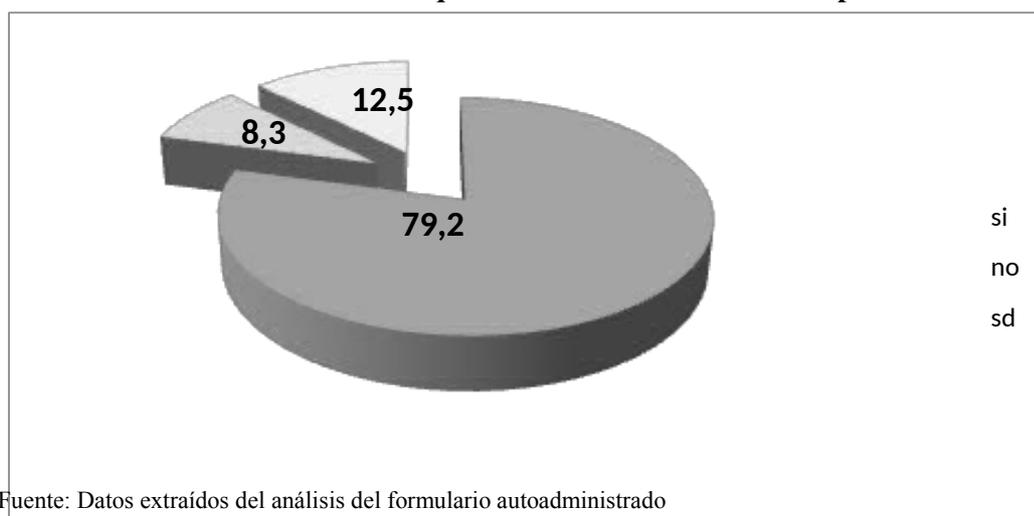
Teniendo en cuenta cada subsistema, se observa que realizaron actividades de prevención todos los centros de CETP relevados y el 70% de los centros de CES. Dicha información se presenta en la tabla 8 y el gráfico 1.

Tabla 8. Porcentaje de actividades de prevención según tipo de centro

Actividades de prevención	CES	CETP	Total
si	70,60%	100,00%	79,20%
no	11,80%	0,00%	8,30%
sin dato (sd)	17,6	0,00%	12,50%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Gráfico 1. Cantidad de centros que realizaron actividades de prevención



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

En relación al número de actividades realizadas se aprecia que casi 50% de los centros realizaron dos actividades de prevención de violencia en el último año; si se tiene en cuenta cada subsistema, se observa que la mitad de los centros CES hicieron dos actividades en el último año, mientras que en los centros CETP se distribuye en forma diversa, destacándose los centros que hicieron dos y cinco actividades en el último año. (Anexo VII tabla 7)

De acuerdo a la procedencia geográfica, se aprecia que en el Interior se han realizado más actividades que en Montevideo y el número de actividades se distribuye en forma amplia. En Montevideo la mayoría de los centros realizan dos actividades y hay un porcentaje mayor de centros que no realizaron ninguna. Dicha distribución se presenta en la tabla 9 y el gráfico 2

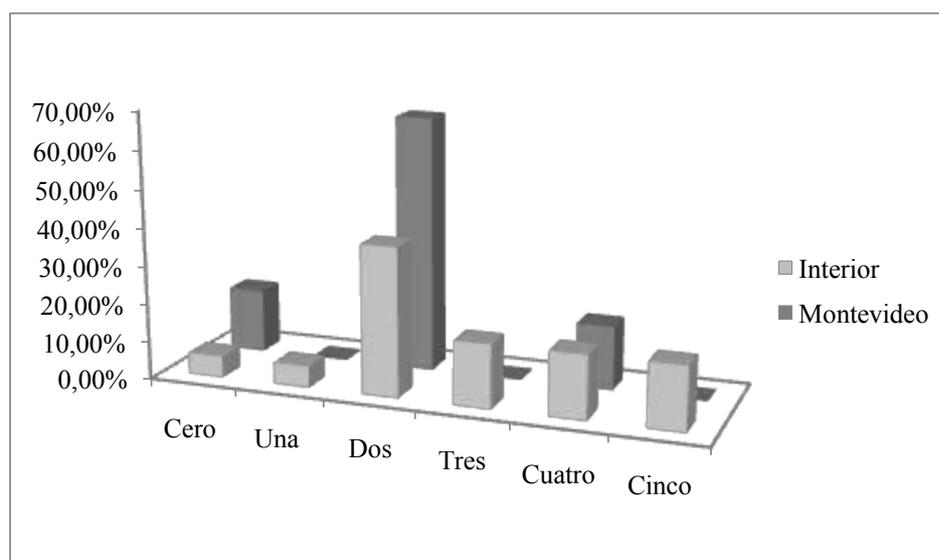
Tabla 9 Distribución de actividades de prevención según procedencia geográfica

Actividades de prevención	Interior	Montevideo	Total
Cero	5,6%	16,7%	8,3%
Una	5,6%	0,0%	4,2%
Dos	38,9%	66,7%	45,8%

Tres	16,7%	0,0%	12,5%
Cuatro	16,7%	16,7%	16,7%
Cinco	16,7%	0,0%	12,5%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Grafico 2. Distribución de actividades de prevención según procedencia geográfica



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

La respuesta del Interior del país fue mayor en relación a las actividades de prevención realizadas. También se observó que dicha región cuenta con menos recursos comunitarios para trabajar el tema. Parecería entonces que el lugar de los centros educativos es muy relevante y muchas veces uno de los únicos espacios posibles en el abordaje del tema.

En cuanto al número de actividades de prevención realizadas según la matrícula del centro se observa cierta diversidad entre centros con más o menos alumnos. Los centros que tienen hasta 200 alumnos realizaron 2 actividades, los que tienen entre 201 y 500 realizaron entre 2 y 5 actividades en igual medida y la cuarta parte de los centros de más de 800 alumnos realizaron 5 actividades en el último año. Independientemente de la matrícula prima la realización de dos actividades en cerca de la mitad de los centros. (Anexo VII tabla7)

Además del número de actividades de prevención interesa saber el tipo de actividades realizadas, tomando como referencia el último año previo a la aplicación del formulario. En este sentido se instrumentaron algunas categorías (actividad de información y difusión, actividades de sensibilización, actividades de capacitación, actividades con actores de otras

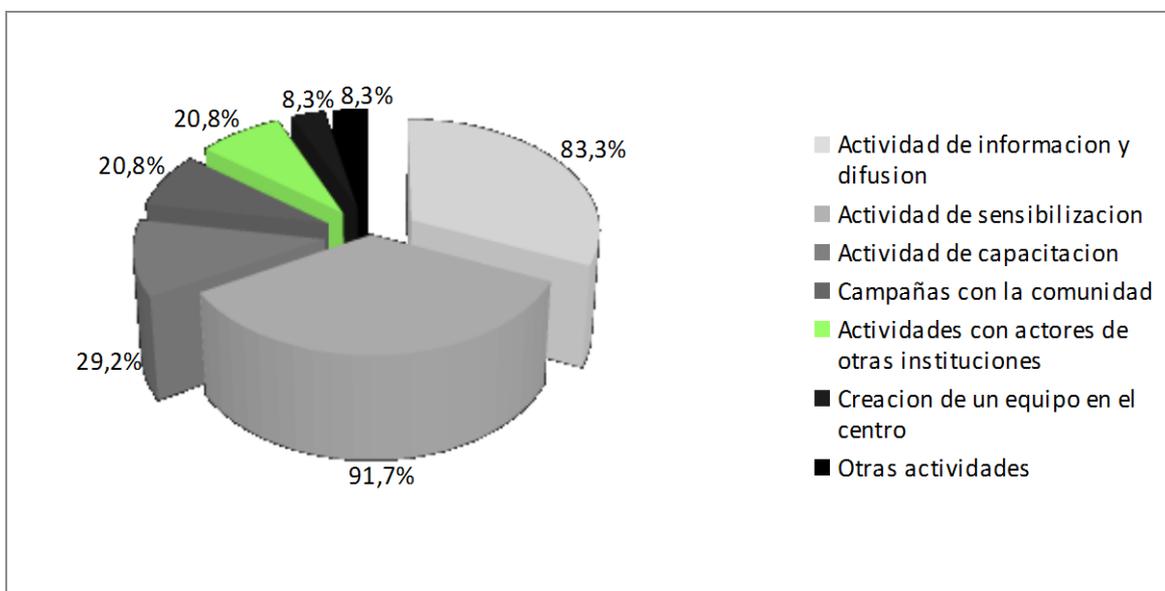
instituciones, campañas con la comunidad, creación de un equipo en el centro y otras). De acuerdo a ello, la información muestra que la inmensa mayoría de los centros realizaron actividades de información, difusión y sensibilización. Las actividades de capacitación llegan casi a un 30% de los centros, un 20% las actividades con actores locales y la creación de equipos en el centro. La distribución de las actividades se presenta en la tabla 10 y el gráfico 3.

Tabla 10 Tipo de actividades de prevención en porcentaje.

Tipos de actividades de prevención en %	si	no	Total
Actividad de información y difusión	83,30%	16,7%	100,00%
Actividad de sensibilización	91,7%	8,30%	100,0%
Actividad de capacitación	29,20%	70,80%	100,00%
Campañas con la comunidad	20,80%	79,2%	100,00%
Actividades con actores de otras instituciones	20,80%	79,2%	100,00%
Creación de un equipo en el centro	8,30%	91,70%	100,00%
Otras actividades	8,30%	91,70%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Gráfico 3. Tipo de actividades de prevención



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Al observar el tipo de actividades vinculadas a la temática de VD, llevadas a cabo según los

tipos de centro, matrícula y procedencia geográfica, se encuentra que en ambos subsistemas se desarrollaron predominantemente actividades de información, difusión y sensibilización en la temática. En relación al tipo de centro, el CETP tiene una importante cantidad (60%) de actividades de capacitación y un trabajo significativamente mayor con la comunidad (28% y 43%). En cuanto a la matrícula, todos los centros con hasta 500 estudiantes, realizaron actividades de información, difusión y sensibilización; además, la mitad de los centros de entre 201 y 500 alumnos y casi el 40% de los centros entre 501 a 800 alumnos realizaron actividades de capacitación. Las actividades relacionadas con la comunidad educativa y la coordinación interinstitucional aparecen en los centros de matrícula mayor a 201 alumnos en particular en los de más estudiantado. En relación a la procedencia geográfica se destaca que casi todos los centros educativos del interior del país realizaron actividades de sensibilización en el tema (94%), mientras que ningún centro de Montevideo realizó actividades con la comunidad. (Anexo VII tablas 8 y 9)

Si se observa a quiénes estuvieron dirigidas las actividades de prevención con igual criterio que anteriormente (tipo de centro, matrícula y procedencia geográfica) las mismas se focalizaron en docentes, estudiantes, funcionarios y familias. De acuerdo al tipo de centro, tanto en CES como en CETP la mayoría (80% aproximadamente) de las actividades fueron realizadas para docentes y estudiantes, siendo significativamente menor el número de actividades realizadas a las demás poblaciones objetivo (menos del 20%). Es interesante observar que en el caso de CETP no se realizaron actividades con las familias (a pesar de que habían mostrado realizar actividades con la comunidad), así como en todos sus centros se realizaron actividades con los docentes. (Anexo VII tabla 10). Según la matrícula, se destaca un comportamiento semejante independientemente del número de alumnos que se tengan. Resulta interesante observar cómo el ser un “centro pequeño” (de hasta 200 alumnos) no muestra mayor cantidad de actividades dirigidas a la comunidad. Por el contrario es en los centros de mayor matrícula donde se concentran el mayor porcentaje de actividades con familias. En relación a la procedencia geográfica, no hay diferencias significativas entre la población objetivo de las actividades de prevención realizadas en el último año.

Partiendo de la base que planificar las actividades de, en especial aquellas que se realizan fuera del aula, requiere de reuniones de preparación, y ello es una forma de monitorear la incorporación de la temática dentro cada uno de los centros, las reuniones fueron analizadas

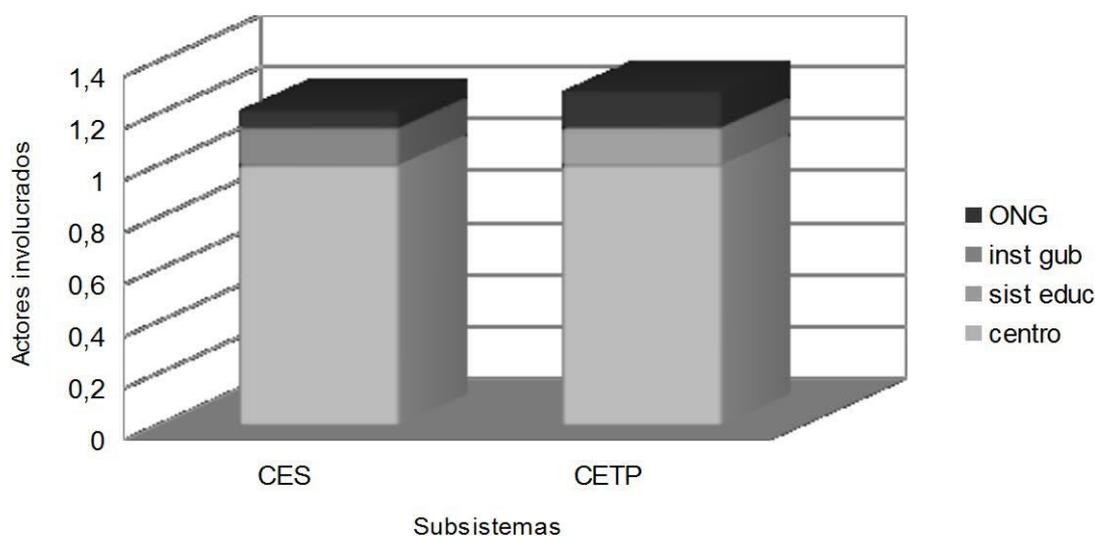
desde los actores involucrados y el número de reuniones realizadas. En relación a ello, los actores involucrados, tanto en CES como en CETP las instituciones locales gubernamentales, no gubernamentales como los propios actores de la educación fuera del centro estuvieron muy poco involucrados (menos del 15% en todos los casos). Dicha información se presenta en la tabla 11 y el gráfico 4

Tabla 11. Actores involucrados en reuniones previas según centro educativo

Actores involucrados/subsistema	CES	CETP	Total
Del centro	100,0%	100,0%	100,0%
Del sistema educativo	0,0%	14,3%	4,8%
De instituciones locales gubernamentales	14,3%	0,0%	9,5%
De organizaciones no gubernamentales.	7,1%	14,3%	9,5%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Gráfico 4. Actores involucrados en reuniones previas según centro educativo



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

La realización de las actividades de prevención implicó reuniones de preparación en el 92% de los casos. En la mitad de ellos se necesitaron una o dos reuniones y las otras generaron la necesidad de más reuniones (entre 3 y 8) salvo los dos casos que no efectuaron ninguna. La distribución del número de reuniones de preparación de las actividades de prevención es semejante según la procedencia institucional, salvo en CETP que en el rango de entre 3 y 5 reuniones la diferencia es muy significativa en comparación con CES. (Anexo VII tabla 11)

En relación a este punto es importante destacar que en la preparación de las actividades, se acompañó a los referentes de los centros a través de la distribución y el trabajo con materiales didácticos elaborados por la Dirección de DDHH. De las respuestas obtenidas, se sabe que en la inmensa mayoría de los casos se utilizaron los recursos antes mencionados. Todos los centros trabajaron con el material producido y distribuido por la Dirección de DDHH (cartillas, dípticos, afiches), el 87% de los centros realizó consultas al protocolo en su proceso de trabajo con el tema, y en todos los centros educativos se realizó la lectura del documento. (Anexo VII tabla 12)

Conocimiento del protocolo y actividades de prevención.

Los resultados entorno al conocimiento del protocolo fueron unánimes: todos los referentes de los centros educativos declararon conocerlo. Igual resultado se obtuvo en relación a la utilidad de la herramienta, es decir, todos los centros declararon que la misma era útil.

En relación a los aportes o cambios que se le harían al documento, el 75% plantea que no le haría cambios; el 13% plantea que le agregaría información acerca del proceso de implementación y tres de los centros (13%) plantean que realizarían un protocolo para toda la ANEP. La mencionada distribución se presenta en la tabla 12.

Tabla 12. Aportes al contenido del protocolo

Aportes	si	no	total
No agregaría ni sacaría	75,00%	25,00%	100,00%
Info implementación	12,50%	87,50%	100,00%
Info indicadores VD	4,20%	95,80%	100,00%
Protocolo ANEP	12,50%	87,50%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

5.1.2.2. Atención de situaciones de VD

Siguiendo la línea de presentación, en cuanto a la detección de situaciones de VD de acuerdo a las características de los centros (procedencia institucional, geográfica, matrícula) y considerando la existencia de Equipos Multidisciplinarios (EM), se observa que el 83% de los centros educativos relevados -correspondiendo a 20 de los 24 centros- detectó algún caso, no presentándose diferencias significativas entre los subsistemas (CES y CETP). De los cuatro centros que no detectaron casos, tres son del interior y uno es de Montevideo, destacándose que no hay diferencia significativa entre procedencia geográfica de los centros.

En relación a la matrícula por centro se identifica que la mayoría de los centros educativos que no detectan situaciones (25% y 18%) tienen entre 201 y 800 alumnos, es importante resaltar que todos los centros más pequeños en matrícula si detectaron situaciones. (Anexo VII tablas 13, 14 y 15)

Otro elemento importante a considerar en relación a la detección de casos es el número de profesores por centro educativo, en este sentido, el 33% de los centros que no detectaron casos de VD tienen entre 76 y 100 docentes. A lo que se suma que de los 4 centros que no detectaron, dos no tienen equipo técnico y otros dos si lo tienen. Esta información se presenta en la tabla 16 del Anexo VII.

La siguiente tabla muestra la relación entre la detección de casos de VD y la existencia de EM en el centro. De los 20 centros que detectaron casos, 15 tenían EM.

Tabla 13. Detección de casos de VD de acuerdo a existencia de EM

Nº de centros que detectaron según presencia de EM	Con EM	Sin EM	Total
Si	15	5	20
No	2	2	4
Total	17	7	24

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

También se pudo identificar que junto con la detección de situaciones de VD, a partir de la realización de tres actividades o más, todos los centros detectan casos. Sin embargo, en aquellos centros que no realizaron actividades de prevención también fue posible la detección. Vinculado a este punto, se indago también, si hubo indicios de situaciones que no se llegaron a comprobar como casos de violencia doméstica. En las respuestas obtenidas se observa que de los 24 centros relevados 16 encontraron situaciones sospechosas de VD y 8 no lo hicieron. También se atendió a la relación entre encontrar indicios o no de VD y la existencia de EM, de los 16 centros que detectaron casos de indicios de VD, 11 de ellos tienen EM y 5 no lo tienen. (Anexo VII tablas 18 y 19)

Cantidad de casos de VD detectados

En relación a este ítem luego del proceso de implementación del se detectaron 79 casos en el último año en los 24 centros relevados. La distribución de la detección se presenta en la tabla

Tabla 14. Frecuencia de casos de VD detectados según centro educativo

	CES			CETP			Total		
	Nº de casos	Nº de centros	% casos	Nº de casos	Nº de centros	% casos	Nº de casos	Nº de centros	% casos
Cantidad de casos	51	17	70,80	28	7	29,20	79	24	100,00

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Si bien casi 70% de los casos de VD detectados pertenecen a CES y 30% a CETP, si se considera el número de centros relevados en cada subsistema, se advierte que la cantidad promedio de casos que abordó el CETP es mayor a la cantidad de casos de CES. La media de casos atendidos entre los centros que si detectaron en el último año es de 4 en CES y de 5 en CETP (Tabla 15).

Tabla 15- Promedio de casos detectados por tipo de centro

Promedio de casos / tipo de centro	CES	CETP	Total
Promedio de casos atendidos	3,64	4,67	3,95

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

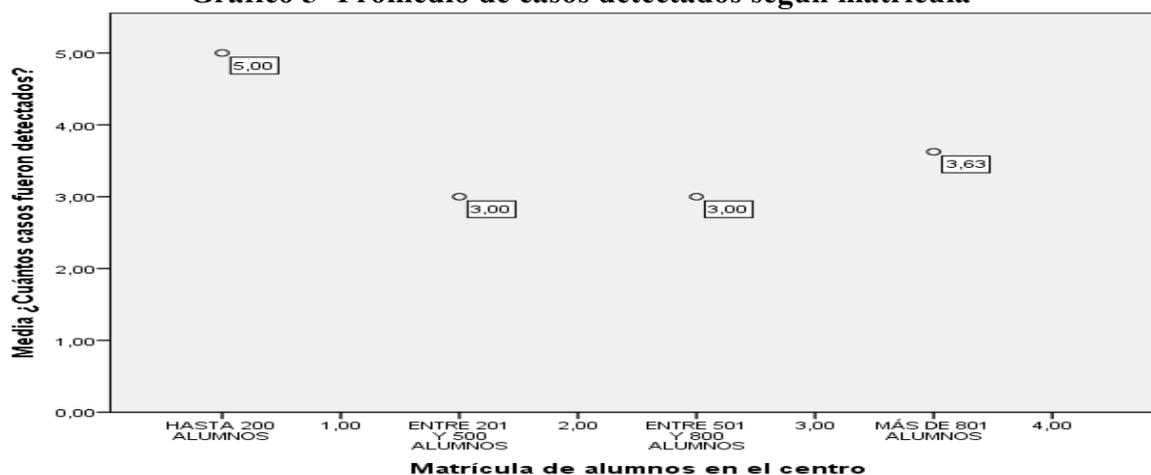
Este resultado considerado a la luz de las características de los centros el promedio de casos detectados según procedencia geográfica, matrícula y procedencia geográfica no presenta diferencias significativas. Sin embargo, si se considera la existencia de EM surge como resultado llamativo el hecho que el promedio de casos detectados se duplica en los centros que no cuentan con dicho equipo y la detección aumenta en los centros educativos de menor cantidad de alumnos. Este último dato se presenta en la tabla 16.

Tabla 16. Promedio de casos detectados según matrícula

Promedio de casos / matrícula	Hasta 200 alumnos	Entre 201 Y 500 alumnos	Entre 501 Y 800 Alumnos	Más de 801 alumnos	Total
Promedio de casos atendidos	5,00	3,00	3,00	3,63	3,29

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Grafico 5- Promedio de casos detectados según matrícula



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

En términos generales el 80% de los centros detectan entre 1 y 6 casos ¹² de VD, distribuidos aproximadamente de la siguiente manera: 40% que detecto entre 1 y 3 casos y otro 40% de ellos atendieron entre 3 y 6. Un 17% de los centros no detectan ningún caso de VD (17% CES y 14% CETP), pudiéndose apreciar que no hay diferencias significativas entre los tipos de centro. Dicha distribución se presenta en la tabla 17

Tabla 17. Frecuencia de detección de casos de VD según centro educativo

Casos por rango	CES	CETP	Total
Ninguno	17,6%	14,3%	16,7%
Entre 1 y 3	41,2%	42,9%	41,7%
Entre 3 y 6	41,2%	28,6%	37,5%
s/d	0,0%	14,3%	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Es importante destacar que la distribución de los casos detectados de acuerdo a procedencia geográfica de los centros relevados muestra que la falta de detección de casos es igual entre ambas regiones y la detección de casos entre 1 y 6 es bastante uniforme entre ellas. En esta línea se observa que el 50% de las detecciones de entre 3 y 6 casos se realizó en Montevideo. En la tabla 18 se presentan dichos datos.

¹² Para caracterizar más a fondo la detección de situaciones, en cuanto al número de casos detectados en el último año y, teniendo en cuenta a todos los centros educativos relevados, se determinaron rangos de acuerdo a cantidad de casos a saber: ninguno, de 1 a 3 casos, de 3 a 6 casos y sin dato (s/d).

Tabla 18. Porcentaje de casos según procedencia geográfica de los centros.

Porcentaje de casos por rango/procedencia geográfica	Interior	Montevideo	Total
Ninguno	16,7%	16,7%	16,7%
Entre 1 y 3	44,4%	33,3%	41,7%
Entre 3 y 6	33,3%	50,0%	37,5%
S/d	5,6%	0,0%	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Cuando se observa el número de detecciones de casos según matrícula estudiantil, aparece en los centros educativos que tienen hasta 500 alumnos un mayor número de casos detectados (100% del rango entre 3 y 6 casos). En los centros de entre 501 y 800 estudiantes, 50% de ellos logra detectar este número de casos, mientras que en los centros de mayor matrícula solo un 18% logra detectar el mayor rango. Se podría pensar entonces que a menor número de estudiantes es posible detectar mayor número de casos de VD, pero en el mismo cuadro se advierte que en centros de menos de 200 estudiantes no se detectan casos. (Anexo VII tabla 18)

Cuando se compara el número de casos detectados en relación a la presencia de EM en el centro educativo, se observa que en los centros que se detectan más situaciones de VD (entre 3 y 6 casos) la existencia de EM no parece ser significativa. Entre 1 y 3 casos detectados, la presencia de EM parece ser significativa (53% de estos centros tienen EM, 14% no lo tienen); entre 3 y 6 casos parece menos significativa la presencia o no de EM para la detección de casos (un 7% de diferencia en la detección teniendo o no EM)

Tabla 19. Cantidad de casos detectados por rango según existencia de EM en el centro

Porcentaje de casos por rango/ presencia de EM	Si EM	No EM	Total
Ninguno	11,8%	28,6%	16,7%
Entre 1 y 3	52,9%	14,3%	41,7%
Entre 3 y 6	35,3%	42,9%	37,5%
S/d	0,0%	14,3%	4,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

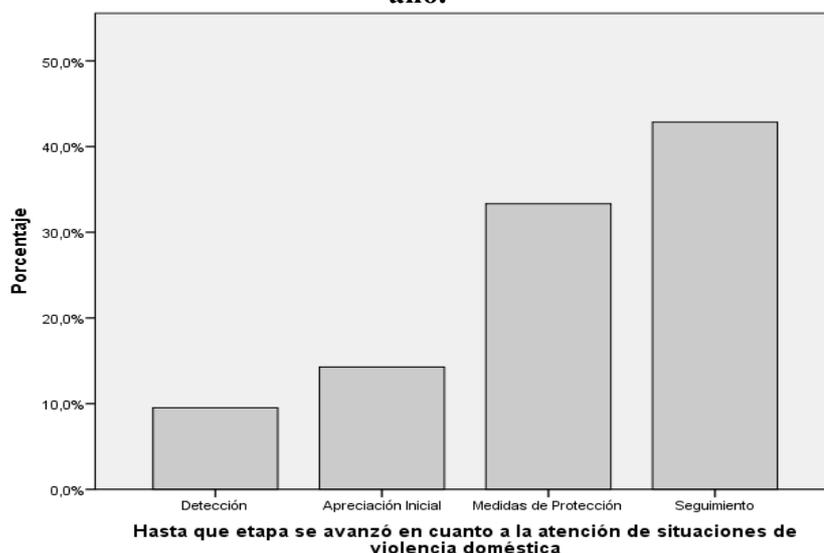
Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

En relación al número de profesores del centro, se aprecia cierta diferencia significativa ya que los centros con hasta 75 docentes detectan todos los casos de VD en el rango de 3 a 6 por

año, siendo que en los centros que tienen de 76 a 100 docente la detección se distribuye en forma homogénea entre los tramos de 1 a 3 y de 3 a 6 casos. Se destaca además que todos los centros que no logran detectar situaciones tienen más de 76 profesores. (Anexo VII tabla 19)

En lo que refiere a la forma en que se atienden a las situaciones de VD detectadas en los centros, de acuerdo a las etapas que plantea el Protocolo de atención ¹³, el gráfico 6 muestra hasta la etapa a la que se llegó a intervenir, entendiendo las mismas como una progresión en la profundidad y especificidad de la atención. Es importante destacar que se tomó el primer caso atendido en el último año, porque es donde se tiene mayor cantidad de datos. En líneas generales se observa que más del 40% de los centros llegaron hasta la última etapa del proceso. (Gráfico que remite a los resultados totales de la tabla 20)

Gráfico 6- Máxima etapa alcanzada en la atención de situaciones de VD en el último año.



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Si se observan los resultados según tipo de centro, se advierten algunas características diversas entre ellos, las mismas se presentan en la tabla 12 y el gráfico 7. Los mismos muestran al CETP culminando todas las etapas del proceso en la mitad de los casos, mientras que CES en el 40% de los mismos. También se observa que el CETP una vez que detecta una

¹³ La guía (2) plantea cuatro etapas a seguir en la atención de situaciones de VD en los centros educativos: detección, apreciación inicial, medidas de protección y seguimiento. Se entiende que la apreciación inicial requiere de cierta experticia (discriminar la situación según nivel de gravedad) y las medidas de protección requieren de diversas articulaciones interinstitucionales, trabajo en red, según la situación.

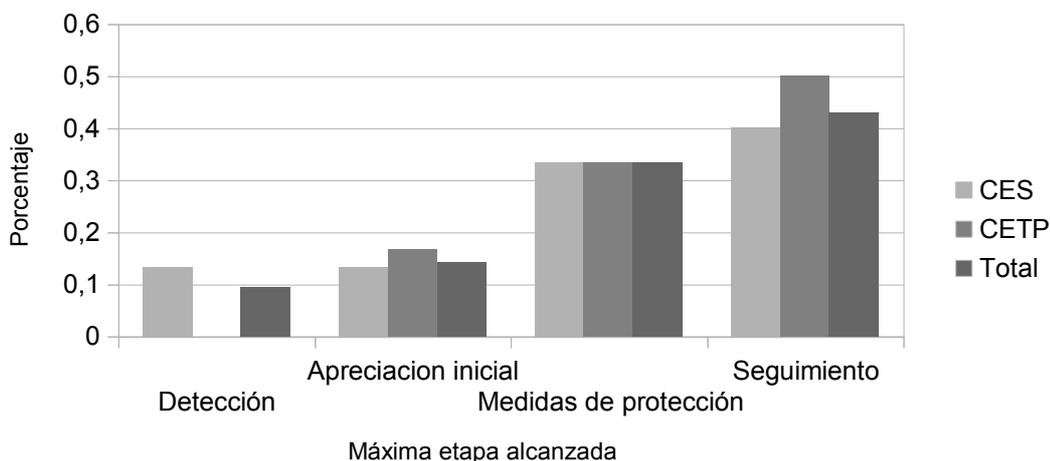
situación siempre ha podido continuar el proceso de intervención, por ello no aparece en la etapa de detección como máxima etapa de atención. El CES en el 13% de los casos detectados no continúa su intervención en otras etapas.

Tabla 20. Máxima etapa abordada en el caso 1 del último año según tipo de centro.

Etapas realizadas/ tipo de centro	CES	CETP	Total
Detección	13,3%	0,0%	9,5%
Apreciación inicial	13,3%	16,7%	14,3%
Medidas de protección	33,3%	33,3%	33,3%
Seguimiento	40,0%	50,0%	42,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Grafico 7- Máxima etapa abordada en el caso 1 del último año según tipo de centro



Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

En cuanto a la distribución de etapas de acuerdo a la matrícula, se advierte que los centros que tienen hasta 800 alumnos llegan siempre al Seguimiento como máxima etapa cumplida; son los centros de más de 800 alumnos los que muestran las dificultades para completar la atención. (Anexo VII Tabla 20)

En cuanto a la distribución de acuerdo a la existencia de EM en el centro, el resultado es diferente a lo que se podía esperar, ya que 60% de los centros que no tienen EM llegan a la última etapa en la atención y el 40% a la penúltima, mientras que el 13% de los centros que si tienen EM apenas llegan a la detección y el 19% a la apreciación inicial. (Anexo VII Tabla 21)

En líneas generales se observa un descenso en la máxima etapa de atención a medida que se

atienden más casos, sin embargo esta situación no es igual entre subsistemas. 40% de los centros CES, en el caso 1, llegan al Seguimiento como máxima etapa, mientras en los siguientes casos va aumentando la Apreciación inicial como máxima etapa, a medida que aumenta la atención de casos les resulta más difícil seguir el proceso de atención. Por el contrario en CETP parecería que a lo largo de la progresión de casos se mantiene la atención de situaciones hasta el seguimiento como máxima etapa. Desde el Caso 3 decrece también la etapa máxima de atención, pero parece llegar igual a las medidas de protección con un porcentaje alto de los casos atendidos. (Anexo VII Tabla 22)

Conocimiento y uso del protocolo en la atención de situaciones de VD

El uso y conocimiento del protocolo para la atención de situaciones se visibilizó a partir de relevar acciones realizadas (entre las que están la consulta y lectura del protocolo), utilidad de la información recibida y aspectos que se le modificarían a la Guía. En cuanto a las acciones realizadas para atender las situaciones (lectura del protocolo, consulta específica de algún aspecto del protocolo y trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH), los datos recabados permiten afirmar que todos los centros realizaron alguna actividad y en la mitad de ellos se realizaron las tres. En todos los casos que se tienen datos (83%) se utilizó el protocolo ya sea a través de su lectura o consulta. (Anexo VII Tabla 23)

Para tratar de visualizar qué características tienen los centros que consultan y no consultan los materiales mencionados (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.), se cruzaron las acciones realizadas de acuerdo a tipo de centro, existencia de EM y procedencia geográfica de los centros. A este respecto surge que la mayoría de los centros CES y CETP realizaron la lectura del protocolo. Fue diferente el comportamiento de los centros en relación a la consulta específica de algún aspecto de la guía: todos los centros CETP lo realizaron pero solo un poco más de la mitad de los centros CES lo hicieron.

Tabla 21. Distribución de las acciones realizadas según tipo de centro

Acciones en %/ tipo de centro	CES	CETP
Lectura del protocolo en el centro	93,00%	83,00%
Consulta específica de algún aspecto del protocolo	64,00%	100,00%
Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.)	86,00%	67,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

La consulta o lectura de materiales, como insumo para atender situaciones detectadas, cambia frente a la presencia o no de EM, en este sentido parecería que se trabaja más con los materiales si los centros tienen EM. En ambos casos, el uso y conocimiento del protocolo parece ser muy importante, salvo en las consultas del mismo en centros sin EM, donde solo lo hacen el 50% de los centros. (Anexo VII Tabla 24)

Si se observa este ítem en relación a la procedencia geográfica de los centros, se advierten que el 100% de los localizados en Montevideo consultan los tres materiales, mientras que entre un 70 y 90% aproximadamente de los centros del interior del país también lo hacen. Casi la totalidad de los centros CES (87%) y la totalidad de los centros CETP plantean a través de sus referentes el haber leído el protocolo. La distribución acerca del conocimiento y uso del protocolo se plantea en la tabla 22.

Tabla 22. Distribución de las acciones realizadas según procedencia geográfica de los centros

Acciones	Procedencia geográfica	
	Interior	Montevideo
Lectura del protocolo en el centro	87,00%	100,00%
Consulta específica de algún aspecto del protocolo	67,00%	100,00%
Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.)	73,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Otro elemento que se consideró para la evaluación de este ítem fue relevar la utilidad de las acciones para el abordaje del tema. Por ello se observó dicha utilidad según procedencia geográfica de los centros, tipo de centro y existencia de EM. En relación a ello, la totalidad de los centros de Montevideo plantearon la utilidad de la información, mientras que en el interior lo refirieron 94% de los centros. Los resultados sobre la utilidad de la información también son muy favorables en los centros con o sin EM.

En cuanto a la opinión de los referentes de los centros en relación a realizar modificaciones al Protocolo, se pudo apreciar que el 100% de los centros CES y el 88% de los CETP respondieron que no le realizarían cambios. El 12% de los centros CES agregan, además que se profundizaría la información sobre los recursos comunitarios para la atención de situaciones (Anexo VII tabla 25). Los centros del interior del país en un 100% no le harían

cambios al protocolo. Es el 33% de los centros de Montevideo que plantean agregar más información sobre los recursos comunitarios. En relación con la matrícula estudiantil, el 18% de los centros de entre 501 y 800 alumnos son los que plantean los agregados sobre recursos comunitarios.

5.1.3 Proceso de implementación del Protocolo

En este ítem interesa releva si las acciones realizadas por la Dirección de DDHH (el proceso de implementación) colaboraron para la aplicación del protocolo en los centros. El 100% de los centros CES y el 86% de los CETP plantean que las actividades del proceso de implementación fueron de utilidad; igual porcentaje se presenta en de los centros de Montevideo y el 95% de los centros del interior. En cuanto a la existencia de EM, se identifica que 100% de los centros sin y 94% de los centros con EM, plantean la utilidad de las actividades realizadas por la Dirección de DDHH en el proceso de implementación. De forma semejante se comportan los centros diferenciados de acuerdo al número de matrícula

Tabla 23. Utilidad de las acciones del proceso de implementación del protocolo por matrícula.

Acciones Dir. DDHH/ matrícula	Hasta 200 alumnos	Entre 201 Y 500 alumnos	Entre 501 - 800 alumnos	Más de 801 alumnos
si	100,0%	100,0%	90,9%	100,0%
no	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
parcialmente	0,0%	0,0%	9,1%	0,0%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Para culminar se aborda los niveles o grados de adecuación de las actividades del proceso de implementación (implementación indirecta, las jornadas presenciales, la comunicación a distancia y los cursos de actualización). Se categorizaron en una escala de 1 a 5, correspondiendo 1 a muy inadecuado, 2 a inadecuado, 3 a ni adecuado ni inadecuado, 4 a adecuado y 5 muy adecuado. De acuerdo a ello, se observa que entre un 90 y 100% de los referentes de los centros educativos opinan que todas las actividades del proceso fueron adecuadas o muy adecuadas, aparecen las Jornadas presenciales como las mejor valoradas (85 % en grado 5 y el 100% entre el grado 4 y 5) y las comunicaciones a distancia (correo electrónico, teléfono) como las menos valoradas (12% de las opiniones se ubican entre los grados 2 y 3). (Anexo VII Tabla 26). Igual valoración se realiza en relación a las acciones de prevención, donde se obtienen resultados semejantes a los relacionados con la atención, es

decir entre un 90% y 100% de las opiniones valoran como “adecuadas o muy adecuadas” las actividades realizadas durante el proceso de implementación en relación a las actividades de prevención.

5.2- Resultados cualitativos

Como se mencionó en el punto 3 correspondiente a la Metodología, se utilizaron dos técnicas de recolección de datos diferentes pero complementarios entre sí (formulario y entrevistas). Las entrevistas semiestructuradas realizadas apuntaron a establecer un rapport con cada uno de las entrevistadas, que facilitó una comprensión detallada de las experiencias y perspectivas en relación a los conceptos de adolescencia, VD y fortalezas y debilidades acerca de la implementación del protocolo. En otras palabras, se realizó una aproximación a las expectativas, creencias, valores, opiniones y mitos en relación a los temas mencionados anteriormente.

Las dimensiones y subdimensiones oficiaron como disparadoras de la entrevista, respetando, en la medida de lo posible, el orden lógico establecido de antemano. El análisis de las mismas busco lograr “la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales, intentando develar lo no dicho en el mensaje manifiesto” (83). Esto se aplica en especial en el análisis de las RS de adolescencia y VD de los docentes y técnicos entrevistados. Las categorías discursivas que se fueron encontrando, se cruzaron también con los planos de acción abordados por el protocolo (prevención y atención) de forma de pensar la incidencia de estos aspectos en las prácticas de los centros educativos.

En relación a las características de las personas entrevistadas se destaca que la totalidad de ellas son del sexo femenino, con edades que oscilan entre los 29 y 56 años. Sus lugares de residencia y laborales se distribuyen entre Montevideo e Interior del país. En cuanto a los cargos que ocupan, se observa que se distribuyen en diferentes niveles institucionales (direcciones, docentes, equipos técnico-profesionales, adscriptos), este factor permitió obtener visiones y opiniones que varían según el tipo de contacto con los adolescentes y cuerpo docente en general.

5.2.1 Los discursos acerca de la Adolescencia

En líneas generales, todas las entrevistadas pudieron describir a los adolescentes desde distintas ópticas, aunque es importante destacar que algunas de ellas declararon cierta dificultad al momento de hacerlo.

“Me costó definir a un adolescente” (Docente 2 Montevideo)

Esto parecía remitir a un sentimiento de extrañeza, de no poder dar cuenta con facilidad de las características de la población con la que se está trabajando, considerando además los años de trabajo con la misma y las edades de las entrevistadas.

En términos generales, se observa una clara conciencia de una perspectiva generacional en relación a la descripción de adolescencia, como momento evolutivo especial. En su mayoría, caracterizan esta etapa a partir de aspectos psicológicos de la edad y también considerando los cambios sociales de las últimas décadas (adolescencia de la posmodernidad).

“...transitando un momento evolutivo especial. Tratando de forjar su identidad. Los veo más perdidos de quienes son, quienes quieren ser”. (Psicóloga 1 Interior)

“Más independientes que antes por las condiciones actuales”...”Reflejo de los adultos actuales. ...” (Psicóloga 3, Salto)

“Le decía a un técnico: los chiquilines son bárbaros, somos nosotros que se la complicamos” (Docente 4 Interior)

“...personas en proceso de cambios, inseguridades, Capaces Aprendiendo a ser autónomos Sociables”. (Docente 1 Interior)

Otras definiciones se centran más en aspectos sociales de esta etapa o en la forma de existir de acuerdo a las particularidades de este tiempo:

“Son utilizados por el sistema económico financiero como consumidores.” (Psicóloga 3 Interior)

“Un ser potencialmente maravilloso pero con una fragilidad muy grande resultado de la soledad en que se encuentra... En una sociedad de consumo globalizado, los adultos postergamos la función de proteger la cría”. (Docente 4, Interior)

No aparecen en los relatos muchos aspectos que hagan referencia al relacionamiento del adolescente y su familia, solamente aparece mencionada en la puesta de límites y cómo afecta esto a la hora de realizar la tarea docente.

“...que bárbaro si los adolescentes son huérfanos, los complican sus padres. Hay generaciones de padres que no saben ponerle límites y ellos no saben qué hacer. Les digo que llamen a los padres...” (Directora 4 Interior)

“Se ha perdido en el liceo, se le entrega el carnet a los padres pero no se les llama para decirles algo bueno...” (Adscripta 1 Interior)

Pensando en la incidencia -en el proceso de desarrollo del adolescente - de las transformaciones familiares, los cambios en las configuraciones de las mismas y cómo esto impacta también en roles y funciones de los integrantes; aparecen las funciones de sostén e interdicción colocadas fuera de la familia, depositadas en otras instituciones sociales.

“Soledad en el hogar más allá de la presencia de los padres...” (Directora 1 Interior)

Más allá de lo planteado - la omisión de la familia de cumplir una función social de protección o acompañamiento de los adolescentes- esto no se identifica con una perspectiva de cambios sociales que afectan a esta configuración. Es interesante observar en los fragmentos discursivos seleccionados anteriormente, la relación que establecen algunas entrevistadas entre ser adolescente y su vínculo con los adultos. La confrontación o el relacionamiento intergeneracional están descritos en términos más sociales que familiares. En algunos relatos se logra describir la función de cuidado y apoyo que los adultos tienen en relación a ellos. Por el contrario, otros los definen con “más distancia”, como una etapa que es observada por el adulto pero sin sentir una responsabilidad explícita en el acompañamiento y sostén de los adolescentes durante el tránsito por la misma.

“Los adultos los estigmatizan... falta de valorización de lo positivo de lo que hacen... No vemos los adultos que ofrecemos modelos negativos a los adolescentes” (Psicóloga 4 Interior).

“...nosotros vemos profesores, por ejemplo, que van siempre como a arrancarles la cabeza a los gurises” (Docente 4, Interior)

Se observa también con claridad en las descripciones realizadas, la aparición de algunos estereotipos, mitos y cierto desconocimiento o extrañeza, como si trabajaran con una “población desconocida”. Sin embargo, por otro lado surgen también comentarios que tienden a la idealización de esta etapa.

...”alto grado de agresividad entre ellos” Complejos” (Directora 5 Interior)

“Nos cuestan liberarnos de prejuicios y cuestiones formales, gorro, uniforme. Cuesta dejar de lado rigideces, poderlos escuchar y sigue incidiendo en los aprendizajes. Todo pasa por el amor, el afecto. Los gurises piden que los escuchen.” (Psicóloga 1 Interior)

“...muchos preconceptos hacia los adolescentes. Docente 5 Montevideo:...Pavos. ...Pero cuando tienen su espacio y su lugar para participar muestran sus capacidades”. (Docente 1 Interior)

“Tienen una serie de códigos que no son conocidos por nosotros los educadores.” (Psicóloga 2 Montevideo)

“Se ha descreído del adolescente actual” (Docente 4 Interior)

“Un ser enigmático.... Una caja de sorpresas”. (Docente, Montevideo)

“...Una etapa bárbara, genial... transitan por la esencia de sus vidas” (Directora 4 Interior)

Es importante destacar cómo en los relatos no se visibiliza la incorporación de la perspectiva de género, aunque sí la generacional. No aparece en sus definiciones la idea que ser adolescente mujer puede generar un grado mayor de vulnerabilidad.

En relación a la formación específica para trabajar con los adolescentes se remiten específicamente a cursos, capacitaciones, lecturas. En el caso de las docentes entrevistadas aparece en general la formación de grado, (salvo en dos casos que tienen estudios de maestría) en el caso de las psicólogas parece haber más formación especializada para el área en un nivel de posgrado o formación permanente.

En algunos relatos, se destaca el hecho de no integrar la experiencia y vivencias personales como factores que atraviesan y determinan a las entrevistadas. En un solo caso plantean la experiencia de trabajo en ONGS o en INAU como formativa, pero nunca la propia experiencia en los centros educativos. En otra situación, se plantea que el hecho de no tener hijos puede dificultar las posibilidades de comprensión de esta población, en dicho caso la entrevistada explicita que está pensando en la hija de una amiga, para poder contestar la pregunta planteada. Indirectamente en esta situación, se advierte cómo la experiencia de la maternidad es vivida como facilitadora en la comprensión de los adolescentes, aspecto que parece vinculado a mitos en relación a si la maternidad es la única forma de conocer a los niños y jóvenes o si el no ser madre la remite a una “carencia o falta”.

5.2.2- La visión de la Violencia Doméstica

En relación a la Violencia Doméstica se puede apreciar que algunos relatos hacen referencia a aspectos del concepto de violencia en términos genéricos, para luego poder referirse al tema específico abordado en el presente trabajo. Este hecho podría pensarse como una forma de “comenzar” a introducirse en el tema para luego profundizarlo por lo movilizador que resulta. Varios de los relatos se centraron en una definición de violencia como una violación de los derechos humanos.

“Abuso que se hace desde algún lugar, un límite que se quiebra, una violación de derechos” (Directora 4 Interior)

“...Como vulneración de DDHH. Donde hay ausencia de subjetividad” (Docente 3 Interior)

En la mayoría de las declaraciones, se menciona la relación entre el abuso de poder y la violencia.

"Relación entre el poder: el que somete y el sometido" (Directora 2 Interior)

"Un abuso de poder y algo de no ver al otro como una persona, sino como un objeto." (Psicóloga 2 Montevideo)

"Desigualdad en el ejercicio del poder entre varones y mujeres y adultos y niños. Tipo de conducta que inciden negativamente en otros." (Psicóloga 4 Interior)

"Deseo de establecer sobre el otro el poder..." (Docente 5 Montevideo)

Otros relatos se dirigen a los aspectos psicológicos en el vínculo violento y al impacto de la violencia en la subjetividad.

"... Todo contexto, toda circunstancia de vida en la cual el sujeto se sienta avasallado en sus afectos, creencias emociones..." (Docente 4 Interior)

"... No ver a la otra persona como un otro, como posesión de uno, como controladora..." (Psicóloga 2, Montevideo)

En cuanto a los motivos generadores de violencia y en particular la doméstica, surgió con fuerza el reconocimiento de motivos de orden social y vincular, como ser el carácter reproductivo del relacionamiento violento: quien ha vivido situaciones de violencia se considera que luego es violento.

"La reproducción de un modelo de relacionamiento basado en la sumisión y uso abusivo del poder desde el patriarcado, la explotación del hombre por el hombre..." (Directora 1 Interior)

"Los violentos tienen una historia que los lleva a eso..." (Directora 3 Interior)

"Siempre he pensado que si tu sufriste violencia la vas transmitiendo... Una cadena, algo que se reproduce..." (Directora 4 Interior)

El carácter de reproducción de vínculos violentos se puede ver desde el rol del violentador, pero no de quien es violentado. Ninguno de los entrevistados menciona que quien fue víctima de violencia puede ser nuevamente violentado. Sin embargo, en una situación se pudo plantear que este aspecto no siempre se da, es decir que quien vive violencia no siempre la reproduce.

"Hay gente que sale y no es así con los hijos, hay factores, no sé cuáles que pueden salir..." (Docente 4 Interior)

En algunos casos se pueden identificar menciones de algunos motivos de orden psicológico relacionados a ejercer violencia o recibir violencia. En otros discursos surgen como posibles motivos de violencia aspectos vinculados a las nuevas configuraciones familiares. En este caso se advierte una suerte de prejuicio en relación a los nuevos arreglos familiares,

asignándole un lugar de problema y de potencial generador de patología o en este caso de vínculos violentos.

”Desde los hogares, por el altísimo número de familias monoparentales o familias ensambladas, son factores detonantes de actos de rebeldía de los chiquilines. También los desacuerdos entre padres...” (Directora 5 Interior)

” Una persona que ejerce violencia refleja carencias afectivas, minusvalía, frustraciones...” (Psicóloga 4, Interior)

”El individuo violento es que no tuvo la valentía que no era de él, no reconocer que puede establecer ese dominio... Y de la otra parte, hay una receptividad de la otra parte que permite que interactúe entre ambos. Algo que lo posibilita...” (Docente 5 Montevideo)

Como se mencionó al inicio de este apartado, en los relatos se observa un gradiente en las respuestas (de lo conceptual general a las autoreferencias) que darían cuenta de lo movilizador y compleja que es la temática en sí y el abordaje de la misma. En esta línea, se destacan algunos de los relatos que dan cuenta de los aspectos violentos propios de todas las personas, para luego poder hacer referencia a experiencias personales. En un caso, una de entrevistadas puede analizar su vínculo de pareja de forma diferente a partir de este proceso, lo que la lleva a un viraje importante en su forma de vivir. En otro, muy afectada personalmente por vivencias de abuso y castigo físico en la adolescencia, puede articular el proceso de implementación del protocolo como experiencia reparadora de lo transitado en su vida.

“... creo que todos somos violentos alguna vez. En algún momento todos hemos hecho actos violentos...” (Docente 4 Interior)

”Cuesta lo crítico de los docentes: que está pasando con nosotros en el aula...” (Psicóloga 1 Interior)

“... yo nunca mencioné esto, pero después de la experiencia del protocolo hice un cambio importante en mi vida, me mudé, me separé, vi otras cosas que no podía ver antes...” (Psicóloga 2 Montevideo)

“... Yo acepto lo que me pasó, pero que sirva lo que me pasó... que no pasen (los estudiantes) lo que yo pasé...” (Adscripta 1 Interior)

Tipos de violencia

En relación a los diversos tipos de violencia doméstica, se logran reconocer algunos de los establecidos en la ley sobre la temática, como ser: física, psicológica, sexual y patrimonial. En algunos relatos se plantean la violencia en el noviazgo como otro tipo de violencia. Desde un enfoque generacional, también se reconoce el abandono o negligencia como formas de VD.

Es importante destacar que en algunos discursos se puede reconocer como víctimas de violencia doméstica a los niños y adolescentes testigos de violencia en su familia. Además se describen los tipos de VD, según el grado de visibilidad que tienen, mostrando que es más fácil de detectar la física que la emocional por ejemplo. También se reflexiona dentro de la tipología de violencias, cómo el abordaje desde la educación se ha podido hacer en los casos más graves, es decir en las situaciones que se vienen sufriendo durante periodos prolongados de tiempo o con daños importantes. En ese sentido, se plantea como preocupación el llegar más precozmente a la detección de situaciones, aspecto que se cree relacionado al trabajo en prevención de la violencia.

Otro elemento a destacar es que cuando se trabaja el tema, progresivamente se asocia con la violencia institucional, es decir, cómo el centro educativo ejerce esta forma de violencia en el relacionamiento cotidiano. En este sentido, la mayoría de las entrevistadas pueden reconocer cambios en su forma de ejercer la autoridad en los últimos años, identificando en sus prácticas cotidianas conductas que pueden ser violentas. Pero también observan que la mayoría de los actores institucionales continúan reproduciendo viejas formas de relacionamiento.

"La violencia verbal de los profesores y de los compañeros. Les molesta mucho a los adolescentes y salió de ellos para trabajar..." (Docente 4 Interior)

"... en el ámbito educativo se va cambiando la forma de pensar el tema como causa de problemas de comportamiento o rendimiento.... Cuesta lo crítico de los docentes: que está pasando con nosotros en el aula" (Psicóloga 1 Interior)

" Las instituciones educativas tendrían que estar atravesada por conceptos de prevención de violencia..." (Directora 1 Interior)

En cuanto a la experiencia personal con la temática, vuelven a aparecer respuestas vinculadas a aquellas entrevistadas que lo habían vivido a nivel personal, es decir surge lo autoreferencial. En esos casos, toda la entrevista estuvo teñida básicamente de por la verbalización de estos aspectos vivenciales, más que analizarlos. Esto estaría relacionado con los sentimientos que genera abordar este tipo de situaciones desde la prevención o la intervención en situaciones concretas (paralización, dificultades para pensar, quedar adherido a la situación, impotencia, miedo, angustia, vergüenza).

"Mi hija la mas chica tuvo que dejar con el novio porque era violento...." (Directora 5 Interior)

"...vinculo violento con mi madre y no lo entienden como huella. Yo espero que el adulto se disculpe. Yo tuve un bajón por lo que vemos en la terapia... Sigo siendo un adolescente esperando a mama..." (Docente 1 Interior)

En algunos relatos se observa el reconocimiento que a partir del proceso de capacitación y reflexión del tema eran capaces de visibilizar más situaciones y de poder intervenir en las mismas.

... "Una compañera de trabajo, golpeada. (1985) Ahí no quise invadir su privacidad, cosa que no hago ahora... Ahora planifico acciones visibilizadoras..." (Docente 4 Interior)

"Me di cuenta que estaba viviendo una situación de violencia doméstica en mi casa... esto me cambió la vida..." (Psicóloga 5 Montevideo)

"Desde el proceso mismo me ayuda a abordarlo a mis hermanos, me sirve para charlar con ellos, me sirve desde lo personal. Es la forma que hemos encontrado de sanar: hablando..." (Docente 1 Interior)

"... En el área personal mía, capaz que a veces alguna discusión de rebajarte, menospreciarte..." (Psicóloga 2 Montevideo)

También, en algunos relatos, aparece la necesidad de contar con detalles situaciones muy difíciles que tuvieron que abordar desde los centros años atrás, pero que parecían mantener actualidad por la forma de narrarlas y las manifestaciones afectivas que la acompañaban. Esto hace pensar en el impacto profundo que han tenido estas experiencias para las entrevistadas.

Sentimientos que genera

En cuanto a los sentimientos que generaba el abordar esta temática específica, se observa en líneas generales que el estar expuesto a situaciones de violencia, a nivel personal o profesional, genera intensos sentimientos que se describirán a través del relato de las entrevistadas. Dichos sentimientos se hicieron presentes tanto desde lo discursivo y como desde lo conductual en el transcurso de la entrevista, desde la narración de situaciones o desde las dificultades para "despegarse" de relatos de situaciones que dejaban de tener un lugar ilustrativo en la entrevista para pasar a tener otro lugar más central y que dificultaba el continuar pensando en el tema. Los sentimientos mencionados se pueden describir como intensos y difíciles de tramitar.

Los sentimientos que fueron siendo verbalizados son:

... "moviliza, preocupa, mayor dedicación con esos alumnos, necesidad de compañía en el proceso de implementación Sorpresa y susto...." (Directora 2 Interior)

... "Me parece que el tener estas capacitaciones han servido para no enloquecer, todas salimos para distintos lados..." (Directora 4 Maldonado)

... "Me preguntaba cómo pasó tantos años sin comunicar lo que vivía, viviendo esta situación de VD... Impotente, quisiera ponerme en el lugar de quien la vive, pero en realidad no quiero. Pensando en los tiempos acotados. Este proceso después que se

termino, no se acompaña. Cuando logro un lugar de contención y escucha, donde ella tenía su valor, su lugar, estas cosas salen...” (Docente 3 Interior)

”Como impacta el tema en la persona... lo primero que pensé: ¡cómo no me entere antes!...” (Psicóloga 5 Montevideo)

...” paralización, dolor...” (Psicóloga 2 Montevideo)

”Desde el 2000 trabajando esto. Me impacta, en los primeros momentos en la clínica, me paraliza bastante. Sentí al principio temor, impotencia, rabia, espacio en la terapia y supervisiones para trabajarlo. Siempre soy muy exigente conmigo misma, pero no elegí no trabajar, elegí prepararme y meterme en la temática. (Psicóloga 4 Interior)

”Me moviliza cosas en lo personal, ahora hijos adolescentes, pero frente a alguna discusión digo yo promuevo vínculos saludable y por otro lado discusiones fuertes, le respondo mal, momentos que te sale de adentro. Me revuelve cosas: en el centro trabajo esto y acá en casa discutimos...” (Docente 1 Interior)

Formación específica

En este aspecto hubo acuerdo que la única formación específica ha sido desde este proceso de implementación del protocolo, es decir se menciona la formación recibida desde la Dirección de DDHH de ANEP. Esto genera la reflexión del desbalance entre la magnitud del problema a enfrentar y las herramientas conceptuales y metodológicas que pueden poner en juego los docentes y técnicos en el centro educativos. No se ha recibido formación a nivel de grado en el tema, no existen capacitaciones específicas para la educación formal en el tema, más allá de las proporcionadas por este proyecto.

”Es un tema que impacta en la subjetividad del operador, es un tema muy movilizador.

Falta formación en el tema...” (Docente 3 Interior)

La importancia y lugar que adquiere la palabra: poder hablar de este tema

En cuanto a la pregunta acerca de las posibilidades de hablar sobre esta temática, tanto en el ámbito familiar como profesional, parece ser que se visualiza un proceso de desnaturalización progresiva del tema que permite hablarlo, desmitificando lo referido a la intervención como intromisión a la intimidad de las personas que lo sufren.

”Se habla permanentemente el tema VD en el centro...” (Directora 5 Interior)

”Se habla de la temática, el proceso de implementación facilita. Antes del proceso se hablaba cuando compartía la preocupación, a partir del proceso de trabajo en coordinación del centro con todos los adultos del centro...” (Directora 3 Interior)

”Los chicos te dicen. Para ellos a veces es normal, lo comento sin problemas. Desencadenó el mecanismo del protocolo...” (Docente 4 Interior)

” Es la forma que hemos encontrado de sanar, hablando...” (Adscripta 1 Interior)

“Me parece bien hablarlo, una puede entender diversos puntos de vista. Se habla permanentemente el tema VD en el centro con colegas. Luego de entrevistas en el centro. Con la adscripta o docente, con la dirección” (Psicóloga 2, Montevideo)

” Se habla en el centro educativo. Como Psicóloga trato de abordarlo...” (Psicóloga 5 Montevideo)

”Apropiado conversar de esto, como forma de desnaturalizar, romper tabúes. Conversamos con mi hija en la familia...” (Docente 4 Interior)

Las opiniones fueron unánimes en relación a posibilidades de hablar del tema en los centros educativos. Preocupa que no se haya mencionado la confidencialidad como un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se abordan estos temas. En los espacios grupales, en los centros educativos, es complejo abordar situaciones de alumnos resguardando aspectos más íntimos para la protección y cuidado de los involucrados. Esto no se mencionó en ninguna entrevista. Si bien se visualizan avances, se señalan dificultades aun para poder hablar con profundidad y respeto a los involucrados en estas temáticas. Sin embargo, parece haber dificultades para poder conectar el tema con las actitudes violentas que muchos docentes tienen con los estudiantes

”Se habla, pero no con la profundidad o el tono en que se debería hablar. En forma cotidiana.” (Directora 1 Interior)

” Se habla con poco respeto. Se buscan culpables Se ven como desavenencias de pareja. Todavía se naturaliza la violencia psicológica. Muchas veces con prejuicios en relación a la condición de la mujer...” (Docente 5, Montevideo)

”No ha cambiado la forma de concebir la VD, se piensa solo en la física. No el abandono u otras...” (Psicóloga 2, Montevideo)

”Cuesta lo critico de los docentes: que está pasando con nosotros en el aula...” (Psicóloga 4, Interior)

5.2.3- La VD que sufren los adolescentes: lo generacional en la violencia doméstica.

Cuando se propuso la vinculación de los conceptos de VD y adolescencia se pudieron observar dos direcciones claras en la asociación de los conceptos por parte de las entrevistadas. Por un lado, el relacionar ambos conceptos con la representación de “adolescentes violentos”. Si bien esto ocurre en una minoría de las intervenciones, surge con claridad en dos de las entrevistadas.

:...” se ve la violencia en la adolescencia en las barras de muchachitos que andan por ahí... Yo soy experta en desintegrar barras, le digo a los adolescentes....” (Directora 5 Interior)

“Los adolescentes son más violentos... porque cambiaron los alumnos, con los cambios sociales...” (Psicóloga 5 Montevideo)

Esto remite a ciertos mitos y prejuicios sociales de la adolescencia como etapa de riesgo y peligro para los otros sectores etarios de la sociedad. En la representación de adolescencia analizada anteriormente surgió esta idea también. En otros relatos surgen ideas de adolescentes violentos, pero vinculadas a la comprensión de las causas del fenómeno y desde un enfoque de derechos. Plantean una explicación relacionada a los adolescentes violentos, donde estos se encuentra reproduciendo modelos de relacionamiento aprendidos de los adultos y por lo tanto siempre son víctimas de violencia por el hecho de ser menores.

“Son víctimas siempre, quedan totalmente expuesto. Se dan más cuenta en la adolescencia y se habla abiertamente. ...” (Psicóloga 3 Interior)

“El abuso de poder hacia ellos por parte de la familia... También vemos a los adolescentes violentos que reaccionan así frente a como son tratados en la institución...” (Psicóloga 1 Interior)

Desde este enfoque, una de las entrevistadas visibiliza la responsabilidad de los adultos sobre la violencia en la adolescencia, en particular sobre el descuido de los adultos hacia los jóvenes y los espacios e instituciones que llenan dicho vacío:

“Los tiempos vacíos de adultos, vacíos de formación, ahí aparecen los medios de comunicación: abuso de poder, banalización del cuerpo femenino y además las redes sociales. Los espacios ya no están vacíos, quedan ocupados por representantes de los intereses que controlan las relaciones humanas...” (Docente 4 Interior)

Por otro lado, cuando se les pregunta sobre estos dos conceptos, la mayoría de las entrevistadas tienden a pensar en la intersección de ambos, es decir en cómo se vive la VD en esta etapa del desarrollo. Focalizan sus respuestas hacia cómo se tramita este fenómeno en la adolescencia, otros tipos de violencia en o hacia los adolescentes y la violencia hacia los adolescentes en las instituciones educativas. Cuando intentaron definir la VD en esta etapa del ciclo vital, las respuestas apuntaron a la complejidad de esta categoría. Algunas de las entrevistadas explica esta complejidad a través del grado de vulnerabilidad que se tiene al ser adolescente y estar expuesto a estas situaciones, tanto desde el daño que genera estar expuesto o de las dificultades para encontrar una salida a las mismas.

... “ser adolescente es difícil, cuando se le suma un problema tan enorme, me imagino difícil de procesar...” (Docente 5 Montevideo)

... “son muy vulnerables a la violencia. Lo viven como algo natural, ellos creen que se merecen lo que les pasa....” (Directora 3 Interior)

“La que más te marca, el adolescente esta rehén de situaciones. El niño de 12 años, que le dan cintazos, es rehén de su situación... donde voy si me quiero separar, sin sostén económico...” (Docente 4 Interior)

Otros relatos identifican la complejidad de la intersección de estos dos conceptos (adolescencia y violencia doméstica) por la aparición de otras formas de VD: la violencia en el noviazgo, los noviazgos de adultos con adolescentes como posibles formas de abuso sexual o de explotación sexual, la obligación de la adolescente de cuidar a los hermanos menores abandonando los estudios como forma de negligencia de los padres hacia ella, la desproporción entre el comportamiento adolescente y el castigo que recibe por ello, las formas de maltrato psicológico acentuadas en esta etapa, el desinterés de los padres sobre sus hijos y el vacío de espacios de acompañamiento adulto hacia los jóvenes. Parecería que más allá de las definiciones tradicionales o jurídicas de la VD, cuando se piensan estos aspectos desde la cotidianeidad de los sujetos que se relacionan con los adolescentes y se ocupan de su protección, cuidado, educación, surgen formas novedosas o específicas de VD en adolescentes desde el contexto social actual.

“La VD de la persona a cargo del adolescente hacia el adolescente, el abandono, que la hija no estudie porque se hace cargo de la familia. ... Lo desajustado entre lo que hace el chiquilín y el castigo que se le da...” (Psicóloga 2 Montevideo)

...”se modifican, pueden cambiar el tipo de violencia. Esa palmada se transformo en insultos y desvalorización. Acá muchas veces es la figura masculina quien maltrata, más que la madre que destrata desde otro lugar o apoya... Parejas de gurisas adolescentes con hombres veteranos y se da igual: Tacuarembó y Canelones. Legalmente es abuso, Eso es algo que me interesa: Violencia en el noviazgo. Aparece en distintas partes del país...” (Docente 3 Interior)

”Desinterés de los padres sobre los que les pasa a los adolescentes es violencia... De hacerlos responsable de los problemas, del desorden...” (Docente 4 Interior)

Estas respuestas resultan interesantes, ya que de alguna forma se están visibilizando otras formas de violencia que están más naturalizadas o no se abordan en general y que surgen de los propios adultos que trabajan con los adolescentes.

En esta vinculación de conceptos, otro elemento que aparece en varios discursos es la jerarquización de la violencia de las instituciones educativas hacia los adolescentes. En este aspecto surgieron preocupaciones en especial en el relacionamiento de los docentes con los adolescentes, así como en algunos aspectos que hacen a la cultura institucional y que podrían ser vividos como violentos también.

“Muchas veces los adolescentes son violentos como reacción a como son tratados en la Institución... ellos piden ser respetados por los profesores... no les gusta no ser respetado, no ser tenidos en cuenta...” (Psicóloga 1 Interior)

“...los chiquilines sufren más de lo que nosotros pensamos violencia ¿no? Y que algunos ya la tienen como incorporada, porque los más chicos cuando se pegan o cuando dicen... Ellos no lo tienen como que eso sea violencia, “pero si estamos jugando...” Pero lo bajan al otro ¿no? ...” (Docente 4 Interior)

“... Un alumno que ahora es taximetrista me comenta: me acuerdo cuando nos paró contra la pared, si se paran ahí, hasta que Uds. no estén en condiciones de sentarse se quedan ahí, nos dijo. Y nosotros nos quedamos parados, estuvimos 28 minutos y después nos sentamos... Yo eso lo hice, ¡los pare junto a la pared!... (Directora 1 Interior)

Sumado al factor anterior, se observa -en el relacionamiento de actores del centro educativo con la familia- el temor a generar o potenciar situaciones de VD en la medida en que se participa a las mismas de las dificultades de los estudiantes. Esto en particular se relaciona a la puesta de límites sin violencia a nivel del hogar, aspecto que también visibilizan en la relación docente alumno.

“...Lo desajustado entre lo que hace el chiquilín y el castigo que se le da...” (Psicóloga 5 Montevideo)

“Se encuentra en una falsa contradicción, le pide que se haga cargo, que le ponga límites, pero por otro lado es difícil que eso no venga junto con un paquete que venga con imponerse, pegarle, gritarle..Todo eso se opone con afecto, dialogo, escucha...” (Docente 4 Interior)

La docente continúa analizando esta dificultad desde un enfoque donde aparecería la contradicción entre autoridad y autoritarismo relacionada con la violencia doméstica e institucional. Y sumado a ello la dificultad de los docentes en cómo orientar al padre para que colabore y acompañe al hijo con “problemas”, sin apelar al comportamiento violento o al castigo.

...”Un docente hace lo mismo, la falta de autoridad, autoridad que es ganada, que se gana cuando tiene que estar. Difícil ver adultos que se ganan el liderazgo. El adolescente sabe muy bien cuál es...”

...”También el maltrato físico, que con los docentes se sigue legitimando, atreverse a decir que le pegan... Lo difícil que es encontrar argumentos no jurídicos para decirle que no le pegue...”

Si bien podría parecer que este aspecto analizado se encuentra fuera del tema “violencia doméstica”, creemos que por el contrario -entendida la violencia como fenómeno social complejo- el relacionamiento con la violencia institucional contribuye al enriquecimiento desde otra mirada, desde otro espacio social. A su vez este enfoque permite visualizar a cada

actor involucrado desde su ser sujeto violentado pero también desde el lugar de poder ser generador de violencia. Sin embargo, no dejan de aparecer contradicciones o ambivalencias en relación a la temática y al lugar de las instituciones. Surgen diferentes cuestionamientos que dejan en evidencia la capacidad para detectar situaciones, integrar los aspectos analizados en la comprensión del comportamiento o rendimiento de sus estudiantes. Al mismo tiempo aparecen sentimientos contradictorios en relación a qué deberían hacer o cuáles serían las competencias del docente para actuar frente a dichas situaciones.

En relación con los adolescentes surge este comentario:

Íbamos a trabajar con ese tema (violencia verbal entre pares) con los cuartos años porque ellos dijeron que los temas que se sentían mal institucionalmente era la violencia de los compañeros, que salió este año para trabajar. ... (Docente 4 Interior)

Surgen también dificultades desde lo institucional para abordar la problemática, aspecto que se detallará en las siguientes dimensiones.

“Yo digo: ¿nos corresponde a nosotros una cantidad de cosas? ¡La institución educativa esta hiperdemandada! Los docentes nos vamos formando para orientar, pero que la sociedad tiene que tener recursos donde consultar ¿Que asistencia tenemos?, no tenemos equipo multidisciplinario en el centro. (Directora 4 Interior)

“...Hay docentes que no pueden, trabajar con quien quiere trabajar...” (Docente 1 Interior)

También se advierten cambios positivos en las instituciones educativas, la posibilidad de los docentes de poder enfrentar esta tarea progresivamente.

“Los actores institucionales están más sensibilizados a poder ver frente a una disfunción en el aula, una explicación de por qué el estudiante se comporta de determinada manera... Se está logrando un Equilibrio con la confidencialidad, derecho a la privacidad” (Directora 1 Interior)

“Me cuesta muchísimo, me desgasta muchísimo, pero es mi responsabilidad enfrentar el problema, doble responsabilidad: personal y profesionalmente.” (Directora 3 Interior)

Teniendo en cuenta que la dimensión que se está analizando se encuentra planteada en la mitad de la entrevista, probablemente pueda favorecer el surgimiento de aspectos más relacionados con experiencias vitales de las entrevistadas, tanto en su calidad de adolescentes y su relacionamiento con sus familias de origen, como en su calidad de adultas -madres o docentes- y su posicionamiento en el tema.

Las entrevistadas, en general, van aproximándose más a sus vivencias, a aspectos relacionados a conflictos y preguntas que reflexionan en relación a sí mismas. Muchas veces

las preguntas en esta dimensión oficiaron como forma de generar un espacio para el relato de experiencias personales, aspecto que fortalece la idea de lo relacionado que está el tema con las vivencias, conflictos y sentimientos personales en relación con la violencia. Se advirtieron diversas situaciones:

- donde se ejerció violencia como docente y se pudo pensar y modificar a partir de la reflexión sobre el tema:

“Asumir eso, que estaba naturalizado en ese momento, que yo lo había olvidado, el se reconocía en el vínculo, no recordaban lo que habían dicho...Mis propios procesos, mi sensibilidad sobre lo que es violencia y no violencia Uno tiene que asumirla...” (Docente 5 Montevideo)

- situaciones personales como adolescentes en relación a la violencia institucional y doméstica:

“...mis padres no tenían mucha cultura pero tenían una chacra. Me mandaron a un colegio privado y yo me sentí tan mal, le ponían a los hijos más distinguidos una banda la mejor alumna de la semana, ¡a mí nunca me tocaba! Yo lloraba y me sacaron” (Docente 4 Interior)

“...mis padres le dijeron a mi hermano: no vas a ser ni maestro ni milico porque yo te voy a dar una paliza si tú lo sos...” (Directora 5 Interior)

“... (Luego de relatar una experiencia de violencia doméstica)...Si entiendo que desde yo como persona no lo integro, no puedo retomarlos en el aula. Algunos tenemos la lucha interna de no relacionarnos así...” (Adscripta 1 Interior)

Violencia doméstica en adolescentes: problema del país

En relación a la apreciación de si la VD en la adolescencia es considerada un problema nacional, en todas las entrevistas surge en forma afirmativa esta impresión. Además se plantea que la problemática reviste una importancia que va más allá de la diversidad de contextos locales. De acuerdo a las declaraciones vertidas, las situaciones de VD habrían dejado el estatus de invisibilidad, paso no menor en la comprensión y abordaje de esta problemática.

“...La VD es un problema social, del país, a todos nos toca, por padecerla o sostenerla...” (Psicóloga 2, Montevideo)

“...Esta muy naturalizado, la disculpa al agresor esta naturalizada.” (Docente 5 Montevideo)

“...las situaciones son bien similares entre distintas regiones del país, salvando el contexto...” (Docente 3 Interior)

5.2.4- Abordaje de la violencia doméstica en el centro educativo: prevención y atención.

Aquí se plantearán las fortalezas y debilidades del abordaje del protocolo en las dimensiones: personal, profesional, institucional y social.

El protocolo:

En líneas generales las respuestas de las entrevistadas valoraron el protocolo como positivo y necesario. Se destacó como muy positivo el proceso de elaboración participativa de la herramienta, incluso en oposición a lo ocurrido en la creación de otros instrumentos por parte del sistema educativo. Este hecho remite al proceso realizado previamente a la existencia del protocolo: el carácter colaborativo y participativo que pretendió tener facilitó la aceptación de su existencia. La incorporación en el contenido del libro de las opiniones de los docentes y técnicos permitió que se transformara en un material más aceptado por parte de los adultos de los centros.

“... El proceso de formulación del protocolo me pareció muy bueno, a diferencia de la formulación de documentos en el sistema educativo... generalmente son documentos únicos, y que bajan... Y acá fue un documento que fue y vino y que tomó un formato que da la idea de que podría ser, llegado el momento y según las necesidades, podría llegar a ser modificado...” (Docente 4 Interior)

Otro aspecto mencionado en los relatos refiere al aval institucional y la recomendación de su uso por parte de las autoridades de la educación. Esto parecería haber potenciado la legitimación de la herramienta así como el sentido de obligatoriedad que tiene su uso.

“...Sirve para llevar el tema obligatoriamente a la institución, ya no se puede desconocer o no estar preparado... Antes sucedía eso...” (Docente, 3 Interior)

“Una de las fortalezas es llevar el tema de alguna manera... suena feo pero, obligatoriamente, a la institución. O sea, ya no podemos desconocerlo, de que no nos corresponde, no estamos preparados, no esto, no el otro, no acá, no allá...” (Psicóloga 5 Montevideo)

“...Una herramienta en el sentido de lo que ofrece es una sistematización y una validación técnica de cómo proceder, y eso no es poca cosa, porque en cierta manera protege a los actores, y legitima su labor, y a su vez los obliga... Los legitima y los controla, ¿verdad?...” (Directora 1 Interior)

En otras palabras, la participación en la elaboración de la herramienta, el aval de las autoridades y la obligatoriedad de su uso permiten la visibilización del tema en los centros educativos. Teniendo en cuenta que ya se había opinado en relación a la importancia del tema y cómo este surge dentro de los centros, el contar con una herramienta permite potenciar el trabajo en la temática, desnaturalizándola, mostrando que ocurre y que desde el centro educativo es posible intervenir.

“...”Ayuda a visualizar cosas que estaban dispersas... Ayuda a tener un camino en un momento de confusión...” (Docente 2 Montevideo)

“...Quizás uno se va olvidando de lo que costaba antes hablar de algunas cosas en las instituciones...” (Psicóloga 5 Montevideo)

También parecería que el protocolo clarifica un camino preciso a seguir en la prevención y atención de situaciones de VD que han sido detectadas, Este aspecto fue analizado desde distintas perspectivas: destacándose:

- a. la valoración de la herramienta para facilitar las intervenciones, poder pensar una forma de actuar frente a la angustia y paralización que imprimen en primera instancia estas situaciones;
- b. la posibilidad de tener un camino general acordado para la intervención, sin desconocer las diferencias de la misma según los grados de gravedad de la situación;
- c. la posibilidad de discriminar roles en la intervención, aquellos aspectos específicos que puede intervenir el centro educativo de otros que le competen a otras instituciones como la salud, MIDES, INAU
- y d. enfocar la intervención desde una modalidad colectiva de acción (esto facilita y mejora la respuesta). El trabajo en equipo durante la intervención fue valorado positivamente por las entrevistadas.

“...Herramienta para no enloquecer en principio,...porque sino cada uno hace algo diferente. Antes me quedaba responsable yo y también hay otros agentes de la sociedad que tiene que cumplir su rol...” (Docente 3 Interior)

“... Que en medio de la intensidad... y de la tensión de estar en esa situación, ayuda a organizarse.” (Docente 2 Montevideo)

“...orienta a cómo encauzar una situación-problema cuando surge, porque antes estábamos muy muy a la deriva, muy desprotegidos en ese sentido...” (Directora 5 Interior)

“...Ahora yo hago todo lo que puedo desde mi rol, y después también, otros agentes en la sociedad tienen que cumplir su rol, no es culpa mía digamos...” (Directora 4 Interior)

“... El protocolo marca que la intervención no es un problema de la institución ni solo del los técnicos, que se tiene que trabajar en equipo... que es un proceso colectivo el de la intervención en cada centro...” (Psicóloga 2 Montevideo)

A pesar de lo mencionado anteriormente, la estrategia de trabajo colectiva necesaria en el trabajo con temáticas que revisten esta complejidad, también genera dificultades en la institución educativa, en la medida que no siempre hay una cultura de trabajo en equipo, en especial en aquellos centros donde los docentes no tienen radicadas todas sus horas de trabajo. La valoración del trabajo colectivo se observó en los ejemplos de intervención con los que ilustraron sus ideas las entrevistadas:

“Inicio de un andar, complejo pero acompañado... me refiero al proceso colectivo, el de la intervención en cada centro. Se está trabajando en el liceo la intervención, se va a trabajar con el Consejo de Participación...” (Docente 1 Interior)

“...Formaron un equipo con Claudia entre Secundaria y UTU...” (Adscripta 1 Interior)

Como debilidades del Protocolo, surgen algunos aspectos vinculados a la intervención, a la práctica concreta del diseño de intervención que plantea la herramienta, en especial se señalaron dificultades en la búsqueda del adulto referente del adolescente, la exposición al riesgo personal cuando se aborda una situación, el trabajo en red con otras instituciones a la hora de realizar una derivación responsable, la falta de equipos técnicos en los centros educativos, y las características de funcionamiento de los centros que dificultan la tarea a nivel de la atención de situaciones.

Se pudieron visualizar aspectos que hacen a la herramienta propiamente dicha y otros que tienen que ver con las dificultades del entorno que exceden a la misma. En relación con las debilidades propias del protocolo, observamos que estas aparecen en el proceso de trabajo en atención a situaciones, y tienen que ver con las dificultades para traducir algunos aspectos generales del proceso en la realidad de la situación a atender. Se señaló:

“...encontrar un referente adulto, quién es el adulto protector del adolescente...” (Directora 4 Interior)

“...Dificultades para la aplicación: si hago la denuncia pongo en juego mi seguridad, es un pueblo chico y hay riesgos reales de quedar expuesto...” (Docente 3 Interior)

“...Las redes sociales, dificulta el seguimiento, el otro se desocupa del problema... Otros profesionales no tienen la misma línea ideológica y uno soluciona el tema en el centro pero después se complica...” (Directora 2 Interior)

“...Se necesitan pautas interinstitucionales que tener: por ejemplo: la policía tiene que hacer tal cosa y uno conocerlas también. Pautas mas macro...” (Docente 1 Interior)

En relación a las dificultades de los centros educativos que obturan la aplicación, se señaló:

“Encuentro debilidades en la implementación: dificultades en la institución para que abran las puertas. Encontrar el momento tiempo y escucha de los actores involucrados...” (Psicóloga 3 Interior)

“Te comprometes con esto... pero veo que a nivel institucional esto cuesta mucho hacerte cargo como institución, el funcionamiento institucional no tiende a proteger y sostener...” (Docente 3 Interior)

“...Falta de técnicos, de psicólogos y trabajadores sociales en los centros educativos. Necesitamos un Psicólogo en cada institución...” (Docente 1 Interior)

Además se considera importante destacar los temores que surgieron al trabajar con el tema, aspectos que hacen a las dificultades de uso de la herramienta. Entre ellos dos temores surgen como los más significativos: el que la intervención genere más daño que el que ya está viviendo el joven y, que al intervenir queden expuestos los adultos del centro con sus potenciales riesgos.

“...donde van a parar si hablo.... A donde lo vamos a depositar (refiere a INAU) ¿Es mejor? ¿Es peor? ...¿No les voy a hacer un daño mayor?...Son otras institución que también tienen que trabajar para que los docentes actuemos con certeza de que ellos van a estar bien... Por lo que yo viví, no sé si es peor... (Docente 1 Interior)

“... muchas veces parece que quedamos desprotegidos al atender y denunciar una situación.... (Psicóloga 1 Interior)

En cuanto al plano de la prevención que aborda el protocolo, aparece con menor intensidad y profundidad en las entrevistas. Quizás esta escasa visualización de este plano de intervención tenga diversas explicaciones: 1) que no es un plano nuevo de abordaje: ya en tanto se viene trabajando la prevención de violencia en los centros desde antes de la aparición de la herramienta a través de diferentes temáticas (trabajo en educación sexual y género, trabajo en convivencia saludable, en resolución pacífica de conflictos, etc.), 2) que se sienta más cercano al trabajo específicamente pedagógico y reviste menor grado de complejidad y novedad; 3) que se queden “adheridas” a la magnitud de las situaciones a atender y la complejidad de las mismas, perdiéndose de vista este otro plano; 4) una de las entrevistadas plantea que el trabajo en prevención tiene la dificultad que requiere de la aceptación de todo el colectivo docente, con lo que se dificulta el abordaje.

Se considera que aún hay mucho para trabajar en materia de prevención, desde el abordaje de la temática hasta la perspectiva en otros asuntos que la educación aborda con énfasis en los últimos años como la repetición de grado, el ausentismo y la desvinculación escolar de niños, niñas y adolescentes. Estos tres aspectos, donde la Educación ha implementado diversos proyectos y estímulos dirigidos a minimizarlos no ha tenido una lectura desde la perspectiva de género y generacional. Se reconoce que la VD puede ser una de las causas posibles o un factor facilitador del ausentismo, del bajo rendimiento escolar o de la deserción. Si bien esta tesis no tiene como objetivo profundizar sobre esta vinculación, si creemos que en el proceso de trabajo en prevención de violencia doméstica es necesario relacionar el tema con estos fenómenos. Esto queda claramente reflejado en la siguiente declaración:

“...Tenemos que trabajar el tema desde el rendimiento de los alumnos...el año pasado también un alumno de primer año que se aislaba totalmente, y también en el pueblo con antecedentes familiares de que el padre golpeaba a la madre y a toda la familia, pero retraído así, al máximo, no socializaba ¿no? Y empezamos a trabajar con él porque veíamos que era muy capaz pero que ese no poder comunicarse con los demás obstaculizaba todo su proceso de aprendizaje, ¿no?...” (Directora 3 Interior)

Algún indicio también apareció en las entrevistas cuando se abordaron las diversas formas de violencia doméstica. El poder visualizar como una forma más de violencia doméstica los casos de jóvenes que quedaban cuidando de sus familias cuando los adultos iban a trabajar, o a cargo de algún familiar con padecimiento orgánico o discapacidad (la relación entre el ausentismo escolar y la negligencia de los padres sobre las jóvenes al no favorecer que estudien).

Desde el proceso de implementación del protocolo, a través de las capacitaciones a referentes, algo se comenzó a hacer al incorporar como temática el efecto de la violencia sobre la subjetividad de niños y adolescentes y cómo esto dificultaba seriamente las posibilidades de aprender (los mecanismos que pone en juego el psiquismo para defenderse de la violencia y cómo afectaba el aprendizaje).

La prevención de violencia doméstica fue una dimensión que de cualquier forma se transversalizó a lo largo de las entrevistas.

Se pudo observar que la forma que se trajo el tema de la prevención fue básicamente a través de las actividades que se realizan en los centros y su relación con el protocolo y el tema. La mayoría de las menciones al tema fueron relacionadas a actividades que se realizan en el centro con adolescentes: trabajo en la línea de violencia en el noviazgo, de participación juvenil, entre otros.

“...Trabajo en ECA con el tema.... Trabajo con referentes de Educ Sexual. ...Trabajo sobre participación....” (Psicóloga 2, Montevideo)

“... pasos para lograr una convivencia armoniosa... Generar el deseo de aprender en el chiquilín... y ahora... Trabajar con el Consejo de Participación, en proyectos sobre Bullying, los liceales van a trabajar con los niños de primaria...” (Docente 5 Montevideo)

“... las jornadas en el centro por el 25 de noviembre con cortos. (Cuenta actividad en el centro)...” (Docente 1 Interior)

“...ya tenemos una carpeta de alumnos con... nosotros le decimos “con dificultades socio-económicas, culturales o de aprendizaje” en nivel primero, segundo y tercero, lo estamos haciendo con ciclo básico, hacer una intervención de prevención, ¿viste? La violencia de género, la violencia física, el abuso, el maltrato psicológico, que aparece... No sé si es que al estar con la cabeza más abierta se puede ver mucho más cosas, y

pienso que se puede prevenir mucho más o intervenir antes, no sé cómo...” (Directora 3 Interior)

Otra referencia reiterada es en relación al trabajo en prevención de violencia con los adultos del centro, en especial con docentes, tanto dentro del trabajo en el centro como en la formación profesional de los mismos.

“...Dar nombres a las situaciones, conocer caminos fortalezas,...es esencial para las instituciones...” (Docente 2, Montevideo)

“...Que este incluido en la formación de base de los docentes...”(Directora 4 Interior)

También se menciona el trabajo en prevención como posible en la medida que progresivamente van cambiando las representaciones del tema en los docentes y van habiendo transformaciones en la forma de pensar y sentir la temática. Esto también estaría relacionado al tiempo del proceso, a la necesidad de analizar estos aspectos luego de un trabajo más “a largo plazo” del tema.

“...Al estar con la cabeza más abierta se puede prevenir de otra manera... nuestra cabeza cambia...” (Directora 2 Interior)

“...Siento que estamos en pañales a pesar del trabajo en torno a esto.... Es una herramienta que va a servir mas a futuro para trabajar esta temática...” (Psicóloga 5 Interior)

5.2.5- El proceso de implementación del protocolo

Es difícil pensarlo independientemente de la herramienta, ya al analizar el protocolo en sus debilidades y fortalezas, van surgiendo aspectos relacionados también con el proceso de implementación del mismo a nivel de todos los centros educativos del país.

En las entrevistas se pueden diferenciar tres grandes aspectos: a) lo que hace a las fortalezas del proceso, b) a sus debilidades y c) menciones relacionadas al proceso de implementación que la Dirección de DDHH de ANEP realizó con los referentes de los centros. Es decir que muchas de las entrevistadas se refirieron en esta variable a dos procesos de implementación del protocolo: al propuesto desde la Dirección de DDHH que las entrevistadas realizaron como forma de capacitar y acompañar su trabajo en el centro educativo y al que se realizó en los centros donde ellas trabajan.

A partir de esto se diferencia dos subcategorías: la implementación del protocolo en los referentes de los centros y la implementación del protocolo en territorio. Al final se agrega otra categoría más, relacionada con sugerencias que puede ser de utilidad a la hora de seguir proyectando el trabajo en el tema:

5.2.5.1- La implementación del protocolo dirigida a los referentes de los centros:

En relación a esta implementación se mencionaron varias fortalezas del proceso sugerido y transitado, las cuales se detallan a continuación:

a) el carácter nacional del proceso de implementación, tanto en sus consultas a todos los centros como en su implementación directa con referentes de cada uno de los mismos.

“... La visión de unidad país. ..Un grupo que vamos por el mismo proceso, es importante la continuidad... Esto fortalece...” (Docente 2 Montevideo)

b) el ser un proceso planificado a cinco años y sostenido en el tiempo.

“...el que se haya mantenido, que se sostenga como vinculo en las instituciones... Mantener el tema vigente” (Docente 5 Montevideo)

“...Que sigan, que sigan así seamos dos o tres, es importante... Van a venir más personas... Nos esperan muchas cosas...” (Adscripta 1 Interior)

c) se valora la metodología grupal elegida para el proceso de implementación:

“...El intercambio es una fortaleza, aunque sea una vez al año, las circunstancias, los emergentes, te hacen olvidar algunas cosas... Es necesario reunirse...” (Docente 4 Interior)

d) fueron muy valoradas como parte del proceso las características de la capacitación: la estrategia de comenzar abordando la atención de situaciones para después profundizar la prevención, la gradualidad de los temas, el enfoque conceptual, la metodología tendiente a poder reflexionar los temas desde sus prácticas así como también la entrega de materiales teóricos y procedimentales para el abordaje en los centros educativos

“...Toda esta capacitación que venimos recibiendo...” (Psicóloga 4 Interior)

“...Las instancias de DDHH del proceso de implementación: sirvieron en lo personal... Las jornadas de capacitación son muy buenas, los aportes de material teórico también son importantes. La profundización en lo conceptual...” (Psicóloga 1 Montevideo)

“Ha sido espectacular el proceso. Esta semana fue espectacular, no tuvo desperdicio...” (Docente 1 Interior)

“...Los materiales distribuidos audiovisuales y gráficos...Se comenzó a trabajar como intervenir y ahora más en prevención.... El lugar de prevención, el tema de la violencia en el noviazgo...” (Psicóloga, 3 Interior)

“...en los contenidos, desde el aprendizaje, desde las prácticas, desde el intercambio con los colegas y con la comisión...” (Directora 2 Interior)

e) Fueron valoradas como de utilidad para la reflexión de la temática con todos los docentes, las instancias de la implementación indirecta dirigidas a todos los centros educativos del país.

“Fue de alto impacto la llegada del instrumento como ejercicio, como contenido, como ejercicio práctico... como que nos sirvieron, y como que los docentes lentamente se empezaron a involucrar y a atrever ¿no? Porque ya teníamos la descripción de cómo

podía actuar un alumno maltratado, de... como que teníamos algunas pautas que nos permitían profundizar...” (Directora 3 Interior)

f) el impacto en la subjetividad de los participantes del proceso. Esto resultó ser un aspecto más intenso de lo esperado en la planificación del proceso. Dada la magnitud del abordaje, a nivel nacional, en la planificación del mismo se tuvieron que “resignar” algunos enfoques metodológicos que se dirigían a trabajar en forma vivencial algunos puntos. A pesar de ello el impacto de la temática fue tal que de igual forma afectó de manera emotiva a los docentes.

“Ver como la violencia está latente en los adolescentes.....Me cambia la mirada sobre el adolescente este tema.... Me ha ayudado en el dialogo con el padre y la madre que va a la institucionales...” (Docente 2 Montevideo)

“... Por la temática y no solo por esto, con todo lo que moviliza, es trabajada de tal manera que son espacios que sirven para recargar energía... La compañera también me transmitió eso: hace tiempo que no iba a una jornada que diera una inyección de energía... Creemos que es el trabajo en equipo que hacen ustedes...” (Docente, 3 Interior)

“Fueron increscendo, el proceso nos ha hecho ir sacando como capas, como cascaras, implica una sensibilización....” (Directora 1 Interior)

“...Cuantas veces yo conversaba con ese chiquilín y... la vida no es como uno quiere que sea... (Habla de ella y que perdió a la madre a los 8 años)... es una situación violenta para la niña quedarse sin madre a los 8 años... ¿Habrà algo peor que lo que me paso a mi?...” (Docente 5 Interior)

“...para mí fue crecimiento, no tenia conceptos específicos. También pude sensibilizarme, pensar los prejuicios... El proceso ayudo con lo de pensar prejuicios” (Docente 5 Montevideo)

Debilidades del proceso de implementación transitado con los referentes

En cuanto a las dificultades las diferentes entrevistadas hicieron referencia a algunas en particular las cuales se detallan a continuación:

a) en la apropiación por parte de los subsistemas (CES-CETP) del protocolo y su abordaje. Esta dificultad la explican desde la escasa coordinación de la Dirección de DDHH con las autoridades de los subsistemas mencionados. Esto amenaza la sostenibilidad del proyecto a lo largo del tiempo.

“...Poca coordinación con el subsistema mismo, con secundaria...El subsistema tiene poca expectativa en el uso del ese recurso. Se tiene que potenciar el trabajo con el subsistema... Pero también si pensamos en centros más autónomos no hay porque pensar...no se” (Directora 1 Interior)

b) en el desconocimiento de cuestiones logísticas de los centros educativos por parte de los actores que generaron el dispositivo de implementación.

“...En la implementación indirecta (2011) las fechas para llenar formularios fueron dentro de la época de reunión de profesores No se acompañaron los tiempos con los de de cada institución... Poco conocimiento de la realidad del centro...” (Psicóloga 5 Montevideo)

c) Se visualizan dificultades a nivel de los recursos humanos que se cuentan para llevar adelante el proceso de implementación en territorio, los referentes son escasos (uno por centro), se sienten muy exigidos y no son reconocidos ni remunerados por esta tarea.

“... Que no quede en una sola persona el tema... De mi departamento vengo yo sola, para juntarme con otra persona.... Me siento sola allá. Además se me multiplican las responsabilidades. Se necesitan más referentes en la temática” (Psicóloga 4 Interior)

“...Me faltó más seguridad y tiempo para las réplicas...Una agobiada en el centro educativo, no puede hacer una réplica profunda...” (Docente 5 Montevideo)

“...Dificultades del referente del centro, que queda desamparado institucionalmente. Queda en algo voluntario.... desde el compromiso de cada uno. No se va a pagar más por esto. Te comprometes con esto... pero veo que a nivel institucional esto cuesta mucho hacerte cargo como institución (el funcionamiento no tiende a proteger y sostener)...” (Docente, 3 Interior)

d) Plantean que la implementación en cada centro queda demasiado liberada a la realidad del mismo. Esto que para los diseñadores de la implementación era una fortaleza, es identificado como una debilidad.

“... Queda muy librado el proceso a cómo funciona cada institución: pensar en implementar otra cosa para esas instituciones En la medida que esto va creciendo, es más difícil abarcar, que no termine perdiendo” (Docente, 4 Interior)

e) Se plantea la necesidad de involucrar en el proceso a más actores adultos de los centros, para crecer en legitimidad y respaldo de la herramienta.

“... Hay que involucrar a otras actores, inspectores, adscriptos, la semilla esta plantada, avanzar un poco mas de algo de lo que dijo... que sientan que es una herramienta muy potente, genera una herramienta que se legitima y respalda...” (Directora 4 Interior)

f) Se sugieren nuevos aspectos conceptuales a fortalecer en relación a la violencia doméstica dentro de los centros educativos, en especial la relación con el aprendizaje de los alumnos que la sufren.

“...Trabajar el tema desde el rendimiento de los alumnos...” (Directora 3 Interior)

5.2.5.2- La implementación del protocolo en territorio

Como se reseñó anteriormente, cada referente, sea técnico o docente llevó a su centro una propuesta bastante abierta de dispositivo de implementación del protocolo. Previamente se habían realizado reuniones con los directores de todos los centros para fortalecer el abordaje

del mismo. Posteriormente a este proceso - durante los años 2013 y 2014- se fortalecieron las acciones realizadas con actividades organizadas por cada departamento, donde un referente de la Dirección de DDHH concurre a realizar una capacitación en territorio.

Es decir que el proceso de implementación a nivel local y departamental se inició con el abordaje de los referentes que fueron capacitados en forma progresiva durante 2011-2012, pero continuó durante los dos años siguientes. Las opiniones de los docentes están relacionadas al primer abordaje (2011 y 2012).

Interesa observar en general las diversas formas de implementación que se encontraron en los centros, independientemente de ser liceos o escuelas técnicas, así como de pertenecer a una u otra de las regiones del país. Este aspecto se retoma al analizar el punto con otras herramientas a posteriori.

En relación al proceso de multiplicación o réplica que cada referente realizó en sus centros educativos, se pueden observar una serie de puntualizaciones que se dividen en fortalezas y debilidades que tiene este proceso. Las mismas se presentaran como en el punto 1. Las docentes y técnicas reconocen como fortalezas de los procesos de implementación del protocolo en sus centros educativos las siguientes fortalezas:

a) Resulta muy valorado que sea un tema avalado y legitimado por las autoridades de la enseñanza, eso facilita el proceso de instalación del tema en el centro educativo.

“...Sirve para llevar el tema obligatoriamente a la institución, ya no se puede desconocer o no estar preparado. Antes sucedía eso.” (Docente, 3 Interior)

b) la importancia de poder haber abordado esta línea en el centro educativo, en los espacios de coordinación docente, más allá de otras tareas y posibles temáticas prioritarias o menos complejas.

“...se pudo abordar el proceso de implementación en el liceo se realizó un importante trabajo con la comunidad educativa y los funcionarios de la institución. ...” (Psicóloga, 3 Interior)

“...Ahora estamos planificando una 2da etapa de replica con docentes comunitarias... Hacer comprender una herramienta implica hacer uso de la misma. Ahora viene un proceso más formal, trabajo con los alumnos en todas las clases, presentando el documento.” (Directora 1 Interior)

c) la formación de equipos de trabajo para el abordaje del tema en los centros, tanto en el área de sensibilización de la comunidad educativa como para la intervención de las situaciones detectadas.

“... Se formó un equipo por parte del director, se armó un equipo de trabajo, emboco a los perfiles, al sentirse en equipo se puede trabajar más...” (Psicóloga 4 Interior)

d) la paulatina reflexión sobre las prácticas violentas desde los adultos del centro.

“... Quizás sirve para cambiar prácticas docentes... La gente se involucra en el tema, discute, piensa...da pie a la discusión, ver las distintas opiniones” (Psicóloga 2 Montevideo)

e) la importancia de la capacitación en el tema en los centros educativos.

“...importancia para a formación profesional. Importancia para poder reproducir a nivel de la comunidad y las redes y los materiales distribuidos .Se comenzó a trabajar como intervenir y ahora más en prevención...” (Psicóloga, 3 Interior)

f) Permite reflexionar sobre temáticas complejas de actualidad entre los compañeros de trabajo, como ser las nuevas configuraciones familiares, los derechos de los niños, niñas y adolescentes, las formas de violencia, el lugar del adulto en relación a ello.

“... Fortalece el centro educativo... el compromiso de los adultos en la medida que se conoce la definición de violencia, en que se reflexiona sobre otro concepto de familia no patriarcal...” (Docente 1 Interior)

En cuanto a las debilidades se detallan las siguientes:

a) de orden institucional en el proceso de implementación del protocolo en sus centros educativos. Por debilidades a nivel institucional se identifican aquellos aspectos que hacen a la organización de los centros, su cultura institucional, las carencias de ciertos recursos que impiden o complican las posibilidades de trabajo en la temática en liceos y escuelas técnicas. Las debilidades encontradas referidas a este orden son: falta de espacios de reunión entre docentes, en especial en CETP, condiciones de trabajo en aspectos edilicios y de superpoblación estudiantil, trabajo a demanda y en función de urgencias, diversos estilos de gestión de centros que facilitan o dificultan el abordaje. Esto se traduce en el relato de una de las entrevistadas:

“¿El problema es el protocolo? No, es la implementación. Pero es la implementación que hace al funcionamiento total de la institución. Es ahí donde... por eso no lo veo como dificultad del protocolo mismo, sino de cómo se vive esto en la interna de la institución...” (Docente 5, Montevideo)

“...faltan espacios concretos para trabajar instancias como estas. En una escuela se cito en forma obligatoria, pero tiene que quedar la gente que quiera. No es una temática que pasa por la obligatoriedad. Pero a muchos después les sirvió. A otro no.... Hay escuelas superpobladas, con cantidad de cursos, faltan salones, es un caos..... Funcionamiento a demanda que relega temas importantes y era yo sola la que voy a trabajar con los docentes. No tengo un perfil para forzar el tema....Los directores eligieron los referentes y han elegido siempre al mismo referente....El trabajo con los Directores es

fundamental.... yo me siento que soy yo la que tengo que andar atrás de los directores”
(Psicóloga 5 Interior)

“Todavía hay muchos profesores que están para enseñar asignaturas... El multiempleo tampoco ayuda, cuando se hacen actividades en otros centros... No tienen tiempo extra para juntarse o la comparten en otro sitio. Los liceos no contamos con equipos multidisciplinario que sería un buen aporte” (Directora 4 Interior)

En relación a los espacios que la institución genera para el abordaje del tema, aparecen dos intervenciones más que remiten a ello:

“...Los tiempos institucionales siempre insuficientes para el abordaje...” (Docente 1 Interior)

“...aparecen muchas dificultades para que el liceo abra las puertas para la temática...”
(Psicóloga 5 Montevideo)

b) Otra debilidad asociada a la cultura institucional está relacionada a la movilidad docente y las dificultades de fortalecimiento y sostén de una línea de trabajo. Los docentes y técnicos van rotando de centros con frecuencia, por lo que la tarea que se realiza durante un año no siempre se continúa al año siguiente, ya que queda muy relacionada con las personas que la facilitan. Dada la rotación de personal, se sostienen poco los abordajes en el tiempo.

“... La movilidad del sistema educativo genera dificultades para realizar cuestiones procesuales. Pensé que iba a trabajar más tiempo en el lugar, y quedaron... en definitiva, que el protocolo quede a cargo de personas y no de centros... Venía funcionando bien, pero ta... cuando me fui.... Algo no se hizo bien porque sino tendría que estar funcionando...” (Docente, 3 Interior)

c) Otro aspecto que ven como debilidad institucional que dificulta el abordaje del protocolo, es la necesidad del trabajo en equipo en instituciones donde esto reviste una dificultad en la organización. Los docentes tienen dificultad para el trabajo en equipo, plantean las entrevistadas.

“...Cómo se está haciendo... trabajo en equipo Las dificultades de trabajo en equipo en los centros y la necesidad de hacerlo de esta manera: lo veo como un nudo crítico... una dificultad en el cómo...” (Docente 4 Interior)

Además, se reitera otro aspecto que se repite en varias entrevistas es la necesidad del trabajo con equipos técnicos en los centros educativos y la ausencia de los mismos en la mayoría de ellos.

“Los liceos no contamos con equipos multidisciplinario que sería un buen aporte”(Docente 4 Interior)

“Un Psicólogo en cada institución...” (Directora 5 Interior)

La diversidad de formas de implementación parece muy relacionada a diversidad de características en las formas de organización de los centros educativos. Se generan prácticas, procesos y niveles de instalación del tema muy diversos y cambiantes entre distintas instituciones educativas.

Estas diferencias no parecen estar relacionadas a cuestiones geográficas ni diferencias entre centros de CES o de CETP. Parecen más relacionadas a los estilos de gestión de centros de los directores, la cantidad de alumnos y turnos que tenga el mismo, la existencia o no de equipos técnicos que puedan apoyar la tarea y la capacidad o no del centro para el trabajo en red con la comunidad. Esto fue analizado con mayor profundidad en el análisis cuantitativo del proceso, En las entrevistas no se observa que las debilidades del proceso de implementación del protocolo estén relacionadas a aspectos más personales de los referentes que abordan esta tarea. Lo que llevaría a pensar en la dificultad de los referentes de reconocer las posibles influencias de sus vivencias (prejuicios o creencias) en el proceso, más allá del interés y entusiasmo que muestran tener en la temática.

Esto, a la luz del análisis de las representaciones sociales de violencia doméstica y adolescencia de docentes y técnicos que trabajan en la implementación del protocolo, es un aspecto importante a tener en cuenta. Sí se pudo ver observar en los discursos de algunas entrevistadas, cierta conciencia relacionada a cómo podían reconocer prejuicios y creencias que los afectaban, pero no fue mencionado esto a la hora de pensar el proceso de implementación.

5.2.5.3- Algunas sugerencias de las entrevistadas

Durante las entrevistas fueron surgiendo algunas sugerencias frente a nudos críticos y a algunas debilidades del proceso. Dichas opiniones se relacionan a dos aspectos: la capacitación y el apoyo a la intervención en situaciones de VD.

En cuanto a la capacitación se sugiere extenderla a otros espacios dentro de la ANEP, lograr generar instancias donde se gradualicen los niveles de profundización en el tema y relacionar la temática con la incidencia en el aprendizaje y las trayectorias educativas de quienes viven estas situaciones.

“Incorporar el tema en la curricula de formación docente... sería una manera de lograr capacitación de todos los docentes...” (Docente 4 Interior)

“Las capacitaciones tienen que ser gradualizadas según la profundización en el tema... Incorporar en la formación la incidencia de la VD en el aprendizaje...” (Directora 3 Interior)

Intensificar las capacitaciones más allá del espacio generado por la Dirección de DDHH en el tema... Que sea “tema” de concurso, como formación permanente en el IPES...”
(Psicóloga 5 Montevideo)

Frente a estas sugerencias surge el interés desde la Dirección de DDHH de generar alguna línea de investigación que vincule esta vulneración de derechos y su incidencia en las trayectorias educativas, que se concretará desde el año 2016.

En relación al apoyo frente a la intervención, las opiniones relevadas refieren a la posibilidad de generar algún dispositivo que permita realizar consultas desde los centros educativos frente a casos complejos o intervenciones que generen dificultades especiales. También se solicita contar con recursos humanos específicos de ANEP a la hora de necesitar apoyo desde los liceos o escuelas técnicas.

“... yo pienso que se necesitaría apoyo externo para la intervención, las situaciones que se atienden en los centros son todas distintas, nos exigen mucho, tenemos que pensar diversas estrategias de trabajo...” (Docente 3 Interior)

“... una línea telefónica de consulta frente a situaciones complejas...” (Psicóloga 2 Montevideo)

“no todos los centros educativos tiene EM, se necesita orientación en la intervención, en especial en centros educativos rurales o aislados geográficamente...” (Directora 1 Interior)

Parecen opiniones que complementan el proceso de implementación diseñado y llevado adelante desde la Dirección de DDHH. Además permite llegar a tener una intervención más adecuada y promotora y protectora de derechos, en los diversos centros del país y en la diversidad de realidades en que se transitan en ellos.

6- DISCUSIÓN

Resulta central para este estudio la posibilidad de integrar los resultados cualitativos y cuantitativos y poder hacerlos dialogar con los autores e ideas planteados en el marco conceptual. La tarea se realizará desde los objetivos específicos de la investigación.

6.1 Descripción de los factores que facilitan y obstaculizan el abordaje del protocolo en los planos de atención y prevención

En líneas generales las opiniones relevadas con las técnicas cualitativas y cuantitativas plantean que la existencia del protocolo es positiva y necesaria. Necesaria como respuesta a algunas de las difíciles realidades que los docentes enfrentan a diario en los centros educativos. Positiva a raíz de una serie de aspectos a destacar:

- a- La legitimación institucional del documento. Esto genera en los actores educativos la sensación de aval, de interés por parte de las autoridades del sistema de seguir esta línea de trabajo, que se relaciona directamente con una necesidad en territorio de tener una orientación clara para el abordaje.
- b- Es visibilizado como una herramienta útil para trabajar el tema en los centros educativos. Se plantea que muestra un camino claro y preciso para el abordaje de situaciones desde los planos de atención y prevención. Así también se observa que los centros lo usan a la hora de atender el problema.
- c- Lo identifican como una guía básica y práctica que colabora frente a las dificultades propias de la intervención: los sentimientos que genera, la escasa capacitación previa en la temática, las RS de violencia doméstica de los operadores.
- d- Les permite discriminar roles en la intervención y facilitar la protección de las víctimas.
- e- Por el enfoque grupal del abordaje del problema, aunque también aparece como una dificultad dada las características de la cultura institucional que no favorecen el trabajo colectivo.

Como **debilidades** en relación al protocolo surgen una serie de dificultades para traducir algunas etapas del proceso de atención: la búsqueda del adulto protector, el trabajo en red, la efectiva derivación responsable de la situación, la ausencia de recursos técnicos propios de los centros educativos que aborden la intervención (EM).

Este discurso ya había aparecido en el primer relevamiento de opiniones docentes en el año 2009. En dicho informe se plantea como nudos críticos en la intervención la búsqueda del

adulto referente protector y el trabajo en red. No es de desconocer, además, que estos aspectos también son complejos por sí mismos para las instituciones educativas. El relacionamiento de los centros educativos con las familias y la comunidad son aspectos a revisar y trabajar en profundidad.

Los propios docentes y técnicos entrevistados, plantean como posible vía de solución al problema la elaboración de pautas interinstitucionales para el abordaje de situaciones de VD, donde se clarifiquen los roles y funciones de cada actor institucional.

El abordaje del protocolo desde los planos de atención y prevención.

Desde el plano de la **atención** surgen varios aspectos como fortalezas de la herramienta:

a- El proceso de elaboración participativa. La metodología de trabajo participativa utilizada intenta ser en sí misma, una forma de trabajar la no violencia, en la medida que se entiende a la participación como una forma de ruptura de imposiciones, de formas autoritarias de gestión, donde los actores involucrados quedan en una posición de cierta sumisión en el cumplimiento de la misma. Participación entendida como define Bertoni “disponer de la libertad de elaborar los principios de las propias acciones mediante una reflexión personal. Quién es autónomo vive según las reglas que ha elaborado o adoptado luego de examinarlas críticamente.” (69)

b- El aval institucional y la recomendación de su uso por parte de las autoridades de la educación. Esto se valora como una legitimación de la herramienta y su construcción colectiva desde una dimensión política educativa. Permite visibilizar el tema en los centros educativos desde una legalidad que fortalece la implementación.

c- El contar con una herramienta permite potenciar el trabajo sobre el tema, desnaturalizándolo así como señala un camino claro y preciso en la prevención y atención de situaciones de VD que han sido detectadas. Esto remite a otra estrategia mencionada en el marco conceptual: la protocolización de acciones como forma de visibilizarlas y abordarlas con orientaciones comunes y claras. Díaz Aguado plantea una serie de estrategias generales para prevenir la violencia de género en las instituciones educativas y menciona: “Desarrollar protocolos sobre cómo debe actuarse desde la escuela en caso de tener conocimiento de violencia en el alumnado o en sus familias, de forma que sea posible incrementar la eficacia en la detección y erradicación de dichas situaciones, favoreciendo la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema”. (84)

d- La protocolización colabora también a pensar una forma de actuar, frente a la angustia y paralización que imprimen en primera instancia estas situaciones. Tener un camino general previamente acordado para la intervención, posibilita discriminar roles en la intervención a través de una modalidad colectiva de acción. Las situaciones de VD generan una serie de sentimientos muy intensos en quien interviene descritas por Tuana (58) como sentirse paralizado e impotente, tener miedo, adoptar actitudes de sobreprotección a las víctimas o de violencia hacia el agresor. Estas emociones pueden generar paralización, el trabajo en equipo y la presencia de un protocolo de actuación facilitan la intervención y superación de estas vivencias.

e- Desde los resultados cuantitativos se plantea el incremento de casos atendidos a partir del uso de esta herramienta. En cuanto a la posibilidad de detectar situaciones en los centros se observa que el número de centros que logran hacerlo, si se tienen referentes sensibilizados en ellos, aumenta en relación a los registrados antes de la existencia y aplicación del protocolo. El informe 2011(3) plantea que el 55% de los centros habían detectado situaciones antes de la existencia del protocolo. El informe 2014 señala este aumento de prácticamente un 50% más de centros que logran detectar casos de VD luego de dos años de implementación del protocolo. En el presente estudio y relevando los centros donde los referentes participaron en todas las etapas de la implementación, surge que el 83% de los centros logran detectar casos. Existe un aumento muy significativo de la detección a partir de la existencia y el trabajo con el Protocolo de Enseñanza Media. Este elemento estaría reafirmando lo mencionado en los puntos anteriores y lo que la bibliografía relevada plantea.

Desde el marco conceptual se plantea la existencia de investigaciones (10) que muestran que el porcentaje de adolescentes que sufren este problema es apenas la punta del iceberg, es decir, son muchos más los casos que los detectados por los centros. Si bien los resultados muestran un avance, todavía se está lejos de atender la mayoría de las situaciones que se están transitando. Sin embargo los hallazgos realizados en el presente trabajo confirman la complejidad del fenómeno de la VD y las dificultades que se interponen en su detección, poniendo en evidencia un fuerte componente socio-cultural que se manifiesta tanto desde lo institucional (forma de funcionamiento) como en los recursos humanos que allí se desempeñan (representaciones desde las que interactúan al momento de la detección y abordaje).

En relación a la detección, el abordaje cualitativo también registra un aumento en el nivel de sensibilidad frente a la temática de los adultos referentes, quizás el proceso de implementación favorece la capacidad de considerar el tema y su impacto en los trayectos educativos de los jóvenes, más que el abordaje mismo de las situaciones que viven estos.

A pesar de las actividades de sensibilización realizadas en este proceso y que parece haber afectado en el aumento de situaciones detectadas, la visibilidad del problema aún es muy reducida. Esto reafirmaría una vez más las dificultades que se plantean en el abordaje de cambios que atañen a aspectos culturales de la sociedad.

El número de casos detectados aumenta en los centros educativos de menor matrícula, aspecto que parece relacionado a la posibilidad de tener un vínculo más personalizado con el estudiantado.

Por otro lado, la cantidad de adultos que trabajan en los centros también parece ser significativa para el abordaje del tema. Como se señala en el marco conceptual quienes sufren situaciones de VD se encuentran en una situación de gran vulnerabilidad donde la presencia del adulto como contención es de gran importancia. Los adolescentes se presentan posicionados en un lugar confuso, ambiguo y con dificultades graves para reconocer su situación y explicitarla. Incluso con la detección, al develarse su situación, el adolescente puede sentir que se va a reconfirmar su posible percepción de ser culpable y merecedor de la relación de maltrato o abuso de la que fue o es objeto. La complejidad de los sentimientos por los que transita requiere de una relación muy individualizada, de confianza, difícil de tener en un centro educativo, pero más aun si este tienen un número de estudiantes muy grande donde el relacionamiento se tiende a hacer más distante.

f- En el protocolo (2) se sugiere una modalidad de atención a las situaciones. Se transita por una serie de etapas: detección, apreciación inicial, medidas de protección y seguimiento. Cada etapa implica una serie de procedimientos y actores involucrados, siendo algunos ejes del abordaje el trabajo en equipo, la inclusión del adolescente en el diseño de intervención, la búsqueda de un adulto referente protector que apoye al adolescente fuera del centro educativo, la derivación responsable sin desvinculación. Se entiende que algunas de las etapas del proceso de atención requieren de cierta experticia, como la apreciación inicial que discrimina la situación según nivel de gravedad y como las medidas de protección que requieren de

diversas articulaciones interinstitucionales, trabajo en red, según la situación. Por ello importó saber la forma en que se atienden las situaciones detectadas, a través del análisis de la máxima etapa de atención en cada caso. Se advierte que casi el 50% de los centros que atienden situaciones logran transitar por todas las etapas del proceso de atención.

Se considera que este aspecto del relevamiento es de gran importancia. No solo porque aparece un buen resultado a nivel general en la forma de atender las situaciones, sino porque de alguna manera expresa la disposición a realizarlo de la mejor forma posible.

En el Informe 2009 (1), que sistematizaba la opinión de docentes del país en relación a cómo abordar la estrategia de atención, surgían algunas resistencias en cuanto a si era propio de la labor docente la atención de estas situaciones, ello pondría estar manifestando una forma de defensa y puesta de distancia, frente a una situación, que como se menciono anteriormente, moviliza sentimientos importantes. Desde este análisis cuantitativo, así como del discurso de docentes y técnicos entrevistados, se considera que el trabajo de sensibilización de referentes institucionales sobre el tema parece colaborar a que los actores puedan sostener una “alta disponibilidad” a implicarse o ya estén implicados con un importante nivel de compromiso. No aparecen dudas en sus discursos relacionadas a la pertinencia del abordaje de la VD en la labor educativa, de la implicancia de una educación en derechos humanos como eje de la labor educativa. En relación a ello Díaz Aguado plantea:

“El reconocimiento del papel crucial que la educación puede y debe desempeñar en la superación del sexismo y la violencia con la que se relaciona es hoy generalizado, tanto entre las personas que trabajan específicamente en este tema, desde distintos ámbitos, que casi siempre destacan la prioridad del cambio educativo, como entre el conjunto de la población, que considera la educación como una herramienta fundamental para erradicar este problema” (84)

g- Si se comparan los casos atendidos en el último año, en relación a las etapas transitadas en la ruta de intervención, se observó que decrece la máxima etapa lograda en la medida que aumentan la cantidad de casos atendidos. Cabe preguntarse si este fenómeno se relaciona a una suerte de “desgaste” que se produce al aumentar las situaciones atendidas. Al ser pocos los recursos que se tienen en el abordaje, ¿se estará empobreciendo la calidad en la atención de cada situación?, ¿serán necesarias metodologías de trabajo específicas para aquellos que trabajan directamente con los casos detectados?

h- En cuanto al uso del protocolo, el análisis cuantitativo reveló que la mitad de los centros realizaron las tres actividades relevadas: lectura del protocolo, consulta específica de algún aspecto del protocolo y trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH. Esto confirma lo planteado por Díaz Aguado (44), en tanto observa la necesidad de tener materiales y programas que colaboren a trabajar la violencia de género. Los docentes y técnicos en su formación profesional no han tenido capacitaciones específicas en la temática, por lo que se requiere no solo contar con apoyos formativos sino poder incorporar estos temas en la curricula de la Formación Docente.

Interesante es agregar cómo cambia el comportamiento de los centros en cuanto al uso de materiales elaborados por la Dirección de DDHH para la atención de situaciones, cuando se cruzan estos datos con la existencia de EM en los centros. Parecería que se trabaja más con los materiales en los centros tienen EM, por lo que se cree que la presencia de EM enriquece un trabajo integral junto con los docentes. Se señala en el marco conceptual la importancia del trabajo interdisciplinario en temáticas que revisten tanta complejidad. Los EM probablemente sean agentes sensibilizadores a la interna de los centros en relación con temas que hagan a las modalidades de relacionamiento entre otros. Al decir de Rebellato esto requiere de profesionales y educadores que construyan “espacios colectivos de autoanálisis que permitan transformar la práctica concreta en una situación analítica, para recuperar procesos de formación y estructuración personales y reconstruir el vínculo en la práctica social”. (72)

También se plantean algunas debilidades del protocolo desde el plano de la **atención**:

a- Dificultades para la búsqueda del adulto referente del adolescente. Quizás esta dificultad se relacione con las tensiones existentes en el vínculo familia- escuela. Desde hace unos años, las instituciones educativas encuentran dificultades para el trabajo con las familias. Por diversas razones de orden social, ambas instituciones parecen encontrarse en un campo conflictivo en relación a la educación de los jóvenes. Giorgi (85) plantea que: “La familia y la escuela, los dos ámbitos principales de socialización de niños y adolescentes, han cambiado tanto en las últimas décadas al punto que «no se reconocen entre sí»”. Esto podría vincularse también a los cambios sociodemográficos que han afectado la configuración y consecuente formas de relacionamiento de las familias, así como los perfiles docentes a nivel institucional. Quizás esta tensión “escuela - familia” en relación a quienes se ocupan de ciertas funciones, no colabora en la búsqueda de un adulto referente del joven en esta situación. En los

resultados cuantitativos, se observó que el trabajo con las familias aumenta progresivamente con la implementación del protocolo en centros con referentes formados para la tarea.

b- Dificultad para el trabajo en red con otras instituciones a la hora de realizar una derivación responsable. Se explicita como dificultad de los adultos de los centros educativos el realizar trabajo en red. Además de ser difícil dado que los docentes tienen un trabajo que les exige presencia en el aula durante toda la jornada y el trabajo en red deben hacerlo fuera de su horario remunerado, también se puede pensar que esta dificultad se relaciona con la escasa formación para la integración a dichas redes comunitarias. A esto se suma, que se observa poco relacionamiento general entre la escuela y la comunidad.

c- La falta de equipos técnicos en los centros educativos aparece como otra dificultad para la atención de situaciones de VD. Este planteo se contradice con lo relevado a nivel cuantitativo donde no se encuentra diferencia en el número de casos atendidos entre los centros que tienen o no EM.

De los resultados cuantitativos surge que no parece ser significativa la presencia de EM para una mayor detección en centros donde se capacitó a los docentes para ello. Esto es un resultado singular, ya que en los informes que se analizan en este estudio la demanda y necesidad de contar con EM parece ser una apreciación permanente desde los centros. La ausencia de EM en los centros educativos parece ser un problema bastante difundido en la enseñanza media y esto es de importancia dado que el protocolo orienta la intervención de ambos perfiles de adultos (docentes y técnicos) que trabajan en los centros. Muchas veces esta ausencia se suma a los escasos recursos comunitarios específicos con que se cuentan en especial en el interior del país.

La escasa significación que tienen la presencia de EM para la detección de casos en centros educativos que tienen referentes sensibilizados, abre las puertas para reflexionar innumerables cuestiones. Por un lado permite visibilizar el compromiso asumido por los docentes y cómo se lleva a cabo con las escasas y recientes herramientas conceptuales incorporadas. A esto se suma el lugar de los equipos técnicos en los centros que muchas veces son quienes reciben los “problemas de los jóvenes” quedando los docentes desvinculados de esos procesos. La propuesta de trabajo interdisciplinario busca poder abordar la tarea conjuntamente -docentes y técnicos- cada uno en su especificidad. En el caso de no existir

EM, el protocolo orienta a trabajar con la red de recursos comunitaria, aspecto también difícil sobre todo en el interior del país. Por ello, el trabajo desde los docentes es tan importante, en muchas oportunidades serán los primero o únicos referentes adultos que va a llegar a abordar el problema. Evidentemente que la disponibilidad de los docentes para abordar este tipo de problemáticas tienen que ver también con los procesos de capacitación realizados y poder pensar su rol educativo en forma más amplia a lo específicamente vinculados a instrucción o “transmisión de conocimientos”. De hecho en el análisis del Informe 2009 ya se señaló cómo se ha ido modificando la sensibilidad docente en torno al tema (Ver Anexo V). Se observa a partir del monitoreo del proceso un cambio en la disponibilidad docente para abordar el tema directamente relacionado a la capacitación que se tiene en la temática. Las dificultades encontradas por los docentes parecen trasladarse desde el sentir el tema como ajeno (1) a la preocupación acerca de la forma de abordarlo (año 2013 relatos de referentes capacitados). Esto traería a luz la importancia de recursos formados y referentes, no para el abordaje de las situaciones de violencia sino para la prevención, detección y adecuada derivación.

Contrariamente a lo anterior, sí parece ser significativa la presencia de los técnicos en los centros educativos cuando se abordan situaciones en que se sospecha o cuando existen indicios de difícil diagnóstico o apreciación. Allí la presencia de EM marcó una gran diferencia en las posibilidades de visibilizar y atender estas situaciones desde los centros.

En definitiva, el número de casos detectados ha aumentado significativamente desde la existencia del protocolo, pero sigue siendo muy menor en relación a la realidad que viven los adolescentes. Parecería que las formas de funcionamiento institucional donde es difícil una relación más individualizada entre los adultos y los adolescentes hace más compleja la detección aunque se cuente con más recursos para ello.

d- Otra dificultad planteada en las entrevistas se relaciona a aquellas características de funcionamiento de los centros que dificultan la tarea a nivel de la atención de situaciones.

En los resultados cuantitativos se observó una gran diversidad de formas de funcionamiento institucional: multiplicidad de turnos en un mismo local, centros con matrículas diversas, ubicación geográfica de los mismos, estilos de gestión institucional. Todos estos aspectos pueden incidir en las posibilidades de aplicación del protocolo. Pero a su vez, permiten

pensar a la diversidad es un elemento de la realidad a considerar a la hora de construcción e implementación de políticas.

El Informe 2011 remite a estas dificultades y su relación con la tarea:

“Un sistema educativo con un funcionamiento complejo, con escaso espacio para el planteo y ejecución de nuevas propuestas como el *protocolo*, y sumando a una visión acotada de lo que significa el rol docente y sus alcances, contribuye a la construcción de un escenario altamente desmotivante para los docentes a la hora de desarrollar actividades extra-curriculares en su centro educativo. Esto opera negativamente en el compromiso e interés por involucrarse en la vida del centro educativo, y este es, paradójicamente, el principal fundamento que legitima el no involucrarse”. (3)

e--Los temores en la intervención ha sido otra dificultad señalada a nivel cualitativo. Se teme que la intervención pueda ser dañina así como también surgen miedos a quedar expuestos a riesgos personales a partir de la intervención.

Se advierte que los temores disminuyen al aumentar la sensibilización y capacitación en el tema y en la aplicación de la herramienta. Si bien la falta de formación específica en el tema puede incidir en estos temores, no hay que olvidar que muchas veces los propios adultos que intervienen han estado o están expuestos a VD, por lo que la intervención se puede complejizar y ser negativa y hasta re victimizante para el adulto en cuestión. El protocolo (2) plantea que la intervención en estas situaciones debe ser voluntaria por parte del adulto y nunca se debe trabajar individualmente. El trabajo en equipo permite ajustar los niveles y el tipo de intervención de cada integrante.

Desde el plano de la prevención: el abordaje del protocolo:

El abordaje de esta dimensión dentro del uso y conocimiento del protocolo fue poco comentada en las entrevistas. Las razones de los escasos comentarios pueden ser diversas: es una actividad que ya se venía desarrollando desde antes de la creación del protocolo, puede que la prevención sea una línea menos desarrollada por la propia herramienta, a su vez el trabajo en esta área requiere de ciertos consensos en el colectivo docente difíciles de lograr, así como también puede incidir en que desde otros espacios institucionales no se aborda la prevención de violencia en forma prioritaria visibilizándose mucho más el trabajo en la atención de situaciones ya existentes.

De cualquier manera, a nivel de los resultados cuantitativos se complementa la información sobre este aspecto. Desde esta perspectiva se trabajan varias dimensiones que aquí se integran:

a- espacios para la instalación del tema en los centros: Los centros educativos de enseñanza media realizan un proyecto de centro anual que transversaliza sus acciones conjuntas y potencia el trabajo en algunas temáticas en las aulas. En este caso la presencia o no de proyectos de centro vinculados a DDHH e inclusión educativa es un elemento que colabora a pensar las posibilidades de instalación de la temática VD en el centro educativo. Sólo el 30% de los centros tienen proyectos vinculados al enfoque de derechos.

b- tipos de actividades de prevención realizadas: priman sensiblemente las relacionadas a información, difusión y sensibilización. Se considera la mayoría de las actividades realizadas colaboran a visibilizar el tema en un comienzo. En esto el CETP muestra una importante cantidad de actividades de capacitación, de mayor profundidad en la formación. Podría haber relación entre las posibilidades de realizar actividades de mayor nivel de profundización y la menor matrícula del estudiantado. A centros más pequeños parece resultarle más fácil los niveles de profundización en la formación en violencia de género. Esto podría estar relacionado también con la necesidad de trabajar aspectos experienciales de la temática lo que se logra más fácilmente en grupos pequeños.

c- actores involucrados: surge como común en los centros CES y CETP que en su 80% dirigen las actividades a docentes y estudiantes. Se observa cómo diferencias entre los subsistemas que en los liceos (casi un 30%) se logra trabajar con las familias, mientras que en las escuelas técnicas no se registran casos. Parece haber relación entre las actividades dirigidas a la comunidad y los centros con mayor matrícula. Estas actividades aparecen en los centros de más estudiantado mientras que en los centros de menos de 200 estudiantes no realizan ninguna.

d- reuniones de preparación de las mismas: En todos los casos, las reuniones de preparación involucraron siempre a funcionarios del propio centro educativo. Tanto las instituciones locales gubernamentales, no gubernamentales como los propios actores de la educación fuera del centro estuvieron muy poco involucrados (menos del 15% en todos los casos). Esto puede pensarse de diversas formas, por un lado las dificultades para el trabajo en red preexisten a

este proceso de implementación y afectan en él. Por otro es interesante el movimiento a la interna de la institución para preparar el tema. Se había visualizado las dificultades que pueden generar la comunicación y organización de actividades entre turnos de los centros, además de la necesidad de contar con un grupo importante de docentes interesados para poder efectivizar las propuestas. Que se logre organizar la actividad con actores de la institución consiste ya en una suerte de “trabajo en red” y sensibilización previa a la organización de actividades dirigidas al centro

En los resultados cualitativos, un aspecto señalado en relación a las actividades de prevención es que ya se venía trabajando el tema en centros con docentes interesados en la temática. Cuestiones como convivencia, resolución de conflictos, estereotipos de género son incluidos desde algunos espacios formales de ANEP. Existen algunos espacios curriculares como los ECA (Espacio Curricular Abierto) así como nuevas formas de organización institucional como los Consejos de Participación, que facilitan la implementación de actividades de prevención

Por otro lado, algunas de las opiniones planteaban la dificultad de trabajar el protocolo como prevención si no se llegaban acuerdos entre los colectivos docentes.

El Informe 2014 (4) plantea como las mayores dificultades para abordar la prevención: la ausencia de EM, los preconceptos y la escasez de profesionales en territorio. El tema de los preconceptos como aspecto que dificulta el trabajo con la temática se analiza en este estudio a partir de las RS de adolescencia y violencia doméstica, ya que se considera muy importante su incidencia. Ya se ha analizado el aspecto relacionado con los equipos técnicos.

Se cree que un aspecto que favorecería un mayor abordaje desde la prevención es el poder vincular las temáticas de la VD y género con las trayectorias educativas, es decir, la incidencia de la problemática sobre el rendimiento escolar, el ausentismo y la desafiliación. Surge de las opiniones una experiencia interesante en un liceo del interior, donde se trabaja con las historias de vida de los estudiantes relacionándolas con los rendimientos académicos y la socialización en el centro de estudios. Esto ha permitido establecer ciertos lazos entre el tema y la trayectoria de algunos estudiantes. En Uruguay no se ha investigado al respecto. Estudios realizados en España (86) muestran la necesidad de tener en cuenta las vivencias y

experiencias de los jóvenes que afectan la vida escolar y donde las construcciones sexuales tienen mucha importancia en este período.

“El estudio visibiliza que no han sido apoyos pedagógicos los que les han orientado en la continuidad en los estudios, sino un proceso personal de maduración y de responsabilizarse de su vida. También el apoyo de personas clave, a veces familiares, a veces compañeras en el caso de las chicas. Esto supone, sin duda, una llamada de atención hacia la escuela y el profesorado de secundaria; profesorado que es el que puede favorecer que tengan experiencias positivas, necesarias para desarrollar un buen autoconcepto, que viven muchos estudiantes en las escuelas secundarias porque no «encajan» en la norma de excelencia escolar que la escuela y la sociedad fabrican”(86)

Parte de las llamadas “experiencias positivas que el profesorado puede estimular”, tienen que ver con aquellas relacionadas con la protección de derechos, generando la posibilidad de cuidado y atención en situaciones que se los vulnera.

A su vez, aspectos que hacen el currículo oculto, a cómo son tratados varones y mujeres, afectan las identidades de género y esto a su vez incide en los resultados académicos. Es sabido que a nivel mundial, las niñas logran mejores resultados en las áreas de letras y los varones en matemática. Reflexionando sobre “ la desnaturalización” de estos resultados, se encuentra una autora chilena que plantea que las representaciones sociales de género del profesorado, “..las expectativas y creencias mediatizan las interacciones pedagógicas que establecen en el trabajo cotidiano y regular de aula con sus alumnos y alumnas, condicionando así el aprendizaje matemático de las mujeres”. (87)

Desde el análisis cuantitativo, se definen como actividades de prevención a aquellas referidas a la violencia de género específicamente como tema, no incluyendo otras relacionadas a convivencia, educación sexual, resolución de conflictos. Menos aún se abordan las cuestiones del curricular oculto como los relacionamientos autoritarios, las jerarquías, los relacionamientos intergeneracionales o los prejuicios implícitos en la temática. Para estos últimos aspectos, va a ser importante los aportes sobre las representaciones sociales que se observan en los docentes y técnicos entrevistados.

Díaz Aguado plantea que parecería tener que profundizarse -en el abordaje de la violencia de género en la educación- ...”algunas líneas menos visibilizadas que hacen a la prevención como ser: el aprendizaje y desaprendizaje del sexismo y los estereotipos de género, la visibilización y transformación de modelos de dominio y sumisión que persisten en los

centros educativos, la construcción de la igualdad desde la práctica, el fortalecimiento de la relación escuela-familia para este abordaje”. (44)

En el Informe 2014 (4) se relevan las actividades de prevención realizadas entre los años 2011 y 2013. Comparando los resultados del año 2011 con los de este estudio se observa que los resultados en relación al número de actividades de prevención no cambian significativamente en términos generales. Son entre un 80% y 85% de centros que realizan actividades. Pero sí se observan diferencias en el comportamiento por subsistema ya que en este estudio se percibe que un 100% de los centros CETP realizan actividades de prevención.

También aparecen diferencias en torno al tipo de actividades, a los actores involucrados y a la cantidad de actividades realizadas. En este estudio se observa que casi la totalidad de los centros realizaron actividades de información, difusión y sensibilización del tema. En el estudio del 2014 (4) solo cerca de un 30% de los mismos realizaban estas actividades. El tipo de actividad realizada también aumenta en profundidad de su abordaje así como en un mayor acercamiento a la comunidad comparando los resultados de este estudio con dicho informe.

Las actividades de capacitación –que implican mayor carga horaria y profundidad conceptual que las de sensibilización y difusión- aumentan significativamente cuando se trabaja con referentes sensibilizados (de menos de un 10% a un 30%) También aumentan significativamente las actividades realizadas con la comunidad, en particular en el interior del país, de un 15% a un 40% en este estudio (si se tienen en cuenta las campañas con comunidad y aquellas con actores de otras instituciones)

En cuanto a la población objetivo de las actividades de prevención realizadas, también se incrementan al doble las actividades dirigidas a docentes, estudiantes y funcionarios no docentes.

Importa en este análisis destacar algunos indicios relacionados al involucramiento del centro con la temática ya que a la hora de preparar las actividades, de organizar las personas que trabajaran en ellas, priman los recursos humanos del propio centro más que los recursos comunitarios.

Se piensa que el trabajo con los referentes y la incidencia de estos en sus respectivos centros educativos afectan los resultados. Genera la posibilidad de realizar más actividades (en CETP

especialmente) y de profundizar el enfoque del tema así como realizar una sensibilización mayor con las diversas poblaciones objetivo en ambos subsistemas.

Importa también el aumento de las actividades de prevención dirigidas a la comunidad, aspecto que colabora al relacionamiento “escuela - familia” que se percibe como bastante escaso y conflictivo en los últimos años, en particular en la enseñanza media. El tema abordado y el enfoque del mismo permiten fortalecer lazos en torno a la educación y protección de derechos, descentrándose de antiguas tensiones. En forma más específica, se atiende a algunas de las recomendaciones que plantea Moreno en su estudio sobre prevención de violencia de género en el sector educativo. Se recomienda “diseñar e implementar iniciativas que promuevan la "crianza positiva y no violenta" a través de programas de prevención dirigidos a las familias” (21). Esto no es sencillo desde la enseñanza media, pero parece necesario y permitiría fortalecer lazos “familia – institución educativa” que aún parecen muy endeble. Díaz Aguado, en este sentido recomienda:

“Promover la colaboración escuela-familias e integrar la intervención educativa con la que debe llevarse a cabo en todos los contextos desde los que se estructura la sociedad, conectándolas desde un enfoque multidisciplinar, que permita la colaboración en red de los agentes educativos con otros agentes sociales, incluidos los medios de comunicación., la administración y los organismos dedicados a la investigación” (44).

6.2 Proceso de implementación del protocolo.

El proceso de implementación del protocolo se analizará de acuerdo a los dos objetivos específicos que plantea el estudio, a saber:

a- Caracterizar las diversas modalidades de procesos de implementación que transitaron los centros.

b- Identificar semejanzas y diferencias entre centros.

Desde el análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos, se aborda dicho proceso de implementación de acuerdo a dos categorías: el proceso desde el diseño realizado por la Dirección de DDHH y desde las formas de implementación en los centros educativos.

6.2.1 El proceso de implementación del protocolo desde el diseño realizado en la Dirección de DDHH

Las opiniones favorables al proceso de implementación de docentes y técnicos entrevistados valoran como positivo las características generales del mismo, a saber: cinco años de duración con progresivas etapas de trabajo con los centros y sus referentes, el carácter multiplicador y apuntando a la territorialización de la propuesta. También se valoran las diversas estrategias planteadas para su ejecución privilegiándose la participación de los referentes, el enfoque interdisciplinario, el anclaje en lo local, la reflexividad sobre las prácticas educativas y el trabajo en red.

Desde el marco conceptual se adhiere a la aplicación de esta política educativa desde un enfoque denominado “*botton up*” (68) que parte de las situaciones concretas de los interesados para realizar un proceso “ascendente” a nivel jerárquico de ejecución de ciertas políticas. A partir de la construcción del protocolo las opiniones de docentes y técnicos se fueron incorporando, visibilizándose una intensa preocupación sobre cómo abordar estos temas de tanta complejidad en el sector educativo, aspecto que se intenta traducir en la propuesta de su implementación.

Esta mirada desde la realidad de los liceos y las escuelas técnicas, desde cómo los actores involucrados aprecian la temática en el centro fue un punto de partida para poder realizar el diseño de la implementación. Se cree que el partir de una realidad ya detectada desde los centros permite encontrar “un punto de contacto más inmediato entre el problema a abordar y la política; en un contexto donde probablemente ni los decisores ni los políticos pueden resolver problemas sin la participación de las personas involucradas en los mismos” (67) Para ello también fue necesario que el proceso tenga un carácter nacional, dirigido a todos los centros de enseñanza media del país (CES y CETP). Este carácter de política “universal” se visibiliza como una estrategia que fortalece la propuesta, que permite sentir que es un proceso colectivo, de amplio alcance. De esta manera se cree que se fortalece el estímulo e interés por realizarla, así como proporciona un sentimiento de “pertenencia a un grupo” (el de referentes a nivel país) que les da mayor “fuerza” a la hora de replicar estas líneas en el centro educativo. Implica también ser un proceso con continuidad, sostenido en el tiempo que vaya generando acumulación de experiencias en forma progresiva.

La metodología de abordaje, de carácter grupal, con instancias presenciales, resulto ser otro aspecto valorado del diseño. No se trata entonces de pensar un qué hacer, sino de construir un cómo hacer en esta materia.

Peroni plantea (65) una serie de características para un proceso de implementación sobre violencia de género que se considera que tiene puntos de encuentro con la propuesta. Este proceso implica para la autora poner énfasis en transmitir conocimiento, aprender a producir saberes a partir de la práctica, instancias de producción colectiva, mantener coherencia entre el actuar y el discurso, partir de los saberes de cada uno de los actores involucrados, generar inquietudes, incluir la dimensión afectiva y personal de cada uno, y generar procesos que favorezcan la autonomía y autocrítica de los grupos.

Este enfoque también resulta muy importante a la hora de trabajar temáticas relacionadas con el abuso de poder. Al decir de la autora:

“Una propuesta educativa de formación que... apunta a una relación de aprendizaje desde la equidad, y a procesos de autonomía. En definitiva es una propuesta que también trabaja sobre las relaciones de poder en el propio proceso de formación. Esta dimensión del trabajo se entiende fundamental porque se refiere a una formación para abordar un tema como la violencia, que tiene en su base constitutiva relaciones de abuso de poder. (65)”

Las opiniones relevadas priorizan este aspecto como una fortaleza, más allá de las dificultades que genera la aplicación de esta metodología en los centros educativos, en la medida que se reconoce la tendencia al trabajo individual propia de la cultura institucional de los centros educativos.

Se consideró que otro aspecto adecuado y hasta estratégico para la instalación del tema en los centros educativos fue el abordaje de los dos planos de acción: atención y prevención, comenzando con el primero y luego fortaleciendo el segundo. La creación de una ruta para la intervención en situaciones de VD, generó un énfasis inicial a este aspecto, dada la complejidad para abordarlo desde los centros.

Dicha complejidad requiere de un abordaje integral, donde se intervenga desde un diseño que permita trabajar varios enfoques, actores y sectores. Moreno plantea la integralidad de la siguiente manera:

“Desde la perspectiva de la salud pública, la prevención de la violencia implica al menos tres categorías: primaria – detener la violencia antes de que ocurra –; secundaria – dar una

inmediata respuesta después de que la violencia haya ocurrido a fin de limitar su extensión y sus consecuencias –; y terciaria – brindar atención y apoyo a largo plazo a las mujeres que hayan sufrido actos de violencia. De manera complementaria el enfoque de derechos humanos hace énfasis en los marcos jurídicos y normativos internacionales y regionales estableciendo la interrelación entre la prevención, protección de derechos humanos, sanción y reparación justa para las sobrevivientes. (21)”

Se valora también el proceso de implementación indirecta como una instancia de sensibilización general y legitimación institucional. Esto permitió llegar en forma simultánea a todos los centros con una propuesta de discusión y difusión del protocolo que facilitó el trabajo posterior de los propios referentes de cada centro.

Otro aspecto relevado y que resulta interesante explicitar es que el proceso de implementación impactó en la subjetividad de los participantes, aunque no se haya explicitado este aspecto en el diseño inicial.

En cuanto a las debilidades del proceso de implementación del protocolo las opiniones de las entrevistadas refieren dificultades vinculadas a la organización propia de la ANEP como ser el relacionamiento entre el CODICEN y los subsistemas y dificultades en la comunicación intrainstitucional. La necesidad de apropiación por parte de los subsistemas de esta línea de trabajo que en principio es sugerida desde el consejo central del ente, es un aspecto señalado.

Pero interesa a los fines de la discusión focalizar en dos aspectos planteados como debilidades que hacen específicamente al diseño del dispositivo de implementación: el conocimiento de aspectos de funcionamiento de los subsistemas y la forma de implementación a partir de un solo referente por centro.

En el primer caso, surge una observación de utilidad a la hora de pensar un proceso de estas características. Si bien quienes lo diseñan han tenido experiencias de trabajo en centros educativos y esta implica el conocer aspectos de su funcionamiento, surgen permanentemente cambios en las formas de gestión que no han sido considerados.

Quizás si se hubiese trabajado más fuertemente la estrategia de la participación, incorporando en todas las etapas del proceso a docentes y técnicos, los aspectos observados se hubieran minimizado. Existe una diversidad de realidades en los centros educativos que a la hora de crear un dispositivo único se hace difícil poder contemplar. También esto se traduce en lo

observado en los resultados cuantitativos acerca de la diversidad de formas de abordar el tema, aspecto a respetar y cuidar del proceso.

La necesidad de tener más de un referente por centro - planteada como problema en este estudio- parece ser más que adecuada a pesar de no haberse podido efectivizar debido a la cantidad de centros educativos que hay en el país y las posibilidades del equipo de implementación a nivel central. Se considera que es muy complejo para un solo referente comenzar a instalar el tema dentro del centro. Quizás también esta forma de implementación con un solo referente por centro se relaciona también con las creencias de quienes realizan el mismo: la idea del trabajo individual en educación, de la falta de espacios de encuentro. Esto, el estar junto a otros, el aprender a poder estar juntos, está relacionado específicamente con la temática desde el plano de la prevención

Kaplan plantea que el aprender a estar juntos es parte de la tarea.

“Para nosotros, educadores, nuestra misión hoy es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear y en eso hay algo fundamental, el gran desafío de la modernidad. En las sociedades tradicionales podía esperarse que la gente dejara de pelearse o bien por el miedo al castigo o porque estaban bajo influencia de una ideología única. En una democracia que acepta la diversidad y la pluralidad para que la gente no se enfrente, la gente va a tener que aprender primero a encontrarse. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de su posibilidad hacen al fundamento mismo de la sociabilidad”

(63)

Trabajo en equipo, aceptar y gestionar las diferencias, pensar en términos plurales está en la base de todo este proceso.

Lo anterior permite reflexionar también no solo sobre cómo incide este proceso de implementación de la herramienta sobre la forma de pensar y sentir el tema de los operadores, sino también como lo hará en la forma de gestionar y trabajar este proceso, es decir la incidencia de los aspectos subjetivos (vivencias, experiencias, dificultades y fortalezas personales) en la forma de concretar este proceso de implementación y de instalación del tema en cada centro. Esto merece consideración especial, ya que remite a aspectos o variables difíciles de “abarcarse” a la hora de la planificación de un proceso de implementación de una herramienta sobre un tema que es tan movilizante donde todos están de alguna manera implicados.

En la Educación en DDHH, no solo podemos mirar los contenidos y procedimientos pedagógicos a abordar, hay componentes vivenciales, que se traducirán en formas de relacionamiento, en maneras de vincularnos que afectarán directamente esta formación.

En ese sentido surge la interrogante sobre: ¿hasta qué punto las dificultades de implementación obedecen a características del centro que inhiben la instalación de la temática y hasta donde son elementos discursivos que reflejan una cosmovisión de los docentes como actor institucional, su rol y su función?

En cuanto a los apoyos desde la Dirección de DDHH para lograr instalar el tema en los centros se plantea:

a- las jornadas presenciales con los referentes de los centros y el uso del protocolo son recursos “muy adecuados”.

b- la necesidad de acompañamiento desde la centralidad del sistema educativo, para sostener esta línea de trabajo que por las características del tema es de por sí difícil de trabajar.

En el análisis cualitativo también aparecen discursos priorizando el sostén la continuidad y el acompañamiento del proceso desde la Dirección lo que permite también fortalecer las líneas de trabajo en los centros.

c- la protocolización como herramienta metodológica parece ser muy importante para el abordaje a la interna de las instituciones así como para favorecer la colaboración entre la escuela y el resto de los organismos con responsabilidad en este tema.

d- En el contenidos de los materiales y los cambios que se le realizarían se advierten pocas sugerencias donde se destacan las de 12% de los liceos que profundizarían sobre recursos comunitarios para la atención de situaciones (estas opiniones proceden de Montevideo).

Es muy importante contar con recursos que puedan continuar el proceso de atención que se comienza en la educación, es importante también que exista un reclamo en relación a tener información sobre a dónde recurrir en estos casos. Pero queda pendiente la pregunta si esta solicitud de mayor información no devela también el poco conocimiento de las redes comunitarias que tienen los centros educativos. Es una información que puede agregarse al protocolo pero que no puede sustituir un trabajo con la comunidad, sus agentes y recursos que desde las instituciones educativas es necesario realizar.

Se cree entonces que hay mucho por seguir trabajando en prevención de violencia de género desde temáticas directamente relacionadas a ella como desde otros algunos como las RS de los docentes que junto a sus prácticas favorecen – en forma inconsciente- la naturalización del problema. Esto parece ser un aspecto a fortalecer en la tarea educativa y puede ser orientado con mayor profundidad desde el protocolo.

6.2.2- El proceso de implementación desde las formas de transitarlo en los centros educativos.

Se discute una parte del abordaje de la implementación en territorio, lo relacionado a la multiplicación en los centros de estudio de la sensibilización recibida por los referentes a nivel central ya que otros aspectos del dispositivo en territorio se encuentra en ejecución durante el relevamiento realizado para este informe.

En líneas generales, la diversidad de los abordajes de los procesos según los centros es un aspecto que se advierte con fuerza: las diversas modalidades están muy relacionadas a las características del centro, esto genera prácticas, procesos y niveles de instalación del tema muy diversos y cambiantes entre distintas instituciones educativas. Estas diferencias parecen relacionadas a: los estilos de gestión de centros, el cantidad de alumnos y turnos que tenga el mismo, la existencia o no de equipos técnicos que puedan apoyar la tarea y la capacidad o no del centro para el trabajo en red con la comunidad.

Desde lo cuantitativo se fortalece la percepción de que la respuesta del interior del país es más intensa que la de Montevideo. La importancia y el lugar que ocupan los centros educativos del interior del país en el abordaje del tema parece ser relevante. Esto confirma lo advertido en el marco conceptual por Bringiotti M (57) en cuanto a los aspectos que posicionan al ámbito escolar como privilegiado para el abordaje del maltrato infantil¹⁴.

Las opiniones relevadas relacionadas se agrupan de esta manera:

¹⁴ El conocimiento del entorno social y familiar de los alumnos, la capacidad del docente de observación de sus alumnos, el trabajo en grupo como forma de intercambio de vivencias entre pares y la posibilidad de sistematizar la información para el seguimiento de las situaciones por parte de otros colegas.

a- Se valora la posibilidad de trabajo colectivo, tanto en los espacios de coordinación de centro como en la generación de equipos de trabajo para la instalación del tema y el abordaje de situaciones. Esta apreciación se plantea en el marco conceptual en lo relativo a la necesidad del trabajo en equipo por el impacto emocional que genera el tema en los adultos que lo trabajan (58) y por la necesidad de este abordaje para aprender a convivir de otra manera como base de la prevención en la temática (65).

b- Se valora la capacitación y formación dentro del propio centro educativo. Resulta necesario recordar cómo en los resultados cualitativos aparecía una importante ausencia de formación profesional en el tema tanto en la carrera de grado de docentes como en técnicos. En este sentido, los procesos de capacitación se hacen imprescindibles. La formación se hace necesaria además a la hora de visibilizar las representaciones sociales de los adultos de los centros y su forma de incidencia en el currículo oculto. Estas apreciaciones coinciden con lo que Díaz Aguado (44) plantea en el marco conceptual en relación a la importancia de la coherencia entre “teoría y práctica” y la incidencia del currículo oculto en la formación en el tema.

c- Permitió la reflexión sobre otras formas de violencia, en particular sobre las prácticas violentas de los adultos de los centros dirigidas a los adolescentes. Este aspecto que excede los objetivos del estudio se plantea en reiteradas opiniones durante las entrevistas y parece ser una línea a futuro a seguir construyendo: la relación entre la violencia institucional y la violencia de género e intrafamiliar. Al decir de Kaplan: ...”la tarea educativa consiste en conocer y analizar las relaciones y factores que subyacen en los hechos de violencia y que muchas veces quedan ocultos y se instalan políticas represivas que operan únicamente sobre las consecuencias” (63). Es decir abordar un tipo de violencia implica necesariamente trabajar aspectos que subyacen en todas sus manifestaciones, siendo una de ellas la violencia ejercida por los adultos en las instituciones educativas.

Como debilidades surgen de los discursos de las entrevistadas:

a- Escasos recursos humanos para llevarlo a cabo. Los referentes son escasos (uno por centro), se sienten muy exigidos y no son reconocidos ni remunerados por esta tarea. Este es un aspecto importante a considerar y que puede incidir directamente en la continuidad del proceso.

b- La implementación pide un abordaje global, una respuesta del centro como unidad y esto es complejo debido a los insuficientes espacios colectivos y las condiciones complicadas de trabajo (varios turnos, mucha población estudiantil, mucho personal, muchas temáticas que se imponen en forma urgente en simultaneo)

En los resultados cuantitativos aparece otra variable institucional que afecta el proceso: el número de turnos que tienen cada centro. Casi un 90% de los centros funcionan en más de un turno lo que afecta directamente la comunicación institucional, así como la posibilidad de gestionar líneas comunes en todo el centro educativo. La necesidad de multiplicar las acciones en varios turnos para que impacten en todo el centro, genera un grado mayor de complejidad para el proceso de implementación.

c- Se reiteran dificultades de orden institucional antes mencionadas que dificultan el proceso. En el Anexo V se trabaja este aspecto. Se observa que no cambian las dificultades generales para la aplicación del protocolo en los diversos informe de monitoreo. Pero si es interesante observar cómo las mismas categorías relevadas en 2011 y 2014 se expresan en diferente porcentaje.

Esto permite pensar al menos en dos direcciones no excluyentes entre sí: el proceso de implementación no resulto efectivo a la hora de abordarlas y las dificultades son intrínsecas al funcionamiento del sistema lo que impide avanzar en su solución a través de esta política.

Las dificultades de orden institucional planteadas por los docentes son:

-Dificultades para el trabajo en red se encuentran dentro de estas dificultades. En los resultados cuantitativos se observó que las coordinaciones que primaban a la hora de organizar tareas eran las intrainstitucionales. De alguna manera ya se realiza un “trabajo en red” cuando se organizan actividades a la interna de cada institución: comunicación entre diversos adultos de distintas asignaturas, de distintos horarios y turnos, con diferentes aproximaciones al tema.

-Movilidad docente (el cambio anual de lugar de trabajo de docentes y técnicos) es otra dificultad que va en contra de la instalación de la temática en el centro y en la sostenibilidad de la línea de trabajo.

-Ausencia de EM en muchos de los centros dificulta aun más la tarea. En los resultados cuantitativos. Este aspecto, trabajado en el primer sector de este capítulo, ha generado distintas miradas desde el análisis cualitativo y cuantitativo, lo que produce un mayor interés en seguirlo pensando en profundidad.

Los discursos relevados desde este estudio como en los anteriores, le dan una gran importancia a la presencia de EM para trabajar la temática. Esto en el análisis cuantitativo se visualiza de diversas maneras: la existencia de EM en el centro no incide en la detección de situaciones, si el tener EM aumenta la detección de las situaciones poco claras o en casos donde existen sospechas pero no certezas.¹⁵ La consulta y lectura del protocolo aumenta con la existencia de EM en los centros. A su vez parecería que se trabaja más con los materiales realizados por la Dirección de DDHH si los centros tienen EM. De acuerdo a los aspectos reseñados, se podría afirmar que los EM pueden ser importantes aliados a la hora de difundir y sensibilizar en el tema. Pero en los casos de detección de situaciones evidentes de VD, el tener profesores capacitados permite abordar las mismas en forma adecuada, aunque los centros no tengan equipos técnicos.

De alguna manera se está valorando como importante la capacitación recibida, en la medida que parece permitir incrementar las posibilidades de intervenir en la temática tanto en docentes como en técnicos y de alguna manera, facilita la tarea en centros que no tienen EM.

6.2.3- Las representaciones sociales que subyacen al proceso

La escuela como espacio de oportunidad.

El abordaje de la violencia en la escuela permite realizar un trabajo en el área de promoción de buen trato y prevención de la misma que incide directamente en sus causas, las cuales se encuentran arraigadas en el contexto general de discriminación y subordinación sistemática contra las mujeres y las niñas y niños, así como en las relaciones de poder históricamente desiguales entre mujeres y hombres.

¹⁵ En estos casos, queda claro que la presencia de técnicos facilita la apreciación y el diagnóstico del problema, aspecto muy complejo para los docentes.

El sector educativo, se encuentra favorablemente posicionado para enfrentar el desafío de impulsar cambios en los patrones socioculturales de las niñas, niños, adolescentes, fortaleciendo los caminos para el respeto de los derechos humanos y abriendo oportunidades para la transformación hacia la igualdad entre mujeres y hombres. Moreno (21) plantea además el trabajo en prevención de violencia hacia la pareja y familia como una forma de tender a eliminar aquellos factores de riesgo que favorecen la reproducción de la VD.

Kaplan (63) plantea el carácter relacional de la violencia, socialmente construida, y refiere a una multiplicidad de fenómenos y representaciones sociales. Observa que las personas se vinculan a sociedades y a épocas determinadas, donde “las biografías individuales están imbricadas en las estructuras sociales y en los tiempos históricos.” Así como no es posible pensar la existencia individual sin la social, tampoco es posible concebir las trayectorias educativas desvinculadas de las sociales.

Es por ello que la escuela es un espacio de oportunidad para el abordaje de la violencia desde lo grupal, desde los vínculos entre niñas y niños. La producción de espacios de diálogo, la intervención de los adultos para habilitar la reflexión y prevenir situaciones discriminatorias es fundamental.

Araya plantea que en la construcción de la realidad social el papel del “los otros” es significativo. “Las personas se relacionan entre sí y en esta relación con los otros y las otras, elaboran observaciones, críticas, comentarios y “filosofías” no oficiales que tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias, formas de educar a sus hijos e hijas, en la elaboración de sus planes, etc.” (60) Para que esto sea posible se hace imprescindible realizar un acercamiento hacia las RS de los actores adultos de los centros educativos. La teoría de las RS ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más amplias como, por ejemplo, las estructuras de poder y de subordinación. Moscovici plantea que una RS es:

“una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen

inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación.” (61)

Se considera que la falta o insuficiencia de formación específica en estas temáticas en la formación de grado, la naturalización de la violencia como método de resolución de conflictos y puesta de límites, los mitos en torno a los adolescentes entre otros, son sistemas de ideas que subyacen en las formas de abordar estas situaciones. Los docentes y técnicos, como integrantes de esta sociedad no están excluidos de estas concepciones. Además muchos de ellos están vivenciando en forma personal situaciones como las abordadas, lo que complejiza y en ocasiones inhabilita las posibilidades de su abordaje.

Dos son las RS relevadas en las entrevistas: de adolescencia y de VD, para luego pensar sus relaciones.

a- RS de adolescencia:

El período adolescente y juvenil es un período con características propias en el ciclo vital y sumamente importante en el desarrollo humano. Sin embargo, como producto del desarrollo histórico y su desajuste ante los rápidos cambios y transformaciones del mundo de hoy, la adolescencia ha sido invisibilizada en muchos aspectos y abordada de forma conflictiva y distorsionada desde las representaciones sociales. Esto se aprecia también en las opiniones relevadas:

La adolescencia y no los y las adolescentes

Pese a que se les interroga sobre los y las adolescentes, la mayoría de las opiniones describen la adolescencia como una etapa del ciclo vital.

En general se define la adolescencia de acuerdo a características psicológicas y sociales: personas en transición, perdidos, transitando una crisis de identidad, tendiendo a la autonomía. Estas opiniones coinciden con definiciones que aparecen en el marco conceptual reseñadas por Blos, Aberastury, Calvi, etc.

Muchas veces las definiciones psicológicas han colaborado a las creencias de la adolescencia como período de tránsito, transición, pasaje del lugar de niños a la adultez. Es por eso que

surge la idea de “edad difícil” o de crisis causada por el abandono del lugar y del cuerpo del niño y la búsqueda de la identidad propia asociada a la adultez.

La adolescencia como etapa con características propias, surge como concepto con el advenimiento de la modernidad. Plantea López:

“La particularización de la adolescencia, estaría relacionada... a la necesidad de instituirse un momento vital de pasaje entre la infancia y la adultez, que favoreciera el retraso de la reproducción biológica en las mujeres (confinándola al matrimonio) y que posibilitara la capacitación de los varones para el trabajo ...Mientras para las primeras, implicaba una preparación para el matrimonio y el rol de madresposa; para los segundos, implicaba la preparación para el mundo de lo público social”(47).

La adolescencia desde esta perspectiva tiene una función histórico social relevante en la modernidad y múltiple y diferente en varones y mujeres.

Adolescentes definidos muchas veces por sus carencias: una etapa de riesgo, personas complejas, frágiles.

La cultura adulto-céntrica que ha ubicado y ubica a los niños, niñas y adolescentes como “menores”, personas “de menor valor, capacidad”, etc., permea las prácticas a la hora de crear política pública para generar respuestas o de intervenir en situaciones singulares. La concepción tutelar continua también signando las prácticas. Se sigue interpretando desde modelos adultos, patriarcales y androcéntricos sin encontrar muchos caminos para escuchar la voz de niños, niñas y adolescentes. El ser niño o adolescente en esta sociedad, posiciona a esta generación en una situación de mayor vulnerabilidad, vinculada al lugar social que ocupan. En especial los adolescentes son muchas veces estigmatizados por el solo hecho de transitar esta etapa.

Adolescentes asexuados. Se omite la sexualidad

Se advierte que mas allá de la importancia y el relieve que tiene la sexualidad en el tránsito adolescente, no se ha definido a los y las adolescentes relacionados con su sexualidad.

Probablemente incidan diversos elementos en esta ausencia, se jerarquiza en esta instancia aspectos que hacen a la cultura institucional como inhibidora de la posibilidad de percibir a los adolescentes como sujetos sexuados, donde este aspecto es central en sus trayectorias de vida. Giroux, teórico fundador de la pedagogía crítica, plantea:

“Toda cultura institucional contiene un conjunto de presunciones básicas y un conjunto de valores compartidos, legitimados culturalmente, que han contribuido a la

naturalización de las diferencias, una narrativa cultural ideal y carente de conflictos, una narrativa que en realidad oculta las contradicciones sociales que engendran formas de discriminación racistas, de clase y hacia un determinado sexo”. (88).

Quizás una de las presunciones básicas propias de la cultura institucional es percibir a los adolescentes en forma asexuada y esto esté relacionado a las dificultades para integrar los aspectos de género y sexualidad en las descripciones que hacen de los y las estudiantes.

El adolescente y no las y los adolescentes: falta de perspectiva de género

Las opiniones refieren a adolescentes sin diferenciación de género. Como si fuera igual ser adolescente varón o mujer.

Desde la modernidad hasta la actualidad, ser adolescente varón o mujer es significativamente diferente. Hoy se viene produciendo un desdibujamiento de los conceptos antes mencionados: del significado de lo público y privado, las nuevas configuraciones familiares, los lugares socialmente construidos para los hombres, mujeres, de diversas franjas etarias. “Surgen formas diversas de habitar la adolescencia, muchas veces con un creciente componente de exclusión social”. (47)

Al decir de Fernández “en la adolescencia...puede observarse un interesante entrecruzamiento entre clase y género. Los hechos históricos que puntúan la aparición de la adolescencia son distintos para los niños que para las niñas, y dentro de ellos, primero se adolentizan los niños de las clases burguesas y nobles que los sectores populares”. (49)

Se entrecruzan de manera compleja las categorías de clase, género y edad. Kaplan plantea las diferencias entre ser adolescente varón que adolescente mujer diciendo: “Esto mismo ocurre con las adjetivaciones despreciativas respecto de los adolescentes varones cuando se pretende explicar su supuesta afición a la delincuencia. El sistema judicial persigue a los varones atravesados por su condición marginal... la figura de la mujer delincuente prácticamente no aparece. El estereotipo femenino está construido alrededor de la inmoralidad sexual.”(63)

Adolescente ¿sujeto de derechos?

No se encuentra definiciones de los entrevistados en relación a los adolescentes como sujetos de derecho, es decir con la capacidad de exigir que sus derechos se cumplan, y de ejercerlos con responsabilidad. Para las personas menores de 18 años, este ejercicio se refiere no sólo a los derechos que amparan a todo ser humano, sino también a aquellos específicos que

establece la Convención sobre los Derechos del Niño (32) a modo de protección complementaria.

Ser sujeto de derechos, posiciona a los y las adolescentes como sujetos que deben ser respetados como individuos, que cuentan con una creciente capacidad para involucrarse e influir en los procesos de decisión que inciden en su vida, sean del tipo que sean.

López plantea que ser sujetos de derecho implica el empoderamiento adolescente que “personas, grupos y/o comunidades con escasa o ninguna posibilidad de autoridad (en el sentido de “ser autor de”) sobre sus vidas y sus circunstancias de existencia, puedan transformar estas relaciones de poder, tendiendo a equilibrar a favor de sus necesidades, deseos e intereses”. (47)

Más adelante se observará que los y las adolescentes son “mirados” como destinatarios de la educación, más que como actores involucrados en el proceso. El protocolo (2) pretende en su diseño de intervención frente a situaciones de VD involucrar al adolescente en el equipo de trabajo que aborda su situación, teniendo la posibilidad de pensar junto con otros los caminos de intervención en su situación. El ser reconocido por otros como sujeto de derechos y no objeto de los mismos es de por sí una instancia reparadora de la situación que se está transitando frente a la “destitución de subjetividad” que se produce en el acto violento (55)

Adolescentes violentos: como productores o víctimas de violencia. La bibliografía consultada plantea en realidad que se puede entender al adolescente solamente como violentado. Kaplan (63) plantea que diversos autores actuales sostienen que la experiencia emocional vinculada a un vacío existencial o el sentimiento de la falta de respeto y de reconocimiento, sumados a la desesperanza en torno de la perspectiva futura de vida, constituyen una fuente de violencia para los adolescentes.

Los adolescentes y los adultos:

El relacionamiento entre los adultos y adolescentes subyace en las miradas hacia esta etapa vital.

En los resultados cuantitativos ya se apreciaba la importancia de la relación entre número de alumnos y profesores de cada centro educativo, aspecto que incide en el relacionamiento entre

ambas generaciones. A su vez, para detectar situaciones de VD es necesario tener un vínculo de cercanía, el propio carácter relacional del hecho educativo se ve afectado por ello. Y esta relación es necesario continuar estudiándola con mayor profundidad.

Si se abordan aquí representaciones sociales de adolescentes que tienen los adultos, también será necesario poder visibilizar los conflictos, miedos y resistencias que genera poder considerar a los y las adolescentes en igualdad de condiciones y derechos. Existe entre los adultos una ambivalencia que se debate entre aceptar que los adolescentes tienen derechos y el temor de que ejercerlos produzca un caos. Tal vez por eso, cuando hablan de derechos muchas veces traen a colación las obligaciones, los deberes. Lo que sucede es que ante esta nueva concepción de adolescencia hay cierto desconcierto de las decisiones que pueden o no tomar.

Por otro lado Kaplan (63) ha advertido la importancia de la visión de los adultos sobre los adolescentes para la producción de subjetividad. Aquí se describen otros aspectos de esta relación entre dos generaciones que coexisten y se relacionan en el ámbito educativo entre otros.

Relación entre adultos y adolescentes atravesados por esta época

Para transitar por este tiempo de su ciclo vital los y las adolescentes necesitan al adulto como referente y sostén: cumpliendo funciones de contención, de reconocimiento de su singularidad, que permita búsquedas, proporcione modelos, asigne lugares desde los cuales construir su proyecto de vida.

Giorgi plantea que:

“el mundo adulto también está en crisis lo que les impide cumplir esta función de interdicción y sostén de los y las adolescentes.” Un adulto desbordado, inseguro, cuya experiencia no se presenta como fuente de sabiduría sino como acumulación de fracasos y frustraciones. Adultos con poca capacidad de atención y escucha, adolescentizados y fragilizados que no aparecen como modelos ni como referentes de autoridad”. (50)

Los docentes y técnicos pueden ver el atravesamiento epocal de los adolescentes, sin percibir que ellos mismos están inmersos en dicho contexto lo que tiñe el dialogo intergeneracional de otras características.

Adolescentes sin familias:

Los entrevistados plantean la ausencia de las familias en el tránsito cotidiano adolescente, generando vacíos existenciales y soledad. Algunos remiten a que esto facilita la tarea mostrando la tensión entre familias e institución educativa, otros lo ven como parte de la complejidad de su situación y hasta de las dificultades que los jóvenes aparentemente tienen en el relacionamiento con el mundo adulto.

La incidencia de las transformaciones familiares en el proceso de desarrollo del adolescente, de los cambios en las configuraciones familiares genera nuevos roles y funciones de los integrantes. Las funciones de sostén e interdicción que antes estaban reservadas a la familia parecen puestas en otras instituciones sociales y quedando las primeras menos a cargo de ellas (85) De hecho esta parece ser parte de la tensión familia – escuela, a quién le “corresponde” realizar estas funciones (crisis del cuidado al decir del autor)

“La familia y la escuela, los dos ámbitos principales de socialización de niños y adolescentes, han cambiado tanto en las últimas décadas al punto que «no se reconocen entre sí». La familia muchas veces no es ya el espacio en que una generación cuida a la otra y la escuela no logra colocar la norma legal y legítima en el corazón de su accionar, lo que pasa a ser ahora una tarea central, cuya ausencia constituye una nueva promesa incumplida. Los docentes son, en este contexto, «aventureros del cotidiano» cuyo desempeño laboral los pone en la línea de fuego del conflicto de tener que atender la destitución del sujeto. No se trata de ponerle un límite exterior a la violencia sino de «construir sujetos capaces de definir los límites de la propia violencia»” (85)

No se los entiende no se los puede “definir”

Algunas opiniones plantearon que no conocían a los adolescentes, otras que no los podían definir, otras que les costaba comunicarse con ellos. En todas se aprecia una dificultad para entenderse entre los adultos y los jóvenes en el centro educativos

Giorgi plantea que “Cultura escolar y culturas juveniles se encuentran/desencuentran en el espacio educativo. Conviven inevitablemente, pero aparecen como mundos desvinculados en las prácticas educativas dominantes” (85). Esto refuerza la percepción de muchos docentes de que la clase se ha convertido en un ritual vacío, donde muy poco puede ser aprendido y enseñado. Cabe preguntarse cómo se abordarían temáticas relativas a violencia intrafamiliar desde este desencuentro cultural.

Una de las entrevistadas dijo que porque no era madre: Probablemente este aspecto esté relacionado a la RS de mujer como madre y a la sensación de que no serlo la “limita” en sus

capacidades personales o profesionales perdiendo la perspectiva de otros lugares de referencia que pueden enriquecer este vínculo.

Población objetivo y no adolescentes sujetos de coeducación:

Existe en la representaciones señaladas una visión desde las adultas de tipo tutelar. La cultura adulto-céntrica que ha ubicado y ubica a los niños, niñas y adolescentes como menores, personas “de menor valor, capacidad”, etc., permea las prácticas a la hora de intervenir en situaciones singulares. La concepción tutelar continua signando las prácticas pedagógicas. Se sigue interpretando desde modelos adultos, patriarcales y androcéntricos sin encontrar muchos caminos para escuchar la voz de niños, niñas y adolescentes.

Silva alerta sobre que “...niños y adolescentes,... quedan sistemáticamente afuera de acciones y dentro como „usuarios“, „beneficiarios“ o „población objetivo“ de proyectos adultos” (43) y propone que se avance hacia un enfoque protagónico de los sujetos de la enseñanza media básica. El mismo autor plantea:

“El agotamiento del enfoque de la protección integral está dado por su ineficacia para transformarse en movimiento, en acción, en la medida que quedo como territorio ocupado exclusivamente por adultos. Los adolescentes, actores protagonistas, quedaron sistemáticamente afuera de acciones y dentro como “usuarios”, “beneficiarios” o “población objetivo” de proyectos adultos. Se instaló una relación vertical de protección y promoción, pero no se habilitaron las vías para que los propios adolescentes asumieran acciones en defensa de sus propios derechos” (43).

Cómo abordar una política educativa en DDHH, donde los adolescentes son protagonistas, desde la mirada de las adultas de la educación que ven a los adolescentes con estigmas, con carencias, fragilidades, problemas. Difícilmente se le de un lugar protagónico a quienes se los representa así.... o se realice una intervención “proteccionista” y no desde una visión de empoderamiento de los adolescentes. Abordar los derechos de los adolescentes obliga a reconocerlos como ciudadanos, como personas capaces de expresar sus puntos de vista y de tomar decisiones sobre las cuestiones que los afectan. Este derecho de los adolescentes en Uruguay es todavía una deuda pendiente. Abrir espacios para que participen, opinen sobre los temas que los afectan y sean seriamente tenidos en cuenta, es positivo para ellos, para los adultos y para la sociedad en general.

Los logros sociales y la satisfactoria interacción entre adultos y jóvenes requieren actualmente, como condición, el diálogo intergeneracional e intercultural y el reconocimiento mutuo. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos a la que hay que preparar. Se trata, en la actualidad, de dos generaciones preparándose permanentemente. Y eso cambia totalmente las relaciones. Los recorridos existenciales se han hecho flexibles y diversificados y demandan diversos derroteros. El proyecto de vida más efectivo no tiene características rígidamente predeterminadas. Los jóvenes tienen un papel enorme, porque son quienes están sintiendo lo que es el presente y presintiendo cómo se proyectará al futuro. El mundo adulto puede aportar toda su riqueza si se conecta intergeneracionalmente con apertura y brinda la asesoría que los y las adolescentes valoran y esperan. “Son necesarios nuevos horizontes compartidos para encontrar soluciones apropiadas” (89).

b- RS de VD

Segato (46) plantea que para erradicar la violencia de género es necesario poder trabajar con los afectos. Los afectos constitutivos de las relaciones de género están implicados en las representaciones sociales, inciden en las prácticas relacionales cotidianas y mucho tiene que ver con la convivencia escolar. Por ello el develar y reflexionar sobre estos afectos es potencialmente transformador de los vínculos.

Por otro lado, muchos autores han planteado cómo el sistema educativo desarrolla formas de violencia simbólica a través de las cuales reproduce la desigualdad social. Esta problemática se ha ido agravando con la masificación de la educación, en la medida que se genera una fuerte deshumanización y un choque crítico entre una creciente heterogeneidad entre los/as estudiantes y docentes y un proyecto educativo homogeneizante. Pensar la violencia doméstica remite a determinadas ideas que también subyacen en todas las formas de violencia, y la violencia institucional aparece rápidamente en los discursos analizados.

Por otro lado se observa la necesidad de incorporar en los dispositivos de abordaje de vulneración de derechos el análisis y la reflexión sobre las RS de la temática que corresponda por la importante incidencia de estos aspectos en su abordaje, tanto desde el lugar en que los equipos se posicionan para su intervención así como desde cómo afectan las RS las prácticas realizadas.

También Díaz Aguado (44) plantea como uno de los aspectos para trabajar violencia en las escuelas analizar las influencias de las creencias. Mejorar la coherencia entre el discurso y las prácticas también está relacionado a poder visibilizar las RS que nos habitan.

Las opiniones en relación a violencia doméstica fueron muy ricas y diversas y generaron puentes para pensar los lugares de cada una en el problema. Se definió a la violencia doméstica como:

Abuso de poder, relaciones jerárquicas

La violencia como forma de sostener las relaciones desiguales de poder, está en la base de las definiciones planteadas. Es interesante que predomine esta perspectiva entre las opiniones de las entrevistadas, ya que coincide con el enfoque dado a la capacitación recibida y parece haber sido integrado desde sus discursos.

Se observa también cómo esta perspectiva tiñe sus prácticas pedagógicas, en el relacionamiento con los estudiantes y cómo parece ser muy difícil encontrar modelos de relacionamiento alternativos a la desigualdad en el poder que permitan generar un vínculo adecuado para ejercer la función pedagógica.

Algunas opiniones parecen relacionar el cambio en este modelo de relacionamiento en el fomento de la participación estudiantil, es decir a las posibilidades de que los y las estudiantes puedan ocupar un lugar de mayor “poder” a partir de ejercer un protagonismo mayor en el escenario educativo.

Teniendo en cuenta lo planteado en el marco teórico, parecería que mucho se puede hacer para reflexionar y modificar los estilos de relacionamiento basados en el abuso de poder, si se visibiliza y reflexiona sobre el currículo oculto. Allí se planteaba tres aspectos que hacen al mismo: la monotonía de la rutina escolar, la naturaleza de las evaluaciones sin participación de los estudiantes y el carácter jerárquico de las relaciones entre los docentes y los alumnos y alumnas. Los tres aspectos hacen a manifestaciones de las formas de control escolar sobre los estudiantes, remiten a relaciones jerárquicas que solo pueden ser sostenidas desde relaciones desiguales de poder entre las partes. Estos aspectos sostienen la violencia pero también le dan a la escuela el carácter de oportunidad, de posibilidad de colaborar en las transformaciones de dichas relaciones.

Carácter reproductivo de las situaciones de violencia

Las percepciones sobre violencia doméstica señalan predominantemente el carácter reproductivo del fenómeno, tanto en los adultos como en los jóvenes. Interesa especialmente destacar la importancia de la educación como promotora de cambios en el carácter reproductivo del fenómeno. Una institución educativa que genere espacios para reflexionar sobre esto tiene un potencial enorme sobre la posibilidad de colaborar con el cambio.

En este sentido Moreno plantea que “La detección y atención de la violencia en el ámbito de la familia o de la pareja (noviazgo) representa además una forma eficaz de prevención en virtud de que puede eliminar factores de riesgo asociados a la reproducción de la misma”. (21)

Desnaturalizar y visibilizar las prácticas violentas es un aporte fundamental que la educación podría fortalecer

Carácter binario de las relaciones violentas

El carácter binario de las relaciones violentas fue un aspecto que se reprodujo en la mayoría de los discursos. Se plantean: violentado y violentador, hombre- mujer, niño- adulto.

Interesa acá poder contrastar con la postura de Brignioti (57) que plantea que en las relaciones abusivas siempre existen tres polos: además de la dupla abusador abusado el entorno o persona que percibe la situación. Este carácter no binario colabora a entender el fenómeno desde las posibilidades de involucramiento de todas y todos, tanto en el generar acciones para su transformación como en sostener y reproducir el problema.

Ravazzola (56) plantea que tanto el maltrato infantil como la violencia hacia la mujer constituyen fenómenos interaccionales donde participan tres polos (abusador-abusado-terceros) desde esta concepción de “tres” implicados, las responsabilidades de abordaje de los actos violentos pasan a ser de todas y todos. Los “terceros” sean testigos o potenciales visibilizadores de la situación colaboran a la no reproducción y de alguna manera provocan o detienen los circuitos de la violencia. Terceros que pueden ser personas o instituciones y donde los actores de los centros educativos están más que implicados.

De alguna manera, la lógica binaria colabora a sostener los circuitos violentos, en la medida que colocan a los “terceros” en un lugar de espectadores y no de actores de la situación.

Kaplan (63) también plantea las dificultades que genera la binariedad, la oposición entre víctimas- victimarios” o “docente-alumno” considerando que con ello se tiende a la estigmatización, colaborando a visiones que designan “culpables”, “poblaciones de riesgo” y la “naturalización de la violencia”.

Estudios de opinión pública realizados en el año 2010 (25) plantean algo semejante a esta última observación, la mayoría de las opiniones relevadas muestran que el problema es muy importante cuando se lo menciona, pero no está en el “menú” preocuparse por solucionarlo.

En definitiva, salir de un discurso binario permite entender que este tipo de violencia está asociada a un contexto de violencia social más general donde todas y todos somos parte de su reproducción y potencialmente de su transformación.

Formas de VD visibilizadas desde sus vivencias y prácticas.

Las opiniones sobre tipos de violencia incluyeron las cuatro modalidades establecidas por la ley (física, psicológica, sexual y patrimonial), así como otras que se visibilizan en el ámbito educativo (la violencia en el noviazgo, los noviazgos de adultos con adolescentes como posibles formas de abuso sexual o de explotación sexual, la obligación de la adolescente de cuidar a los hermanos menores abandonando los estudios, como forma de negligencia de los padres hacia ella, la desproporción entre el comportamiento adolescente y el castigo que recibe por ello, las formas de maltrato psicológico acentuadas en esta etapa, el desinterés de los padres sobre sus hijos y el vacío de espacios de acompañamiento a los jóvenes por parte de los adultos.)

Esto contrasta con estudios de opinión realizados en el año 2010 (25) donde la violencia doméstica se la define como “maltrato y agresión” y se la denota con “gritos y golpes”, es decir se identifica la violencia física básicamente. A pesar de ellos, la mayoría de las personas, especialmente las mujeres, se refieren también a la violencia psicológica, pero en dicho estudio nadie hace referencia a la violencia patrimonial.

Las posibilidades de visibilizar diversas formas de violencia de género y generacional se considera que hace a la desnaturalización del problema donde colabora las capacitaciones recibidas por parte de las entrevistadas y sus prácticas educativas que las acercan a las situaciones vividas por las y los adolescentes.

Dificultad para evitar el paradigma de la judicialización

Algunas de las percepciones plantean una mirada “judicial” en relación a las violencias y la búsqueda de formas de castigo al violento. Esta mirada preocupa ya que proviene de trabajadoras de la educación, donde se deberían abordarse desde otras lógicas la violencia. La mirada judicial se asocia rápidamente a la visión de castigo como forma de disciplinamiento, más que a la de reparación y posibilidades de aprender otras maneras de ser, actuar y transitar por estos espacios.

Kaplan (63) plantea que la escuela no trabaja con una mirada de los alumnos como “potenciales criminales”. La pedagogía construye otra mirada sobre los niños y jóvenes. Pero muchas veces, a pesar de ello, en las temáticas de violencias en la escuela se tiende a ofrecer una mirada judicializante. Sin desconocer que existen situaciones de gravedad y que tal vez merezcan ser tratadas en el ámbito judicial, se tratan de casos excepcionales y la escuela en su vida cotidiana es y hace otra cosa.

“Una de las consecuencias más fuertes de este tipo de paradigmas de la sensatez penal es que instala discursos, imágenes y prácticas criminalizantes y estigmatizantes sobre las infancias y las juventudes, a la vez que adjudica la responsabilidad de las situaciones de violencia exclusivamente al individuo o a su hogar/condición de origen. Así, el mal comportamiento de un alumno de ningún modo sería entendido –por ejemplo– desde la perspectiva de la desigualdad social, sino que termina siendo explicado por las carencias morales y de valores del sujeto o su familia”. (63)

La educación tiene una función diferente al sistema jurídico, permite la generación de espacios de reflexión, de intercambio, de prevención de situaciones que tiendan a provocar violencia.

La tarea privilegiada de la educación es conocer y analizar las relaciones y factores que subyacen en los hechos de violencia y que muchas veces quedan ocultos para las políticas represivas que operan únicamente sobre las consecuencias.

Se asocia violencia domestica a los cambios en las configuraciones familiares y arreglos de las parejas.

La vinculación de la violencia con los nuevos “arreglos familiares”, como si estas formas de convivencia fomentaran modelos de relacionamiento violentos, esto quizás está relacionado a tomar como modelo adecuado las formas de familia nuclear de la modernidad.

Además probablemente se relacione con el prejuicio de que “el mal comportamiento del alumno” se vincula a carencias personales o a “problemas familiares”, entendidas las nuevas configuraciones como problemas. Esta visión, además, particulariza el acto violento, cuando desde su origen la violencia es relacional, socialmente construida, históricamente situada y refiere a múltiples explicaciones y representaciones sociales.

Progresiva desnaturalización del fenómeno en las situaciones más graves, no así en otras más “leves”.

Fueron unánimes las opiniones acerca de la visibilidad progresiva que tiene el fenómeno de la violencia, todas las respuestas plantearon cómo aparece el tema en los discursos domésticos y laborales. Pero los ejemplos que fueron dando en torno a ello permiten percibir que son las formas más graves de violencia aquellas que aparecen en estos discursos.

Formas más sutiles de violencia permanecen invisibles, aspecto que es importante de trabajar para poder atender más tempranamente las situaciones, evitando daños mayores en los involucrados.

La capacitación docente y técnica como instancia visibilizadora del fenómeno y transformadora

En la mayoría de las opiniones la única capacitación recibida en el tema fue la transitada en este proceso. Desde otros espacios institucionales no se aborda aun el tema, más allá de que resulta preocupante.

Pero a su vez, quienes han pasado por todas las instancia propuestas muestran una sensibilidad hacia el tema diferente, según sus relatos. Algunas de las entrevistadas, incluso, plantean cambios en su vida personal a partir de la participación en las instancias de formación.

Parece ser que generar espacios de reflexión y comprensión de la violencia permite iniciar un proceso de transformación en relación a ella. Un proceso que probablemente sea muy largo, pero donde las instancias de capacitación parecen resultar imprescindibles.

Todos los autores consultados plantean la necesidad de capacitación como forma de prevención de violencia. Instancias que pueden incorporar actividades vivenciales que

facilitan incorporar los afectos y por lo tanto una forma de aprender desde la teoría y la práctica.

La formación permite romper estereotipos, creencias y mitos, tan necesario en algunas temáticas con un hondo contenido social. Y es desde la realización de actividades de formación, con fuertes contenidos de reflexión sobre las prácticas, que será posible también generar transformaciones a las modalidades de relacionamiento violentas.

Pero para que esto sea posible es necesario también generar condiciones de posibilidad. Para llevar a la práctica las actividades de capacitación es preciso desarrollar las condiciones que permitan a los profesores llevarlas a cabo. Conviene tener en cuenta en este sentido la necesidad de apoyarles, facilitando que adquieran las habilidades necesarias para conseguirlo y creando condiciones que posibiliten la cooperación entre profesores; sin caer en la frecuente tendencia a sobrevalorar las posibilidades de los profesores para desarrollar objetivos muy complejos sin los medios necesarios.

La relación entre violencia doméstica y violencia institucional

Esta temática excede los límites del presente estudio, se aborda solamente a los efectos de relacionarla con las percepciones de las entrevistadas.

Se plantea en varias entrevistas una tendencia a lo largo del discurso a problematizar el tema de los vínculos en las instituciones educativas, la violencia en las escuelas. Se percibe como violento el trato de muchos profesores hacia los alumnos, la forma de “ejercer autoridad” en la escuela, sea en los aspectos disciplinarios (se pega, se grita, se impone), sea en el vínculo con el aprendizaje.

Kaplan remite a esto en relación a la autoridad y el disciplinamiento. Plantea que las sanciones de carácter represivo no garantizan la solución de los conflictos; por el contrario, tienden a hacer aún más tensas las relaciones entre los actores involucrados, generando malestar institucional y haciendo difícil la búsqueda de mecanismos más efectivos y estrategias más participativas de resolución.

“Por ello es que ha habido un pasaje desde la disciplina autoritaria, que buscaba la sumisión sin ningún tipo de espacio para el diálogo entre los actores que intervenían en un conflicto, a la convivencia democrática, participativa. La autoridad la tiene el docente; el poder, en cambio, puede ser ejercido también por los alumnos”. (63)

Esto supone un proceso de transformación de una estructura clásicamente jerárquica a una otra donde las responsabilidades son compartidas donde se reconocen y ejercen los derechos de cada uno. Proceso complejo, porque implica una transformación profunda de las prácticas.

Las opiniones de docentes y técnicos revelaron que este proceso muestra muchas dificultades. Persisten aun las relaciones basadas en la dominación sumisión de los adultos hacia los jóvenes.

Parecería que este cambio del modelo punitivo hacia un modelo de tipo reparador en la educación tiene que ver con procesos de pertenencia, de tener la información, del poder de decisión, el lugar del estudiante y de otros aspectos que aún están en un estado inicial.

El tema del castigo como disciplinamiento o comportamiento violento también lo trabaja Díaz Aguado (44) planteando que es la modalidad relacional de la violencia la que se asocia ya que en los centros educativos se tiende a una importante homogeneización y fuerte jerarquización

Las instituciones educativas ejercen violencia hacia los adolescentes

Al decir de Kaplún: “muchos estudiantes sienten que tanto el aula como las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar. Muchos terminan incluso abandonando estas instituciones que los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente”. (85)

Es decir, parece haber un desencuentro entre la cultura juvenil y la cultura de los docentes, donde de alguna forma se busca que los estudiantes se adapten a las pautas propuestas por los adultos, siendo esto un generador de violencia. Si los adultos no pueden reflexionar sobre su responsabilidad en el tema difícilmente se va a poder modificar estos vínculos.

Los docentes que han sufrido VD

En las entrevistas realizadas surgieron algunas situaciones donde se vivió violencia doméstica tanto en la infancia como a nivel de la pareja. Esto ha generado la necesidad de pensar que sucede con el abordaje de la temática en los centros educativos cuando algunos de los docentes han pasado por esta situación

¿La intervención de estos docentes es posible? ¿O es una forma de re-victimización?

En el Anexo V se puede observar las modificaciones de las opiniones docentes a lo largo de tres años del proceso de implementación (cuadro 3) Se observa cómo cambia las opiniones en cuanto a la incidencia de los preconceptos y temores (aspectos directamente vinculados a las RS) en este período.

Del cuadro mencionado se podrían desprender algunas conclusiones en forma hipotética: hay una disminución significativa del reclamo de capacitación. Quizás tenga relación con la percepción de que el colectivo se va capacitando, ya que ha sido la propuesta repetida con mas énfasis en todo el proceso y practicada desde la Dirección de DDHH durante todo el período (capacitaciones para referentes, en cursos de formación permanente de docentes, en cursos para funcionarios no docentes, en clases para estudiantes de formación docente, en materiales bibliográficos enviados cada año a los centros educativos, la presencia del protocolo como material bibliográfico en las sugerencia para los concursos de oposición de directores, inspectores, técnicos y adscriptos).

Por otro lado parece haber más conciencia de la incidencia en la tarea educativa de los prejuicios, preconceptos y temores que se vinculan a la temática, dado el aumento exponencial de estos resultados. Esto se acompaña con una disminución importante de la apatía e indiferencia en el tema como dificultades para el trabajo.

Hasta aquí el abordaje de las RS de adolescencia y VD que subyacen en los operadores de este proceso. ¿Se esperaba que los docentes capacitados en el proceso de implementación del protocolo no presentaran las representaciones sociales descritas? Si la capacitación es una herramienta para develar mitos y prejuicios, si el discurso de las entrevistadas mostraba compromiso e interés en la temática, ¿se creía en la posibilidad de modificaciones más profundas, que involucraran sus creencias a partir de dicho proceso?

Parece que las RS son comunes a las analizadas en otros sectores de la sociedad, en otros actores sociales. Quizás se está comenzando un proceso donde se reconoce que el ser docente, funcionario, técnico, no está desvinculado del ser “persona” y los diferentes atravesamientos que hay en todo ser humano. Docentes y técnicos cumplen roles y funciones que están atravesadas por lo social y cultural. Por otro lado, tampoco es posible concebir las trayectorias educativas desvinculadas de las sociales. La mencionada “escuela como espacio de oportunidad” aún tiene mucha tarea por delante.

7- CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se fueron relevando y valorando los aportes que genera el protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” (2), así como el tránsito por el Proceso de Implementación del mismo a través de las opiniones de los diversos actores sensibilizados para ello de centros educativos de enseñanza media del país.

El dispositivo valorado articula dos aspectos que resultan necesarios e ineludibles: la creación de una herramienta para el trabajo en: promoción de derechos, prevención y atención de situaciones de violencia doméstica así como la concreción de un proceso de difusión, sensibilización y formación en la temática de progresiva llegada a cada centro educativo a través de referentes institucionales en la materia.

El disponer de este dispositivo avalado, trabajado, monitoreado y ahora también evaluado es un aporte sustancial para el trabajo en Educación en DDHH en la enseñanza formal, tanto en la temática de Violencia de Género en particular, como también base del abordaje de otras formas de vulneración de derechos en general. Existen muchas políticas e iniciativas a nivel educativo no son suficientemente monitoreadas y evaluadas, debilitándose sus efectos y posibilidades de acumulación para nuevas experiencias.

A su vez, el que se valore a través de los actores involucrados en el proceso, también genera un aporte y enriquecimiento especial al mismo.

Resultan centrales en la valoración realizada, algunas características de esta herramienta y del proceso de conocimiento y sensibilización, en especial lo referido a:

- el aval institucional para la tarea, que legitima un arduo trabajo y le da posibilidades de continuidad y sostenibilidad en el tiempo.
- la protocolización como forma de comenzar a instalar el tema en la Educación Formal desde el punto de vista normativo, conceptual y procedimental.
- el trabajo en promoción, prevención y atención de situaciones de violencia doméstica en forma integral, articuladas como ciclo de un mismo proceso. Queda en evidencia en este estudio que detectar situaciones y realizar actividades de prevención son dos procesos que se

retroalimentan y que, en última instancia, evidencian el grado de instalación de la temática en el centro educativo.

- la estrategia de participación de referentes docentes y técnicos de diversos centros educativos del país en el diseño de la herramienta, así como la creación y la ejecución del proceso de implementación de la misma. En especial en temáticas como la violencia, la participación pasa a ser tanto una postura ético- conceptual, así como una estrategia transformadora de algunos aspectos de la cultura institucional.

- La territorialización del proceso, llegando a cada centro de enseñanza media y buscando generar la reflexión y acción en relación al tema. Esto resulta ser una fortaleza pero también un desafío a la hora de atender diversidad de formas de transitar el proceso de acuerdo a las especificidades de cada lugar. Unido a esto se trabaja con el referente institucional como forma de favorecer el anclaje en lo local de estas prácticas.

Surge una dimensión a atender -en esta tarea como en otras- que muchas veces aparece como un impedimento para el abordaje del tema: las características de las instituciones educativas a saber: aspectos geográficos, de funcionamiento de los centros, de su población estudiantil, de sus recursos humanos técnicos, docentes y no docentes, así como normativas y cultura institucional. Si bien fueron consideradas como un factor fundamental desde un comienzo, se considera que en este estudio se pudo visibilizar su importancia y su incidencia directa sobre los resultados. La movilidad docente, los estilos de gestión de los centros, la existencia de EM en los mismos, son aspectos importantes que hacen a los resultados del proceso, pero también son aspectos que se vienen transformando con las nuevas políticas que se aplican en los últimos tiempos. Considerar estos elementos como factores que inciden (en forma directa o indirecta) sobre los proceso de implementación de políticas parece ser siempre necesario. Pero también corresponde plantearse ¿hasta qué punto también aparecen como elementos discursivos que reflejan una visión del quehacer educativo más relacionado al modelo tradicional de educación, sin poder considerar los cambios que han tenido las instituciones en estos tiempos?

-El trabajo sostenido con los referentes institucionales ha demostrado ser fundamental si se observan algunos de los resultados del estudio: se logran realizar más actividades en el centro educativo, se profundizan los enfoques del tema, aumentan las actividades dirigidas hacia las

familias y la comunidad y se detectan más situaciones de VD en adolescentes. Pero además el trabajo de sensibilización de referentes institucionales parece colaborar a que los actores puedan sostener una “alta disponibilidad” a implicarse o sostengan su participación con un importante nivel de compromiso.

En este sentido, la evidencia recabada confirma un corrimiento en relación a los roles esperados de docente y técnico en las instituciones educativas a partir de este proceso de formación en la temática y la herramienta. Por un lado los docentes formados están en condiciones de detectar y comenzar un proceso de trabajo en los primeros pasos de la atención de las situaciones, más allá de la existencia de técnicos en el centro. Por otro los EM muestran que sus funciones trascienden su capacidad asistencial y se ubican como un importante agente dinamizador para este tipo de actividades en el centro. Su presencia puede no afectar el número de casos detectados, pero si es de importancia para el logro de más trabajo en prevención y la posibilidad de abordar la atención de situaciones menos claras de VD.

La escasa significación que tienen la presencia de EM para la detección de casos en centros educativos que tienen referentes sensibilizados, abre las puertas para reflexionar innumerables cuestiones. Por un lado permite visibilizar el compromiso asumido por los docentes y cómo se lleva a cabo con las escasas y recientes herramientas conceptuales incorporadas. A esto se suma el lugar de los equipos técnicos en los centros que tradicionalmente son quienes reciben los “problemas de los jóvenes” quedando los docentes desvinculados de esos procesos. La propuesta de trabajo interdisciplinario busca poder abordar la tarea conjuntamente -docentes y técnicos- cada uno en su especificidad. En el caso de no existir EM, el protocolo orienta a trabajar con la red de recursos comunitarios, aspecto también difícil sobre todo en el interior del país. El trabajo desde los docentes es central, en muchas oportunidades serán los primero o únicos referentes adultos que va a llegar a abordar el problema. Evidentemente que la disponibilidad de los docentes para abordar este tipo de problemáticas tienen que ver también con los procesos de capacitación realizados y poder pensar su rol educativo en forma más amplia a lo específicamente vinculados a instrucción o “transmisión de conocimientos”. Las dificultades encontradas por los docentes para cumplir esta función parecen trasladarse desde el sentir el tema como ajeno (1) a la preocupación acerca de la forma de abordarlo (en este estudio)

A su vez, parece confirmarse que sumar a los docentes sensibilizados y formados, equipos multidisciplinarios y una red de recursos locales genera un efecto combinado que se constituye en la mejor configuración para abordar esta problemática en el centro. Esta capacidad de coordinación local de esfuerzos provenientes de distintas instituciones es un elemento medular en la propuesta del protocolo (2); el trabajo en red como forma de optimización y mejor aprovechamiento de recursos y capacidades y la complementariedad e interdisciplinariedad de los mismos, implica la necesidad de aunar esfuerzos para abordar desde los centros educativos las complejidades de la temática en cuestión. El relacionamiento centro educativo - comunidad parece ser un aspecto importante a continuar revisando y trabajando.

-El número de casos detectados ha aumentado significativamente desde la existencia del protocolo, pero sigue siendo muy menor en relación a la realidad que viven los adolescentes. Parecería que las formas de funcionamiento institucional donde es difícil una relación más individualizada entre los adultos y los adolescentes hace más compleja la detección aunque se cuente con más recursos para ello. Y este relacionamiento intergeneracional está atravesado por las RS de toda la comunidad educativa.

-La formación en el tema se plantea como condición de posibilidad. Posibilidad de cambio en el propio ámbito educativo así como en lo social. Se fortalece la idea del poder de la educación como forma de reflexionar, comprender, visibilizar, desnaturalizar, romper estereotipos de diversa índole que subyacen en la convivencia social. Se considera a la capacitación docente y técnica como instancia visibilizadora del fenómeno y transformadora ya que permite romper estereotipos, creencias y mitos, tan necesario en algunas temáticas con un hondo contenido social.

- En el estudio se advierte que la formación como instancia transformadora implica determinadas características:

a- Considerar dos aspectos: el temático y el procedimental, en el entendido que la Educación en DDHH debe ser abordada desde ambas vertientes. Teoría y práctica son aspectos que pueden transitar un mismo camino o ser potencialmente contradictorios entre sí

b- En lo metodológico generar espacios en los centros educativos que permitan la profundización de conocimientos pero muy especialmente que generen oportunidades para reflexionar sobre las prácticas docentes y de poner en palabras.

c- En lo temático incorporar diversos aspectos relacionados a la VD y que surgen con fuerza en las opiniones de docentes y técnicos. Por un lado aquellas modalidades de VD que se visibilizan especialmente en adolescentes: violencia en el noviazgo, noviazgo de adultos con adolescentes como posibles formas de abuso o explotación sexual, formas de negligencia como la obligación de adolescentes de hacerse cargo del cuidado de sus hermanos abandonando sus estudios, la desproporción entre el comportamiento adolescente y el castigo que recibe por ello, el desinterés de padres por sus hijos y el vacío de espacios de acompañamiento de los adolescentes por parte de sus familias. Por otro lado aspectos subyacentes en la temática y más directamente relacionados con los vínculos: aprendizaje y desaprendizaje del sexismo, visibilización y transformación del modelo de relacionamiento de dominio y sumisión, fortalecimiento de los vínculos entre escuela y familia, construcción progresiva de igualdad.

-Desde el discurso de docentes y técnicos, se sugieren valiosas ideas a la hora de revisar lo trabajado. Refieren a intensificar la capacitación en el tema como parte de la curricula y la formación permanente. También plantean que la formación tenga instancias gradualizadas de profundización en el tema y en su forma de intervención y relacionar el sufrir VD con las trayectorias educativas pensando y habiendo probado algunas formas concretas de hacerlo. Se reclama, también, apoyo central de CODICEN para consultas a la hora de atender situaciones detectadas complejas en los centros. Frente a las dificultades en trabajo en red, plantean como posible vía de solución al problema la elaboración de pautas interinstitucionales para el abordaje de situaciones de VD, donde se clarifiquen los roles y funciones de cada actor institucional.

A lo largo del proceso de implementación del Protocolo han aumentado sensiblemente las actividades de promoción y prevención que realizan los centros, así como el número de situaciones detectadas y atendidas en los mismos. No obstante, la visibilidad del problema aún es muy reducida. Esto reafirma una vez más las dificultades que se plantean en los

procesos que implican cambios vinculados a aspectos culturales de la sociedad. Por ello en este estudio se jerarquiza la consideración de las RS como elementos centrales en el proceso.

Existen sistemas de ideas subyacen en todos los miembros de la sociedad y por tanto en los operadores de la educación vinculados a las formas de concebir y abordar este tema, como ser la naturalización de la violencia como método de resolución de conflictos y puesta de límites y los mitos en torno a los adolescentes entre otros. Ideas que persisten y se fortalecen debido también a la falta de formación específica en el tema.

Erradicar la violencia implica atender al carácter reproductivo de la misma que se da a nivel institucional, transformar lógicas binarias, punitivas, relaciones jerárquicas y la tendencia a la homogeneización reforzada desde la cultura institucional. Todos estos aspectos refieren a formas de vínculo y relacionamiento que colaboran a sostener la violencia. Poder reconocer y trabajar con los afectos, vivencias y representaciones involucradas es propio del educar en sentido general y del educar en DDHH en particular.

-Los temores en la intervención ha sido una de las dificultades señaladas en el proceso, se teme que la intervención pueda ser dañina así como también surgen miedos a quedar expuestos a riesgos personales a partir de la intervención. Se advierte que los temores disminuyen al aumentar la sensibilización y capacitación en el tema y en la aplicación de la herramienta. La formación colabora, entonces en la modificación de los afectos y RS involucradas.

Genera preocupación advertir a lo largo de este trabajo que no se menciona un aspecto central en el abordaje de situaciones de VD: la inclusión del adolescente en el diseño de intervención¹⁶. Esto parece acompañar algunas opiniones vinculadas a la dificultad para valorar y escuchar las opiniones de los jóvenes en los centros de estudio. Desde las RS de adolescencia de docentes y técnicos aparecen los adolescentes identificados como “usuarios” y no protagonistas en la educación y en la sociedad en general. El poder dar el lugar para que el adolescente pueda ejercer efectivamente su autonomía progresiva así como poder ser reconocido como sujeto de derechos por parte de los adultos resulta central y transformador. El lugar del estudiante, no solo en el diseño de esta política, sino en el propio centro, el

¹⁶ En la etapa de Apreciación Inicial de la ruta propuesta en el protocolo se incluye la participación del adolescente en el diseño de la intervención.

ejercicio de su derecho de opinión y de decisión son aspectos que se encuentran aún en un estado inicial. Se necesita más diálogo y reconocimiento mutuo entre docentes y adolescentes para que sean posibles algunos cambios educativos vinculados a las relaciones violentas. Es fundamentalmente en la adolescencia donde son más abordables los mecanismos de interiorización de mandatos y estereotipos de género, por lo que el trabajo de promoción de aspectos saludables puede ser más eficiente y efectivo, redundando en un beneficio colectivo. Complementariamente, parece ser necesario sostener a largo plazo aquellos espacios donde los adolescentes tengan la palabra, compartiendo y reflexionando aspectos vinculados a estos problemas.

Durante el proceso de realización de este estudio estuvieron presentes algunas interrogantes como ser: los docentes: ¿están frente a un proceso complejo técnicamente? ¿Se evidencian aquí conceptualizaciones del quehacer docente donde estas tareas exceden lo esperable? ¿Se visibiliza necesidades de encontrar nuevas formas de educar para los estos tiempos? ¿Es posible hacerlo teniendo en cuenta las representaciones sociales que subyacen en los actores involucrados? Progresivamente parece visualizarse que el trabajo con la temática de VD en el sector educativo tiende -en definitiva- a la búsqueda de la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes que permita un mejor ejercicio de su derecho a la educación. Y generar condiciones de posibilidad para el ejercicio del derecho a la educación, sin lugar a dudas depende de docentes, técnicos, así como de la participación de estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa. Igualmente necesario parece ser el mayor esfuerzo desde las autoridades de la educación y otros sectores de la sociedad en la articulación de disposiciones legales específicas como las establecidas en las leyes contra la violencia, sobre derechos humanos, de forma tal que se cuente con recursos normativos y planes y programas nacionales de educación que legitimen y proporcionen un marco fuerte y un posicionamiento claro para esta tarea.

8- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. La percepción de los docentes sobre el documento preliminar: situaciones de violencia doméstica en adolescentes: protocolo preliminar para enseñanza media. [Internet]. 2010. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/ddhh/joomla/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:documentos&Itemid=13 [consulta: 15 abr 2010].
- (2) Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección de Derechos Humanos. Situaciones de violencia doméstica en adolescentes: protocolo para enseñanza media. Montevideo: ANEP; 2010.
- (3) Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Implementación del documento: situaciones de violencia doméstica en adolescentes: protocolo para enseñanza media. [Internet]. 2011. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/ddhh/joomla/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1:documentos&Itemid=13 [consulta: 15 abr 2010].
- (4) Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Evaluación del proceso de implementación del protocolo: Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. [Internet]. 2013. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/ddhh/publicaciones/informe%20evaluacin%20protocolo%202014.pdf> [consulta: 12 may 2015].
- (5) Organización Mundial de la Salud. Estudio Multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica. Ginebra: OMS; 1999.
- (6) Pinheiro P. Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. Ginebra: ONU; 2006.
- (7) Larrain S, Bascuñan C. Maltrato infantil: una dolorosa realidad puertas adentro. Desafíos (UNICEF) [Internet] 2009; (9): 4-9. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Boletin-Desafios9-CEPAL-UNICEF(1).pdf) [consulta: 12 may 2015].
- (8) Uruguay. Ministerio del Interior. Observatorio Nacional sobre violencia y criminalidad. [Internet]. 2013. Disponible en:

https://www.minterior.gub.uy/observatorio/images/stories/anual_2013.pdf [consulta: 12 may 2015].

(9) Campos De los H, Solari M, González M. Prácticas de crianza y resolución de conflictos familiares: prevalencia del maltrato intrafamiliar contra niños y adolescentes. Montevideo: MIDES, Programa Infamilia; 2008.

(10) Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. No era un gran amor: cuatro investigaciones sobre violencia doméstica. Montevideo: MIDES; 2009.

(11) Barragán B, Julián A, Pedraza A, Yeni D, Rincón R, Magda R. Evaluación de la atención de la violencia sexual: experiencia en tres hospitales de Bogotá. Rev. Fac Nac Salud Pública (Colombia) [Internet]. 2013; 31(2): 195-201. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-386X2013000200005&script=sci_arttext [consulta: 10 mar 2016].

(12) Uruguay. Consejo de Educación Inicial y Primaria. Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Mapa de ruta: situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar. Montevideo: UNICEF, ANEP, CEP, PNUD; 2007.

(13) Uruguay. Ministerio de Salud Pública. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia. Mapa de ruta para la prevención y la atención de situaciones de maltrato y abuso sexual infantil en el sector salud. Montevideo: MSP, SIPIAV, UNICEF; 2009.

(14) Uruguay. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. Protocolo de intervención para situaciones de violencia hacia niños, niñas y adolescentes. Montevideo, SIPIAV, INAU, 2007.

(15) Uruguay. Ministerio del Interior. Guía de procedimiento judicial. Actuaciones en violencia doméstica y de género. Montevideo: MI; 2010.

- (16) Gurises Unidos. Protocolo orientaciones para la intervención en las situaciones de violencia que viven niños, niñas y adolescentes en el ámbito intrafamiliar. Montevideo: Gurises Unidos; 2011.
- (17) Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. Protocolo de atención para los servicios especializados de atención a mujeres en situación de violencia doméstica. Montevideo: MIDES; 2010.
- (18) Cepeda E, Moncada E, Álvarez V. Violencia intrafamiliar que afecta a estudiantes de educación básica y media en Bogotá. Rev. Salud Pública (Colombia). [Internet] 2007; 9(4): 516-28. Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rsap/v9n4/v9n4a04.pdf> [consulta: 2 nov 2009].
- (19) Suárez L, Menkes C. La violencia familiar ejercida en contra de los adolescentes mexicanos. Rev. Salud Pública. (México). [Internet] 2006; 40(4): 611-9. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102006000500009 [consulta: 2 nov 2009].
- (20) Vendruscolo Sánchez T, Ferriani Carvalho M, Silva Iossi M. Las políticas públicas de atención para niños y adolescentes víctimas de la violencia doméstica. Rev. Latino Am Enferm [Internet] 2007; 15(spe): 812-9. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692007000700016&script=sci_arttext&lng=es [consulta: 3 nov 2015].
- (21) Moreno Uriza C. La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas el contexto educativo: prácticas promisorias en 14 países de América Latina y El Caribe México. [Internet]. 2014. Disponible en: https://www.humanitarianresponse.info/system/files/documents/files/UVFINAL%20prev_vio_edu-2.pdf [consulta: 12 jul 2015].
- (22) Rodríguez M, Yudey J, Rincón E, Aguilar Y. Seguimiento y evaluación de un programa de atención a la violencia intrafamiliar en Venezuela. Rev. Politeia (Venezuela) [Internet] 2007; 30 (38): 87-126. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-97572007000100004&lng=es [consulta: 9 mar 2009].

(23) Romero Mendoza V, Amar J. Modelo de atención integral a mujeres, niñas y niños víctimas de violencia intrafamiliar llevado a cabo en centros de atención de la ciudad de Barranquillas (Colombia). Investigación y Desarrollo (Colombia) [Internet] 2009; 17(1): 26-61. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612009000100002&lng=es. [consulta: 9 mar 2016].

(24) Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. Indicadores territoriales de género para la elaboración de políticas de equidad. [Internet]. 2008. Disponible en http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/18536/1/indicadores_territoriales_de_genero_para_la_elaboracion_de_politicas_de_equidad.pdf [consulta: 5 mar 2012].

(25) Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual. Estudio de opinión sobre género y violencia doméstica en Uruguay: proyecto de fortalecimiento de la articulación de la red uruguaya contra la violencia doméstica y sexual y los grupos locales que trabajan la problemática, de la fundación PLEMUU, con el apoyo de la Unión Europea. [Internet]. 2010. Disponible en: <http://www.violenciadomestica.org.uy/publicaciones/RUCVDS-UE%20OP2010.pdf> [consulta: 20 set 2012].

(26) Uruguay. Aire uy. Evaluación del plan Nacional de lucha contra la violencia doméstica: informe final. [Internet]. 2012. Disponible en: http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/15090/1/evaluacion_pnlcvd_-_informe_final.pdf [consulta: 23 dic 2015].

(27) Buitrago M, Guevara M, Cabrera K. Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. Educación y Educadores (Colombia) [Internet] 2009; 12(3): 53-71. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83412235004> [consulta: 3 mar 2012].

(28) Dilacio G, Giorgi V, Varela C. Las representaciones sociales acerca de la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes y su relación con los paradigmas vigentes en el campo de la infancia y la adolescencia. Rev. Psicología Conocimiento y Sociedad (Uruguay) [Internet] 2012; 2 (1): 170-200. Disponible en:

<http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/viewFile/31/59> [consulta: 25 may 2012].

(29) Ferrer Pérez V, Bosch Fiol E, Ramis Palmer M. La formación de los/as profesionales de la salud para afrontar la violencia contra las mujeres en la pareja. *Clínica y Salud* [Internet] 2008; 19(1): 59-81. Disponible en:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742008000100003&lng=es. [consulta: 9 mar 2016].

(30) Araya Umaña S. Relaciones sexistas en la educación. *Rev. Educación (Costa Rica)*

[Internet] 2003; 27(1): 41-52 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027105>

[consulta: 14 set 2012].

(31) Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública. Una transformación en marcha: políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009. Montevideo: CODICEN; 2010.

(32) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. La convención en tus manos: los derechos de la infancia y la adolescencia. Montevideo: UNICEF; 2008.

(33) Instituto Interamericano de Derechos Humanos UNESCO. Manual de educación en derechos humanos: niveles primario y secundario. San José de Costa Rica: UNESCO; 1999.

(34) Silva D, Palummo J, Pedrowicz S. Adolescencia, educación y discriminación. Montevideo: Proyecto; 2009.

(35) Red Uruguaya contra la Violencia Doméstica y Sexual. Violencia basada en género.

[Internet]. 2013. Disponible en:

<http://www.violenciadomestica.org.uy/publicaciones/Lib1%20Violencia%20de%20genero-L.pdf> [consulta: 7 jul 2015].

(36) La violencia, un problema mundial de salud pública. En: Organización Mundial de la Salud. Organización Panamericana de la Salud. Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Cap. 1. [Internet]. 2003. Disponible en:

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf [consulta: 12 dic 2009].

- (35) Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social. Instituto Nacional de las Mujeres. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres. [Internet]. 2007. <http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/8782/1/Articulado%20CEDAW.pdf> [consulta: 22 dic 2009].
- (38) Violencia Doméstica. Ley 17514 de 9 de julio de 2002. Uruguay. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17514&Anchor=> [consulta: 10 mar 2015].
- (39) Zelcer B. Las formas del abuso. Buenos Aires: Paidós; 2011. p 27-41.
- (40) Organización Naciones Unidas. Declaración de los derechos del niño. Suiza: ONU; 1959.
- (41) Convención de los Derechos del Niño. Ley N° 16.137 del 9 noviembre 1990. Uruguay. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley16137.htm> [consulta: 3 mar 2015].
- (42) Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley N° 17823 de 14 de setiembre de 2004. Uruguay. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=17823&Anchor=> [consulta: 3 mar 2015].
- (43) Silva Balerio D. Experiencia Narrativa: teoría pedagógica emergente para tramitar el devenir menor a sujeto de la experiencia en los dispositivos tutelares [tesis] Internet]. 2014. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4466/1/Diego%20Silva%20Balerio.pdf> [consulta: 1 jul 2015].
- (44) Díaz Aguado MJ. Convivencia escolar. [Internet]. 2005. Disponible en: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com.uy/2005/07/convivencia-escolar.html> [consulta: 3 jul 2015].
- (45) Barudy Labrin J. La integración escolar como parte de un modelo de protección infantil basado en la promoción de la resiliencia. En: I Jornades Menors en edat escolar: Conflictes i

oportunitats; Barcelona; 10-12 nov 2005. [Internet]. Disponible en:
http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/jornades_menors/j_barudy.pdf [consulta: 1 ago 2015].

(46) Segato R. Las estructuras elementales de la violència: ensayos sobre genero entre la antropologia, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo; 2003.

(47) López Gómez A. Adolescente y sexualidad: significados, discursos y acciones en Uruguay un estudio retrospectivo (1995 – 2004). Montevideo: UDELAR; 2005.

(48) Viñar M. Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio. Montevideo: Trilce; 2009.

(49) Fernández A. La mujer de la ilusión. 4^a. ed. Buenos Aires: Paidós Ibérica; 2010.

(50) Giorgi V. Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas.

[Internet]. 2010. Disponible en:

http://pensarjuntoslaeducacion.blogspot.com.uy/2010_10_01_archive.html [consulta: 3 jul 2015].

(51) Aberastury A, Knobel M. La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico. Buenos Aires: Paidós; 1971.

(52) Blos P. La transición del adolescente. Buenos Aires: Amorrortu; 2004.

(53) Kancyper L. La confrontación generacional: estudio psicoanalítico. México: Lumen Humanitas; 2003.

(55) Calvi B. Abuso sexual en la infancia, efectos psíquicos. Buenos Aires: Lugar; 2005.

(56) Ravazzola MC. Historias infames: los maltratos en las relaciones. Buenos Aires: Paidós Ibérica; 1997.

(57) Bringiotti MI. La escuela ante los niños maltratados. 2^a. ed. Buenos Aires: Paidós Ibérica; 2006. p. 129-36.

(58) Tuana A. El diagnóstico en violencia familiar. Rev Trabajo Social. 2002; 16(24).

- (59) Peroni G, Siegfried H, Saravia A, Solari M. Redes de protección a la infancia y adolescencia frente al maltrato y abuso sexual: sistematización de la experiencia 2002-2005. Montevideo: UNICEF- Andenes; 2005.
- (60) Araya S. Hacia una educación no sexista. Rev Actualidades Investigativas Educación Educativas (Costa Rica) [Internet]. 2004; 4(2): 1-13. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf> [consulta: 3 ene 2011].
- (61) Jodelet D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En: Moscovici S. Psicología social II. Barcelona: Paidós; 1986. p. 469-93.
- (62) Abric JC. Prácticas sociales y representaciones. Paris: Presses Universitaires de France; 1994.
- (63) Kaplan C. Violencias y escuelas: otra mirada hacia las infancias y las juventudes. Buenos Aires: UNICEF; 2014.
- (64) México. Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva. Modelo integrado para la prevención y atención de violencia familiar y sexual: manual de operativo. [Internet]. 2009. Disponible en: http://www.inm.gob.mx/static/Autorizacion_Protocolos/SSA/ModeloIntegrado_para_Prevention_Atn_Violencia_familiar_y_se.pdf [consulta: 14 jul 2015].
- (65) Peroni G, Prato J. Aportes para la intervención en maltrato y abuso sexual infantil y adolescente. Montevideo: UNICEF; 2012.
- (66) Organización Mundial de la Salud. Promoción de la Salud Mental: concepto, evidencia emergente, práctica: informe compendiado. [Internet]. 2009. Disponible en: http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf [consulta: 15 jul 2015].
- (67) Meny I, Thoenig J. Las políticas públicas. Barcelona: Ariel; 1992.
- (68) Hjerm B, Porter D. Estructuras de implementación: una nueva unidad de análisis administrativo. Rev. Organización Estudios (Colombia) 1981; 2 (3): 211-27.

- (69) Bertoni E. Libertad de información ¿tres palabras inofensivas? leyes de acceso a la información y rol de la prensa. Washington: World Bank Institute; 2010.
- (70) Rebellato J. Los caminos de la complejidad y las redes de la vida: aportes para taller: ética, diversidad y construcción de la ciudadanía en época de globalización. Montevideo: MFAL; 1999.
- (71) Tamayo y Tamayo M. Diccionario de la investigación científica. 2ª ed. México: Limusa; 2004. Protocolo; p.172.
- (72) Rebellato J, Giménez L. Ética de la autonomía: desde la práctica de la psicología con las comunidades. Montevideo: Roca Viva; 1997.
- (73) Perrenoud P. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Grao; 2004.
- (74) Dabas E. Red de redes. Buenos Aires: Paidós; 1993.
- (75) Rovere M. Redes en salud; los grupos, las instituciones, la comunidad. 2ª. ed. Córdoba: Agora; 2006.
- (76) Organización Mundial de la Salud. Prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias. [Internet]. 2009. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2009/9789243594361_spa.pdf?ua=1. [consulta: 15 jul 2015].
- (77) Organización Panamericana de la Salud. Evaluación de la promoción de la salud. Principios y perspectivas. Washington: OPS; 2007.
- (78) Angulo López E. Políticas fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense, un estudio de caso. [tesis] [Internet]. 2011. Disponible en: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/indice.htm> [consulta: 9 nov 2012].
- (79) Ley General de Educación. Ley N° 18437 de 16 de enero 2009. Uruguay. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=> [consulta: 10 dic 2009].

- (80) Taylor S, Bogdan R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós; 1994.
- (81) Mella O. Naturaleza y orientaciones teórico metodológicas de la investigación cualitativa. [Internet]. 1998. Disponible en: <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf> [consulta: 15 oct 2012].
- (82) Alonso LE La Mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos; 1998.
- (83) Piñuel Raigada JL. Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido. Rev Estudios de Sociolingüística [Internet] 2002; 3(1): 1-42 Disponible en https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf [consulta: 15 oct 2012].
- (84) Díaz Aguado M. Prevenir la violencia de género desde la escuela. Rev. Estudios de Juventud [Internet] 2009; 86(2): 31-65. Disponible en: <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/n%C2%BA-86-juventud-y-violencia-de-genero> [consulta: 23 ago 2015].
- (85) Giorgi V, Kaplún G, Morás L. La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce; 2012.
- (86) Rodríguez Martínez C, Blanco García N. Diferencias de género, abandono escolar y continuidad en los estudios. Rev Iberoamericana de Educación [Internet] 2015; (68): 59-78. Disponible en: http://rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie68a03 [consulta: 4 feb 2016].
- (87) Flores Bernal R. Representaciones sociales de Género de profesores y profesoras de matemática y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. Rev. Iberoamericana de Educación. [Internet] 2007; (43): 103-18. Disponible en: <http://www.rieoei.org/RIE43A05.PDF> [consulta: 24 ago 2015].
- (88) Giroux Henry. Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós Iberica; 1997.

(89) Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Adolescencia y participación: palabras y juegos. [Internet]. 2003. Cap. 4. p. 108-9. Disponible en: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/GUIA_1.pdf [consulta: 15 jul 2015].

ANEXO I

Tabla de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones (variables contenidas)	Indicadores
Implementación:	Acción o efecto de poner en marcha un sistema o proceso. En este caso la variable plantea un proceso de un año y medio donde se trabaja la instalación del tema en el centro y el uso y conocimiento del protocolo.	<p>Instalación del tema en el centro: Acciones tendientes a abordar el tema violencia doméstica en adolescentes, en las dimensiones de atención y/o prevención.</p> <p>Protocolo: Variable compleja que refiere a una secuencia ordenada de pasos y procedimientos. Conjunto de procedimientos específicos dentro de un plan. Se analiza esta variable a partir de otras más simples:</p> <p>Uso del protocolo: en los planos de la atención y prevención de VD.</p> <p>Conocimiento del protocolo:</p>	<p>Nº de reuniones de referentes con el equipo de dirección, Nº de reuniones con el equipo técnico, Nº y tipo de actividades de prevención de VD organizadas en el centro educativo. Nº de situaciones de VD detectadas o atendidas en el centro, Inclusión de la temática en el proyecto institucional, Actividades realizadas en la temática con los diversos actores institucionales: alumnos, adultos del centro, familias, comunidad, redes interinstitucionales y sociales.</p> <p>Lectura del protocolo en el centro, Consulta del protocolo, Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (protocolo, cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, Frecuencia de uso. Tipo de situaciones en las que se usa.</p> <p>Uso de pautas planteadas en el trabajo de prevención, Uso de pautas planteadas en trabajo de atención, Utilidad en los planos de prevención y atención de situaciones. Omisión de información significativa para su uso, Modificaciones en los contenidos del mismo.</p>
Centros educativos:	Espacio de aprendizaje, socialización, construcción colectiva del conocimiento, integración, convivencia social y cívica, respeto y promoción de los DDHH. Ambito institucional jerarquizado, dotado de recursos y competencias, a efectos de lograr los objetivos establecidos en su proyecto educativo.	<p>Aspectos formales del centro educativo.</p> <p>Recursos humanos.</p>	<p>Tipo de centro, Localidad, Ciclo educativo. Matrícula, Proyecto de centro, Actividades realizadas en relación con la temática, Casos detectados, Formas de intervención. Trabajo en red.</p> <p>Nº de profesores, Sexo de profesores, Existencia de equipo técnico. Integración del equipo técnico, Frecuencia de trabajo en el centro, Representaciones sociales de adolescencia y violencia doméstica de docentes y técnicos, Percepciones de docentes y técnicos del proceso de implementación de esta herramienta.</p>

ANEXO II
FORMULARIO

C1. ¿Se realizó algún tipo de actividad de PREVENCIÓN en violencia doméstica en el Centro Educativo en el último año? 1. SI <input type="checkbox"/> 2. NO <input type="checkbox"/> (Pase a C6)	C2. Enumere las actividades de prevención que desarrolló en el Centro durante el último año. (numero de actividades, tipos de actividades, actores involucrados): 1 2 3 4 C3. ¿A quienes se dirigieron las actividades?..... C4 ¿Para preparar las mismas, se realizaron reuniones previas? 1 Si N° de reuniones 2. No C5. Actores involucrados en las reuniones previas.....
--	---

C6. ¿Conoce el protocolo "Situaciones de Violencia Doméstica en adolescentes. Protocolo para Enseñanza media?"

1. Si 2. No

C7. La información recibida en el Protocolo le fue de utilidad en el plano de prevención?

1. Si 2. No 3. Parcialmente

C8. Especifique la información que piensa que falta, no es clara, agregaría o sacaría del Protocolo

.....

C9. ¿Realizó alguna de estas acciones para la organización o ejecución de actividades de prevención? Marque con una X las que correspondan.	SI	NO
1. Lectura del protocolo en el centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Consulta específica de algún aspecto del protocolo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Otros:.....		

2. ATENCIÓN

C10. ¿Fueron detectadas en el Centro, situaciones de violencia doméstica en el último año? 1. SI <input type="checkbox"/> (Pase a C11) 2. NO <input type="checkbox"/> (Pase a C12)	C11. ¿Cuántos casos fueron detectados? ___ casos detectados	C12. ¿Hubo indicios de algún caso de violencia doméstica que no pudo comprobarse? ¿Cuántos casos? (si no hubo marcar cero) 1. SI <input type="checkbox"/> 2. NO <input type="checkbox"/> ___ N° de casos NO confirmados
---	---	---

C13. Por favor, para caso detectado, indicar con una 'X' hasta que etapa se avanzó en cuanto a la atención de situaciones de violencia doméstica (para una mejor identificación de las etapas ver págs. 49 a 62 del protocolo).

IMPORTANTE: No es necesaria la identificación del caso, sino precisar hasta que etapa se avanzó con cada uno. Se dedica la celda 'Observaciones' para indicar particularidades del caso u otros detalles relevantes.

Casos:	Etapas de la ATENCIÓN (marcar con una 'X' donde corresponda la última etapa realizada:)				Observaciones:
	Detección	Apreciación Inicial	Medidas de Protección	Seguimiento	
[1º]	[]	[]	[]	[]	
[2º]	[]	[]	[]	[]	
[3º]	[]	[]	[]	[]	
[4º]	[]	[]	[]	[]	
[5º]	[]	[]	[]	[]	

C14. ¿Realizó alguna de estas acciones para la atención de situaciones de violencia doméstica? Marque con una X las que correspondan	SI	NO
1. Lectura del protocolo en el centro.		
2. Consulta específica de algún aspecto del protocolo.		
3. Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.).		
4. Otros:		

C15. La información recibida le fue de utilidad para la atención de situaciones detectadas?

1. Si 2. No 3. Parcialmente

C16. Especifique la información que piensa que falta, no es clara, agregaría o sacaría del Protocolo.....

C17. ¿Las acciones organizadas por la Dirección de DDHH colaboraron en la implementación de la herramienta?

1. SI 2. NO 3. Parcialmente

C18. Marque para cada una de las acciones un puntaje del 1 al 5 en relación al nivel de adecuación para el trabajo en el plano de prevención o de atención de Violencia Doméstica (siendo 1 muy inadecuado , 2 inadecuado, 3 ni adecuado ni inadecuado, 4 adecuado, 5 muy adecuado)

Acción	Adecuación para trabajo en prevención	Adecuación para trabajo en atención
Implementación indirecta		
Jornadas presenciales		
Comunicación a distancia (mail, teléfono)		
Curso de actualización en VD		
Otros.....		

ANEXO III
INSTRUCTIVO

INSTRUCTIVO PARA COMPLETAR EL FORMULARIO DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROTOCOLO EN LOS CENTRO EDUCATIVOS DE ENSEÑANZA MEDIA

El formulario pretende recoger una reflexión en torno a la implementación del protocolo en los centros educativos de enseñanza media durante el año 2011. Dicha información colaborará en el conocimiento de los aportes de dicho proceso, caracterizando aspectos facilitadores y obstaculizadores del mismo. Se relevarán aquellos centros que hayan transitado por todo el proceso:

- La implementación indirecta: trabajo en la coordinación del centro con el formulario de implementación (2011) y envío del mismo a la Dirección de DDHH.
- La implementación directa: concurrencia a las jornadas de mayo, agosto y octubre de 2011 y realización de una “buena práctica en su centro”.
- Concurrencia al curso de actualización “Violencia Doméstica y DDHH” para su posterior réplica en el centro.

De acuerdo a ello hay que tener en cuenta:

- a- Que su centro haya pasado por las tres instancias antes descritas para completar este formulario.
- b- Si Ud. fue referente del proceso de implementación (2011) en **más de un centro**, deberá completar el número de **formularios correspondiente al número de centros** que realizaron el proceso de implementación completo (las tres instancias).

Lea atentamente este instructivo, que reúne los criterios para el adecuado registro del proceso.

.Indicaciones generales:

- Letra clara e IMPRENTA en cada espacio en blanco;
- Marcar con una CRUZ (X) cuando hay opciones marcadas con un
- Escribir CADA NÚMERO en cada espacio en las respuestas que así lo requieran.

Secciones A y B: Requieren información que puede necesitar consultar con el director o secretario del centro para precisar los datos solicitados.

Sección C: Requiere reseñar las acciones realizadas en el centro en los planos de: 1. Prevención y, 2. Atención.

Finalmente se solicita valore la utilidad del proceso de implementación transitado, en sus diversas instancias, discriminando también su colaboración en los dos planos antes mencionados.

El formulario deberá ser entregado a la Ps Mariana Durán, integrante de la Dirección de DDHH.

Es muy importante para la evaluación del proceso de implementación transitado contar con **todos** los formularios **completos**.

Muchas gracias por su colaboración y quedamos a las órdenes por cualquier consulta en los teléfonos y direcciones electrónicas de la Dirección de DDHH, así como en forma presencial, durante el curso de actualización.

Ps. Mariana Durán. **Plazo final para recepción de formularios: 13 de julio de 2011.**

ANEXO IV

FORMULARIO DE ENTREVISTA

Entrevista – Guión / Preguntas

Temáticas a abordar aspectos o dimensiones que nos interesan que aparezcan

1- Representación social de Violencia doméstica en adolescentes.

2- Fortalezas y debilidades del abordaje del protocolo.

Temas	Preguntas
<p>Adolescencia: cómo visualizan al adolescente, mitos, prejuicios, de qué manera llegan a caracterizarlo, es decir a partir de cuales elementos propios o no de la edad lo hacen, en que aspectos hacen más hincapié o énfasis, si llegan a poner en juego elementos propios del adolescente, del entorno en que este se mueve, familiares, sociales, culturales, etc.</p> <p>Formación específica para el trabajo con adolescentes.</p>	<p>Si tuviera que describir un adolescente, ¿cómo lo haría?, De acuerdo a lo planteado, solicitar que especifique</p> <p>¿Tuvo alguna preparación específica para trabajar con esta población? ¿Cuál?</p>
<p>Violencia doméstica: definición. Cómo relacionan el concepto con el poder, con la relación entre hombres y mujeres, con género y generación. Si advierten factores que la promuevan, facilitadores, causas, Mitos. Lo público y lo privado. Lo invisible. Tipo de violencia que describen. Sentimientos que genera la intervención en el caso de haberse enfrentado a la situación concreta</p> <p>Percepción del tema a nivel social</p> <p>Con quienes (familiares, amigos, etc.) se conversa acerca de esto.</p> <p>Formación específica</p>	<p>¿Qué significa para Ud. la VD?</p> <p>¿Cuáles podrían ser para Ud. posibles motivos que suscitan estas situaciones?</p> <p>¿Conoce diferentes tipos de VD conoce? Cuáles.</p> <p>¿Alguien le dijo alguna vez que sufría VD? ¿Cómo se sintió?</p> <p>Si no tuvo experiencia directa: ¿Cómo le parece que se sentiría?</p> <p>¿Qué haría al respecto?</p> <p>¿Se habla de la temática? Ámbitos donde se aborda.</p> <p>A nivel general, le parece que ha cambiado la forma de concebir/pensar la VD?</p> <p>¿Considera apropiado conversar abiertamente sobre este tema?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Con quienes/personas habla sobre VD?</p> <p>Tuvo alguna formación específica para abordar esta</p>

	problemática? ¿Cuál?
La violencia doméstica que sufren los adolescentes: lo generacional en la violencia doméstica, violencia en el noviazgo adolescente. Los estudios indican que quienes ejercen violencia han sido víctimas.	<p>¿Cómo definiría violencia doméstica en adolescentes?</p> <p>¿Considera que las situaciones de VD en la población adolescente son un problema en el país? ¿Por qué? ¿Considera que el problema de la VD está presente en los adolescentes de su centro? ¿Por qué?</p> <p>¿Le parece importante poderlo hablar abiertamente con ellos? ¿Por qué?</p>
Su abordaje: prevención y atención: Fortalezas y debilidades del abordaje del protocolo: dimensiones: personal, profesional, institucional, social de las mismas (ver para dónde disparan y repreguntar las categorías que no plantean)	<p>¿En qué aspectos le parece que el protocolo colabora para el abordaje?</p> <p>Fortalezas y debilidades del abordaje del protocolo (ver dimensiones). De acuerdo a lo que respondan en la anterior pedirle de profundizar en las dimensiones reseñadas.</p>

Los contenidos de la entrevista se trataron de enfocar desde los diversos roles que desempeñan: padres, profesores, ciudadanos. A su vez, se intentó que el discurso se oriente hacia lo que piensan y sienten.

ANEXO V

Información de fuentes secundarias.

Información de fuentes secundarias. Comparación y análisis de informes

El conocimiento sobre las capacidades y recursos con que cuenta la institución, la forma cómo se percibe la temática en el centro, los actores involucrados en el abordaje a lo largo del periodo de construcción e implementación del Protocolo, constituyen elementos fundamentales para conceptualizar, diseñar y ajustar una política de implementación efectiva y con impacto “real” en el centro educativo. A lo largo del proceso de implementación se fueron monitoreando algunos aspectos mencionados, generándose tres informes de resultados a saber:

- a- En el año 2009, al relevar la opinión de docentes y técnicos del país en relación a la elaboración del protocolo, (participación de 1000 docentes y 100 técnicos de CES y CETP)
- b- En el año 2011 al realizar la implementación indirecta descrita anteriormente y obteniendo respuestas del 60% de los centros de todo el país,
- c- En los años 2013, 2014 y 2015, en que se monitorean aspectos relativos al desarrollo y evaluación de la implementación del Protocolo, en este caso a través de tres estudios: uno de carácter cuantitativo del año 2014 (60% de los centros relevados) y otro de carácter cualitativo del año 2015 que no ha concluido su elaboración.

Dichos estudios y sus conclusiones son informaciones privilegiadas para analizar comparativamente e ir observando el desarrollo de la construcción e implementación de la herramienta en forma procesual. Es por ello que se incorporan en los análisis cuantitativos y cualitativos aspectos reseñados en los mismos y su comparación con lo investigado en el presente trabajo.

1- Informe: La percepción de los docentes sobre el documento preliminar “Situaciones de violencia doméstica en adolescentes. Protocolo preliminar para Enseñanza Media¹⁷”(Informe 2009)

Este estudio se desarrolla durante el proceso de elaboración del Protocolo. Se trabajó con docentes que participaron en actividades de sensibilización relacionadas con temáticas de género hasta el año 2008 en la ANEP y que pertenecen a los subsistemas de CES, CETP y el actual CFE. Los docentes participaron en una consulta donde trasladan a su centro la inquietud de discutir y opinar sobre aspectos relacionados con la atención de VD en la Educación.

De este estudio se puede jerarquizar para el presente trabajo algunos contenidos relacionados a cómo ven el problema los docentes y algunas ideas vinculadas a las RS de VD y adolescencia así como a cómo visualizan el rol de los docentes en el abordaje de la temática.

El estudio realiza una descripción de siete categorías discursivas que surgen en la consulta a saber:

- 1- “Apreciación sobre la pertinencia y viabilidad del Protocolo
- 2- Percepción sobre el trabajo en redes y la coordinación de los recursos comunitarios
- 3- Cautela en la definición de las situaciones de Violencia Doméstica
- 4- Valoraciones sobre los dispositivos de seguimiento
- 5- Formación, vulnerabilidad y disponibilidad de los docentes a implicarse y/o participar en las etapas del Protocolo

¹⁷ Investigadores responsables: Adrián Silveira y Marcelo Ubal. (2009)

6- Características de los adolescentes, acompañamiento, sensibilización y participación de los estudiantes.

7- Sistema jurídico y Protocolo” (1)

a- Se trabaja en el análisis de las RS con las categorías: a- cautela en la definición de violencia doméstica, b- formación, vulnerabilidad y disponibilidad de los docentes a implicarse y/o participar en las etapas del Protocolo y c- características de los adolescentes, acompañamiento, sensibilización y participación de los estudiantes.

En relación con la RS de violencia doméstica, los docentes plantean dudas en cuanto al grado de participación e implicancia del abordaje del tema en el sector educativo es decir, si el abordaje de esta temática está directamente relacionado con su función educativa como docentes. Se observa que hay tres grados de implicancia o participación en sus opiniones: alta, media y baja. El énfasis en este aspecto está relacionado a la sensación de que no es una tarea vinculada a su profesión.

Este discurso está acompañado por una serie de relatos que nos remiten a otra categoría: “La vulnerabilidad de los docentes ante casos de violencia doméstica” en los casos en que se ven implicados, es decir el grado de exposición y riesgos que les implica el abordaje.

A lo largo del informe, en varias oportunidades, aparece la solicitud de capacitación, formación, sensibilización en el tema y de su importancia a la hora de incorporar esta línea de trabajo en el centro educativo.

Es interesante comparar estos discursos con los relevados durante los últimos dos o tres años, donde surgen diferencias en relación al lugar del docente en el abordaje de esta problemática.

Se observa que los discursos más actuales de aquellos docentes y técnicos capacitados en el tema y el protocolo y, que han transitado por el proceso de implementación en sus centros, muestran el foco de la dificultad ya no en la pertinencia del abordaje desde la Educación, sino en las dificultades para realizarlo. **Parece que se centran no en el si abordarlo, sino en el cómo abordarlo**

En el discurso docente y técnico de las entrevistas, se observa que los actores institucionales podrían estar identificados como de “alta disponibilidad” a implicarse o ya implicados con un nivel de compromiso importante. No aparecen dudas en sus discursos relacionadas a la pertinencia del abordaje de la VD en la labor educativa, de la implicancia de una educación en derechos humanos como eje de la labor educativa.

En relación a la RS de Adolescencia surge una línea discursiva de los docentes que plantean que los adolescentes “no se abren a plantear sus problemas “y esto dificultaría la intervención.

Se percibe a los adolescentes como personas que no se comunican con los adultos, que “se cierran”. Esto no surge en el discurso de los docentes entrevistados en el presente trabajo. Quizás, relacionan la posibilidad de dialogo con los adolescentes con el trabajo de prevención en la temática. Parecería que la prevención ayuda a facilitar las comunicaciones adulto adolescente: tanto para que el adolescente pueda sentir que hay un lugar en el centro para abordar este tema, como para que el adulto pueda escuchar al adolescente.

En relación también a los adolescentes, los docentes manifiestan (en el 2009) la necesidad de generar espacios de formación, información y sensibilización, además de facilitarles herramientas a estudiantes para poder enfrentar y proceder antes situaciones de violencia doméstica.

Esto está relacionado con la RS de adolescente, como beneficiario del trabajo docente, desconociendo la posibilidad de que pueda tener un rol de protagonista, de construcción de esta política en el centro.

b- En cuanto a la elaboración de un protocolo que atienda desde el sector educativo las situaciones de VD que viven los adolescentes el documento 2009 plantea algunos aspectos relacionados a la pertinencia y viabilidad del protocolo.

La contribución de tener un protocolo y el significado de tener esta herramienta para el abordaje fue algo muy valorado en la opinión docente.

Los aspectos que resultan menos claros del documento son tres: a) Identificación del adulto protector (por ausencia o por falta de criterios para seleccionarlo), b) Evaluación de riesgo y gravedad y c) Trabajo con familia y redes (se valora el trabajo en redes propuesto, se percibe dificultades en el trabajo en red que afectarían la aplicación del protocolo).

Estos aspectos fueron valiosos a la hora de planificar la implementación del documento en tanto se consideraron las tres categorías como nudos críticos en la intervención para poder realizar materiales escritos para acompañar su abordaje.

En este informe, a modo de síntesis se podría plantear que la creación del Protocolo fue valorada positivamente, pero se duda de poder llevar adelante algunos aspectos a nivel práctico. Existe una diferencia importante entre lo deseable que plantea el protocolo y lo posible que perciben los docentes.

En cuanto a la descripción de dificultades y oportunidades del proceso de implementación del protocolo, una categoría que surge frente a la proyección de dicha tarea es la necesidad de equipos multidisciplinarios en los centros educativos. Del Informe 2009 se desprende que para los docentes, lo más importante es que los centros educativos que cuenten con Equipos, que estos funcionen „adecuadamente“. La contundencia y volumen de relatos sobre estas categorías se repite en cada consulta a los centros (2009, 2011, 2013, 2014). Esta categoría tiene especial relevancia tanto en los discursos como en los aspectos cuantitativos relevados en el presente estudio.

Deja pendiente la preocupación de cómo trabajar la temática en los centros desde un enfoque interdisciplinario, ya que esta demanda parece más relacionada a que los técnicos se apropien del proceso de atención de situaciones dejando a los docentes por fuera de esto.

La relación entre los Equipos Técnicos y/o Multidisciplinarios con el colectivo docente es un tema que deja planteada la necesidad de profundizar en el análisis de dicha temática, se solicitan más técnicos, pero hay que pensar también en que existan diversidad de perfiles, modalidades de trabajo interdisciplinario, analizar practicas de la ANEP donde ya se da esto: docentes comunitarios, educadores FPB, etc.

2- Informe Implementación del documento “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media”¹⁸ (Informe 2011)

Este informe remite a la opinión de docentes y técnicos del 60% de los centros educativos del país, que analizan en forma colectiva en los espacios de coordinación de cada centro (al recibir el documento) lo referente a las líneas de trabajo en Prevención y Atención que plantea el protocolo. Se sistematizaron dichas opiniones que servirán en este trabajo como línea de base para observar la situación de los centros educativos antes de la aplicación del protocolo. Incluye percepciones previas al proceso y que se podrán hacer dialogar con aquellas que se plantean luego de tres años de transitado por el mismo.

¹⁸

Autor Lic Adrian Silveira

De acuerdo al objetivo de describir las dificultades y fortalezas del proceso de implementación podemos jerarquizar en este informe del año 2011 las percepciones de los docentes en cuanto a cuales podrían ser las dificultades y posibles soluciones al comienzo del proceso de implementación de esta herramienta.

Desde la prevención: Se reconocen cinco aspectos que hacen a las mayores dificultades planteadas para la planificación y ejecución de actividades de prevención:

-Recursos: materiales y humanos, en especial la ausencia en muchos centros de equipos multidisciplinarios.

-Ausencia de capacitación y formación

-Dificultades en la coordinación interna, dentro de los centros educativos: diferentes turnos a la hora de coordinar, multiempleo, falta de tiempo, otras temáticas a abordar.

-Factores culturales que obturan o dificultan la realización del proceso, dentro de ellos se identifican: presupuestos, preconcepciones, resistencias frente al tema, miedos a la exposición de sentimientos

-Falta de compromiso e interés: falta de interés, escaso compromiso, apatía, falta de motivación

Frente a estas dificultades, docentes y técnicos plantean posibles soluciones:

- En su mayoría demandan ampliación de los recursos en especial el aumento de los equipos técnicos para el abordaje del tema desde la prevención

- En segundo lugar se prioriza la planificación de actividades, la mejora en la planificación. Esto se plantea como algo posible y dentro de sus posibilidades de realización.

- Necesidad de sensibilización a los docentes en la temática, lo que mejoraría también la planificación de actividades.

- Mayor articulación interinstitucional

- Y proponen el uso de metodologías creativas de trabajo en la temática, que involucren el cuerpo y abordajes lúdicos.

Desde la atención: Se perciben con claridad algunas dificultades para la atención de situaciones en los centros educativos a saber:

1-Dificultades de orden institucional

En el informe surge con énfasis algunas dificultades de orden institucional que dificultan sensiblemente que las estrategias de este tipo de implementación se efectivicen en la práctica tal como se diseña en los proyectos. En efecto, la necesidad de una fuerte coordinación a nivel de distintos Consejos, en articulación con CODICEN, con foco en los centros educativos, y más aún, con eje en sus actores, ha demostrado que ANEP, como sistema, impone ciertos obstáculos, que si bien a priori pudieron considerarse importantes, su significación arroja señales de advertencia a la hora de diseñar estrategias de este tipo.

Ejemplo de este particular diseño institucional de ANEP que mencionamos anteriormente es la situación del *staff* de técnicos expertos en la temática (mayormente especializados en Psicología y Trabajo Social) con que cuenta actualmente el sistema educativo de enseñanza media. La heterogeneidad de situaciones en cuanto a las diferencias entre CES y CETP, la forma como coordinan sus tareas con su equipo, sus perfiles profesionales, cronogramas, dedicaciones horarias y tareas en el

centro educativo, evidencia muy distintas formas de articular los recursos técnicos con el centro educativo, y esta, en última instancia, es una variable de trascendente significación para la llegada, apropiación y uso del protocolo en el centro educativo.

2- Los recursos técnicos y redes comunitarias con que cuentan los centros educativos

Este es uno de los nudos críticos para el abordaje de esta política, que requiere de mucha atención. Se plantea como preocupación importante a lo largo de todo el proceso desde la elaboración del documento hasta su evaluación. El mismo protocolo plantea como línea estratégica la generación y desarrollo del abordaje en red como elemento central para la atención a situaciones de violencia (el trabajo interdisciplinario, la articulación con los recursos locales, el trabajo en red).

Al remitirse a equipos técnicos, el informe 2011 se refiere a aquellos recursos técnicos especializados en la atención de situaciones de violencia doméstica, provengan de la ANEP o de otras instituciones – sean públicas o privadas- producto de acciones coordinadas a nivel local y/o de la comunidad.

El informe continua planteando: ...”según estos datos contar con una red de recursos comunitarios locales más el apoyo de los Equipos Multidisciplinarios de ANEP genera un „efecto combinado “que lo constituye en la mejor configuración para abordar la problemática de la violencia doméstica en los centros educativos. (3)”

En efecto, los centros que cuentan con múltiples orígenes de sus recursos son los que más realizaron actividades de prevención de violencia doméstica, y son al mismo tiempo, los que más situaciones de violencia doméstica detectaron. Por el contrario, los centros que carecen de todo apoyo técnico son los que menos realizan actividades de prevención y los que menos situaciones de violencia doméstica han detectado. En consecuencia, estos últimos aparecen como „debilitados“ a la hora de afrontar el abordaje de estas problemáticas, y muestran -a priori- mayores dificultades para una implementación exitosa del Protocolo”.

3- Informe: Evaluación del proceso de implementación del protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media”¹⁹ (Informe 2014)

Este estudio fue realizado en los últimos meses del año 2013 a través de un formulario enviado a todos los centros educativos de enseñanza media del país, para ser discutido y contestado en el espacio de la coordinación de centro. Se obtienen también un 60% de respuestas que se sistematizan y se analizan en el informe. Del análisis realizado se va a seleccionar para este trabajo aspectos relacionados a dificultades y fortalezas de la aplicación desde los planos de atención de situaciones y prevención del problema.

En relación al plano de la atención, el informe presenta un cuadro que detalla las dificultades institucionales relevadas:

Tabla 1. Distribución de dificultades encontradas en los centros educativos

Dificultades a la hora de la atención.	Casos	Porcentaje
Falta de coordinación interna	34	13,4
Escasa coordinación inter-institucional	49	19,4

¹⁹ Autores: Lic Pablo Hein y Dra. Cristina Larrobla.

Falta de tiempo	33	13,0
Multiempleo	44	17,4
Priorización de otras actividades	20	7,9
Preconceptos	15	5,9
Miedo a la exposición de sentimientos	15	5,9
Resistencias frente al tema	16	6,3
Falta de interés	16	6,3
Escaso compromiso del cuerpo docente	25	9,9
Escasa coordinación interinstitucional	12	4,7
Apatía / Indiferencia	8	3,2
Falta de motivación	3	1,2
Otras dificultades	19	7,5

Fuente Informe 2014 (4)

Se plantea que estas dificultades pueden ser priorizadas a través de cuatro dimensiones generales del problema a saber: ausencia de equipos, falta de personal con experiencia, escasa capacitación y falta de coordinación interna.

Se observa que no cambian las dificultades generales para la aplicación del protocolo, en relación a lo encontrado en el informe 2011 antes de la aplicación de esta herramienta. Pero si es interesante observar cómo las mismas categorías relevadas en 2011 y 2014 se expresan en diferente porcentaje.

Esto permite pensar al menos en dos direcciones no excluyentes entre sí: el proceso de implementación no resulto efectivo a la hora de abordarlas y las dificultades son intrínsecas al funcionamiento del sistema lo que impide avanzar en su solución a través de esta política.

En el plano de la prevención, el informe plantea tres categorías, según el grado de dificultad, con las que se enfrentan al realizar actividades de prevención de la temática. En un mayor grado de dificultad aparecen las vinculadas con ausencia de equipos multidisciplinarios, escasez de profesionales y preconceptos. En un grado de dificultad media plantean: escasos recursos materiales, falta de compromiso docente y resistencias frente al tema. En un grado de dificultad menor aparecen: falta de motivación y tiempo, apatía e indiferencia y actividades en contraturno. A continuación se muestra el cuadro de dificultades con la frecuencia y porcentaje de casos que registran estos aspectos mencionados:

Tabla 2- Dificultades encontradas en las actividades de prevención.

Dificultades	Casos	Porcentaje
Ausencia de Equipos Multidisciplinarios	104	41,1
Priorización de otras actividades	23	9,1
Recursos materiales	42	16,6
Preconceptos	68	26,9

Escasez de profesionales	63	24,9
Multiempleo	24	9,5
Poco personal capacitado	36	14,2
Resistencias frente al tema	51	20,2
Escasa capacitación	18	7,1
Falta de interés	38	15,0
Falta de coordinación interna	10	4,0
Escaso compromiso del cuerpo docente	42	16,6
Actividades a contraturno / compatibilización de horarios	19	7,5
Apatía / Indiferencia	8	3,2
Falta de tiempo	7	2,8
Falta de motivación	3	1,2
Otras dificultades	4	1,6

Fuente Informe 2014 (4)

Como se puede observar en el informe 2014, podemos señalar que se reiteran las dimensiones que aparecen en las opiniones de este informe final de tesis: surgen prioritariamente dificultades vinculadas a la existencia de equipos multidisciplinares y a preconcepciones. Es decir que aparecen con fuerza aspectos directamente vinculados a las RS de los docentes, para algunos, la percepción de que la VD no es una temática que directamente los involucra en su rol profesional. Para otros no existe motivación frente al tema, apatía, indiferencia, falta de motivación y aparecen con fuerza los preconcepciones y las resistencias frente al tema.

El informe 2014 (4) recoge también una serie de recomendaciones que se podrían pensar como posible soluciones sugeridas a partir del análisis de las dificultades encontradas para la implementación del protocolo. En una línea parece solicitar apoyo y ayuda para la intervención directa en la temática: “más y mejores equipos multidisciplinares, más recursos para la intervención: apoyo logístico, apoyo de referentes, apoyo de la Dirección de DDHH” (4)

En otra línea se solicita aspectos vinculados a la capacitación y profundización de conocimientos en la materia así como a contar con elementos que ayuden a poner en práctica el protocolo, sea a través de encuentros sea a través de materiales y libros: “materiales para las bibliotecas de los centros, mayor difusión del protocolo, capacitación de recursos humanos” (4)

En una tercera línea parecen sugerir el contar con recursos humanos de fuera del centro para la intervención: “una línea de consulta telefónica, conocimiento y articulación con los recursos comunitarios” (4)

En síntesis las recomendaciones de los docentes del 60% de los centros educativos de enseñanza media del país en el Informe 2014 giran en torno a: la creación y consolidación de los Equipos Multidisciplinares, la Puesta en práctica de la Guía, mayores espacios de Divulgación y/o difusión y la Capacitación de los Recursos Humanos, sean técnicos o no técnicos.

4-Comparando los Informes 2011 y 2014.

Parece necesario también realizar una somera comparación entre algunos de los resultados de los estudios realizados en el año 2011 y el año 2014, en la medida que representan momentos diferentes en el conocimiento y aplicación del protocolo en los centros educativos.

Realizar la comparación integral de los documentos requiere de una profundización que excede los objetivos propuestos en este estudio, sin embargo, se ha elegido para ver la evolución una de las dimensiones que ambos informes formulan: las dificultades y posibles soluciones en el trabajo en prevención sobre Violencia Doméstica en Adolescentes.

Los obstáculos y soluciones no han cambiado demasiado antes y después del proceso de tres años de implementación, de hecho muchas de las recomendaciones planteadas en el Informe 2014, son justamente las acciones que se han realizado en el periodo.

De cualquier manera, parece interesante ver cómo cambia la frecuencia de casos en esas mismas categorías, es decir parecería que hay diferencias muy significativas en las frecuencias en que aparecen las opiniones. En el siguiente cuadro aparecen las dificultades para la realización de actividades de prevención encontradas en el Informe del año 2011 y en el del 2014.

Tabla 3- Comparación de opiniones entre Informes 2011 y 2014

Dimensiones relevadas	Opiniones	Informe 2011	Informe 2014
Recursos	Ausencia de Equipos Multidisciplinarios	49%	41%
	Recursos materiales	25%	16%
	Escasez de profesionales	17%	24,%
Capacitación y formación	Poco personal capacitado	40%	14%
	Escasa capacitación	12%	7%
Coordinación interna	Falta de coordinación interna	29%	4%
	Actividades a contraturno / compatibilización de horarios	11%	8%
	Falta de tiempo para otras actividades	10%	3%
	Multiempleo	4%	10%
	Priorización de otras actividades	3%	9%
Factores culturales	Preconceptos y presupuestos	13%	27%
	Miedo a la exposición de sentimientos	4%	s/d
	Resistencias frente al tema	2%	20%
Compromiso e interés	Falta de interés	21%	15%
	Escaso compromiso del cuerpo docente	13%	16%
	Apatía / Indiferencia	9%	3%
	Falta de motivación	7%	1%

En la tabla 3 aparecen resultados interesantes:

-Se mantiene el reclamo de EM en los centros educativos y los relaciona directamente a las posibilidades de aplicar el protocolo.

-Capacitación: disminuye a la mitad o a un tercio las apreciaciones acerca de la escasa capacitación y poco personal capacitado respectivamente.

-Coordinación interna: disminuye diez veces la apreciación de que hay escasa coordinación interna y disminuye a un tercio la apreciación de falta de tiempo para realizar las tareas de prevención.

-Factores culturales: se duplicó el reconocimiento de la existencia de preconceptos que dificultan la realización de actividades. Se multiplica por 10 la opinión de tener resistencias en relación al tema.

Compromiso e interés: Disminuyó a la tercera parte la apatía e indiferencia hacia la temática y disminuyó casi a la décima parte la falta de motivación.

En relación a las soluciones de las dificultades mencionadas, al comparar ambos informes no se encuentran diferencias significativas. Se observa que se mantienen las estrategias sugeridas para mejorar los abordajes del tema en la educación, encontrándose estas en forma reiterada en ambos informes. Las estrategias sugeridas, siguen estando relacionadas a las dificultades planteadas anteriormente, es decir se continúa proponiendo lineamientos relacionados a la creación y consolidación de los Equipos Multidisciplinarios, el fortalecimiento de la puesta en práctica de la Guía, mayores espacios de Divulgación y/o difusión y la Capacitación de los Recursos Humanos, sean técnicos o no técnicos.

Información y Consentimiento informado

1. Información

Este trabajo de Investigación se realiza en el marco del Centro de Posgrado de la Facultad de Enfermería, dentro de la Maestría en Primer Nivel de Atención.

Tiene como objetivo conocer los aportes que genera el proceso de implementación del protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” para el abordaje de la temática violencia doméstica (prevención y atención) en centros educativos de enseñanza media del país.

La responsable de la investigación es la Psicóloga Mariana Durán, alumna de la Maestría mencionada, la dirección de correo electrónico es: maridur@gmail.com.

Su participación en esta investigación significa:

- 1) Responder a preguntas de un formulario/encuesta, confeccionado por la investigadora que apuntan a obtener datos tendientes al objetivo mencionado y que se estima llevará 30 minutos de duración.
- 2) Poder participar en una entrevista con la investigadora con el mismo objetivo antes mencionado, estimándose su duración en 40 minutos.
- 2) De estar de acuerdo, en caso de ser necesario, se podría contactar con Ud. nuevamente la investigadora, a través de los datos que nos proporciona.

2. Certificado de Consentimiento

La información mencionada arriba me fue leída. Tuve la oportunidad de hacer las preguntas que consideré necesarias, y me fueron respondidas satisfactoriamente. También se me informó que en el caso de participar en el trabajo mi identidad será preservada (no se identificará mis nombre ni apellido). Los datos recabados serán confidenciales, es decir, solo el investigador responsable tendrá acceso a ellos, nadie más. En caso que sea necesario un segundo contacto, la información del mismo mantendrá las características mencionadas anteriormente (privacidad y confidencialidad).

Estoy consciente que no recibiré dinero o cualquier otra gratificación por participar de este estudio. Estoy de acuerdo en colaborar voluntariamente con esta investigación y comprendí que tengo el derecho de no hacerlo.

Firma del participante a encuestar o entrevistar

Aclaración de firma _____

Fecha _____

ANEXO VII

Datos relevados en el formulario autoadministrado.

Características de los centros educativos

Tabla 1 Frecuencia de centros educativos de acuerdo a la pertenencia institucional

Centros	casos	%
CES	17	70,80%
CETP	7	29,20%
Total	24	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 2 Frecuencia de centros de acuerdo a procedencia geográfica

Procedencia geográfica	casos	%
Interior	18	75%
Montevideo	6	25%
Total	24	100%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 3 Frecuencia de turnos de funcionamiento de los centros educativos

Turnos	Casos	Porcentaje
Sin datos	1	4,20%
Un turno	3	12,50%
Dos turnos	11	45,8%
Tres turnos	6	25,0%
Cuatro turnos	3	12,5%
Total	24	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 4 - Presencia de equipo técnico en el centro

Presencia de equipo	Casos	%
Si	17	70,8%
No	7	29,2%
Total	24	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 5- Cantidad de integrantes del equipos por EM

Cantidad de integrantes del equipo	Centros de estudio				
	CES		CETP		Total
	Casos	%	Casos	%	Casos
Un técnico	2	16,7	4	80,0	6
Dos técnicos	9	75,0	1	20,0	10
Tres técnicos o mas	1	8,3	0	0,0	1

Total	12	100	5	100	17

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 6 Frecuencia de proyectos de centro.

Proyecto de centro	Casos	%
DDHH	7	29,20%
Académicas	0	0,00%
Inclusión Educativa	1	4,20%
Sin datos	16	66,70%
Total	24	100.0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Actividades de prevención

Tabla 7- Distribución del numero de actividades de prevención por subsistema

Actividades de prevención	CES	CETP	Total
Ninguna actividad	11,80%	0,00%	8,30%
Una actividad	0,00%	14,30%	11,20%
Dos actividades	52,90%	28,60%	45,80%
Tres actividades	11,80%	14,30%	16,70%
Cuatro actividades	17,60%	14,30%	16,70%
Cinco actividades	5,90%	28,60%	11,50%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 8 -Tipo de actividad de prevención por sector institucional

Tipos de actividades de prevención en %/ tipo de centro	CES	CETP	Total
Actividad de información y difusión	88,2%	71,4%	83,3%
Actividad de sensibilización	88,2%	100,0%	91,7%
Actividad de capacitación	17,6%	57,1%	29,2%
Campanas con la comunidad	17,6%	28,6%	20,8%
Actividades con actores de otras instituciones	11,8%	42,9%	20,8%
Creación de un equipo en el centro	11,8%	0,0%	8,3%
Otras actividades	5,9%	14,3%	8,3%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 9 -Tipo de actividad de prevención por procedencia geográfica

Tipos de actividades de prevención en %/ procedencia geográfica	Interior	Montevideo.	Total
Actividad de información y difusión	83,3%	83,3%	83,3%
Actividad de sensibilización	94,4%	83,3%	88,85%
Actividad de capacitación	33,3%	16,7%	25,00%

Campañas con la comunidad	27,8%	0,0%	13,90%
Actividades con actores de otras instituciones	22,2%	16,7%	19,45%
Creación de un equipo en el centro	11,1%	0,0%	5,55%
Otras actividades	11,1%	0,0%	5,55%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 10- Distribución de actividades de prevención según población objetivo y subsistema.

Población objetivo/ subsistema	CES	CETP	Total
Docentes	86,7%	100,0%	90,9%
Estudiantes	80,0%	85,7%	81,8%
Funcionarios	20,0%	16,7%	19,0%
Familias	26,7%	0,0%	19,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 11- Cantidad de actividades de preparación por subsistema.

Numero de reuniones	CES	CETP	Total
No reuniones	11,8%	0,0%	8,3%
Entre 1 y 2	52,9%	42,9%	50,0%
Entre 3 y 5	5,9%	42,9%	16,7%
Entre 6 y 8	17,6%	14,3%	16,7%
sin dato	11,8%	0,0%	8,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 12 Actividades realizadas para la prevención

Actividades realizadas para la prevención	si	no	total
Lectura del protocolo en el centro.	100,00%	0,00%	100,00%
Consulta específica de algún aspecto del protocolo.	86,40%	13,60%	100%
Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH c	100,00%	0,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Atención de situaciones

Tabla 13- Numero de centros que detectaron casos por subsistema

Número de centros por subsistema	CES		CETP		Total
	casos	%	casos	%	
si	14	82,4%	6	85,7%	20
no	3	17,6%	1	14,3%	4
Total	17	100,0%	7	100,0%	24

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 14- Numero de centros que detectaron casos según procedencia geográfica

Número de centros por procedencia	Interior		Montevideo		Total
	casos	%	casos	%	
si	15	83,3%	5	83,3%	20
no	3	16,7%	1	16,7%	4
Total	18	100,0%	6	100,0%	24

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 15- Detección de casos por matrícula

% de centros que detectan de acuerdo a matrícula	Hasta 200 alumnos	Entre 201 Y 500 alumnos	Entre 501 Y 800 alumnos	Más de 801 alumnos
si	100,0%	75,0%	81,8%	87,5%
no	0,0%	25,0%	18,2%	12,5%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 16- Detección de casos por número de profesores

% de centros que detectan de acuerdo a N° de profesores	Hasta 40	De 41 a 75	De 76 a 100	Más de 100	Total
si	100,00%	85,70%	66,70%	90,00%	83,30%
no	0,00%	14,30%	33,30%	10,00%	16,70%
total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 17- N° de centros que detectaron casos según numero de actividades de prevención realizadas

N° de centros que detectaron/ N° de actividades de prevención realizadas.	0	1	2	3	4	5	total
si	2	0	8	3	4	3	20
no	0	1	3	0	0	0	4
total	2	1	11	3	4	3	24

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 18- Porcentaje de casos detectados por rango según matrícula estudiantil

Porcentaje de casos por rango/ matrícula	Hasta 200 alumnos	Entre 201 y 500	Entre 501 y 800	Más de 801 alumnos	total
Ninguno	100,00%	0,0%	25,0%	18,2%	12,5%
Entre 1 y 3	0,00%	0,0%	25,0%	54,5%	37,5%
Entre 3 y 6	0,00%	100,0%	50,0%	18,2%	50,0%
S/d	0,00%	0,0%	0,0%	9,1%	0,0%
Total	100,00%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 19- Porcentaje de casos detectados por rango según número de profesores del centro.

Porcentaje de casos por rango/ número de profesores	Hasta 75	De 76 a 100	Más de 100	total

Ninguno	0,0%	14,3%	33,3%	10,0%
Entre 1 y 3	0,0%	42,9%	33,3%	50,0%
Entre 3 y 6	100,0%	42,9%	33,3%	30,0%
S/d	0,0%	0,0%	0,0%	10,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 20- Distribución de etapas cumplidas en el proceso de atención de acuerdo a la matrícula

Etapas realizadas/ matricula	Hasta 500 alumnos	De 501 a 800 alumnos	Más de 800 alumnos	Total
Detección	0,0%	0,0%	22,2%	0,0%
Apreciación Inicial	0,0%	0,0%	22,2%	14,3%
Medidas de Protección	0,0%	0,0%	22,2%	71,4%
Seguimiento	100,0%	100,0%	33,3%	14,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 21- Distribución de etapas cumplidas en el proceso de atención de acuerdo a la existencia de EM

Etapas realizadas/ presencia de EM	Si EM	No EM	Total
Detección	12,5%	0,0%	9,5%
Apreciación Inicial	18,8%	0,0%	14,3%
Medidas de Protección	31,2%	40,0%	33,3%
Seguimiento	37,5%	60,0%	42,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 22- Distribución de etapas cumplidas en cada caso según tipo de centro.

Casos/ tipo de centro	Etapas	CES	CETP	Total
Caso 1	Detección	13,30%	0,0%	9,5%
	Apreciación Inicial	13,3%	16,7%	14,3%
	Medidas de Protección	33,3%	33,3%	33,3%
	Seguimiento	40,0%	50,0%	42,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Caso 2	Detección	0,0%	0,0%	0,0%
	Apreciación Inicial	35,7%	16,7%	30,0%
	Medidas de Protección	35,7%	33,3%	35,0%
	Seguimiento	28,6%	50,0%	35,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Caso 3	Detección	0,0%	20,0%	6,2%
	Apreciación Inicial	63,6%	40,0%	56,2%
	Medidas de Protección	9,1%	40,0%	18,8%
	Seguimiento	27,3%	0,0%	18,8%

	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Caso 4	Detección	14,3%	33,3%	20,0%
	Apreciación Inicial	71,4%	33,3%	60,0%
	Medidas de Protección	0,0%	33,3%	10,0%
	Seguimiento	14,3%	0,0%	10,0%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Caso 5	Detección	40,0%	0,0%	25,0%
	Apreciación Inicial	60,0%	33,3%	50,0%
	Medidas de Protección	0,0%	33,3%	12,5%
	Seguimiento	0,0%	33,3%	12,5%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 23-Cantidad de acciones realizadas en porcentaje

Cantidad de acciones	%
Ninguna acción	0,0%
Una acción	12,5%
Dos acciones	20,8%
Tres acciones	50,0%
Sin datos	16,7%
Total	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 24- Distribución de las acciones realizadas según existencia de EM

Acciones en %/ existencia de EM	Si EM	NoEM
Lectura del protocolo en el centro	93,00%	83,00%
Consulta específica de algún aspecto del protocolo	86,00%	50,00%
Trabajo con el material repartido por la Dirección de DDHH (cartillas, afiches que sensibilizan sobre la existencia del manual, etc.)	86,00%	67,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 25- Opinión sobre la información del protocolo por tipo de centro

Información/ tipo de centro	CES	CETP	Total
Más información sobre recursos comunitarios	11,8%	0,0%	8,3%
Nada	88,2%	100,0%	91,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado

Tabla 26- Grado de adecuación de las actividades del proceso de implementación del protocolo para la atención.

Grado de adecuación para la atención en %	Implementación indirecta	Jornadas presenciales	Comunicación a distancia (mail, teléfono)	Cursos de actualización en VD
1	0,00%	0,0%	0,0%	0,0%
2	0,00%	0,0%	5,9%	0,0%
3	6,20%	0,0%	5,9%	5,3%
4	37,50%	15,0%	52,9%	94,7%
5	56,20%	85,0%	35,3%	0,0%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Datos extraídos del análisis del formulario autoadministrado



Montevideo, 28 de marzo 2016

Sres. Integrantes de Comisión de Posgrado,

Por intermedio de la presente, quien suscribe Prof. Adj. Dra. Cristina Larrobla, en calidad de Tutora de la maestranda Psicóloga Mariana Durán, expreso mi aval a la entrega de la tesis final del Programa de la Maestría en Primer Nivel de Atención en Salud, en la que participo.

La misma abordó el tema ~~Aperturas~~ ^{Aperturas} qué genera la implementación del protocolo “Situaciones de Violencia Doméstica en Adolescentes. Protocolo para Enseñanza Media” en centros educativos del país” y cumple con las formalidades establecidas por la Comisión de Posgrado.

Es de destacar que dada la magnitud del proyecto original y la temática abordada, la redacción de la misma excede el número de páginas establecido, ello se fundamenta en el hecho del volumen de datos recolectados. A punto de partida de dicha situación, se realizó una selección de la información que reflejaba de manera más clara y directa el fenómeno en estudio y se procedió a una exhaustiva clasificación de la información que se presentaría en el cuerpo de la tesis, otra serie de datos que se incluirían en la sección de Anexos y un volumen considerable de valiosa información que no se incluiría en la misma pero que podrán ser utilizados para diferentes formas de divulgación del trabajo realizado.

Sin otro particular, saluda atentamente

Prof. Adj. Dra. Cristina Larrobla
Unidad de Salud Mental en Comunidad
Clínica Psiquiátrica
Facultad de Medicina