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

Monografía final de grado - Licenciatura en Trabajo Social

Violencia territorial en Casavalle: la mirada de niños y niñas

Estudiante: Lorena Lucía Recalde Novelli
Tutora: Mag. Ana Laura Cafaro Mango
Montevideo, Uruguay
2025

Agradecimientos

Agradecer, como un acto profundo de reconocimiento hacia la contención y el afecto brindado en este proceso.

Mamá, gracias. Mi compañera en todo este proceso, desde que tenía seis años y me dibujabas flores en las esquinas de las hojas Tabaré en la escuela, hasta hoy, que esas flores se transforman en un título universitario.

Papá, gracias. Este título hoy es posible por todo el cariño y el esfuerzo que me brindaste siempre. Me enorgullece saber que estás orgulloso.

Ye, mi hermana y compañera desde siempre. Gracias por ser referente, por el apoyo y por confiar en mí.

A mis amigas, red de contención y amor en este proceso, ¡gracias!
Analía, mi amiga desde que tenemos once años: ¿quién lo diría? Finalicé la escuela, el liceo y hoy, la universidad, siempre contigo acompañando.
Cami, amiga con quien hoy comparto mucho más que el Trabajo Social. Gracias por todos estos años de aprendizaje mutuo, de jornadas de estudio y reflexión -y mates-. Cuando todo parecía demasiado, estuviste para abrazar y aclarar el panorama.

A Fabri, compañero, gracias. Las palabras justas, la contención, el impulso y el amor.

Resumen:

El presente documento se constituye como la Monografía final de grado correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social. En ésta, se pretende dar continuidad y analizar los dos años de práctica pre-profesional realizados en una escuela ubicada en Casavalle, abordando la violencia territorial y la mirada que los niños y niñas tienen de ésta.

En el transcurso de la práctica pre-profesional, se desarrollaron diversas actividades con los niños y niñas del centro educativo, lo que permitió un acercamiento y conocimiento de su vida cotidiana. De esta forma, fue posible comprender cuál era la perspectiva que las infancias tienen de su barrio: los lugares a los que concurren, qué espacios les gustan más y cuáles menos, qué cosas les gustaría cambiar de su barrio, cómo lo transitan, entre otros.

A partir de lo realizado, fue posible observar y determinar que la violencia territorial atravesaba el discurso de las infancias, quienes expresaron los sucesos violentos que se producen en su territorio y los caracterizaron, como también las estrategias que desarrollan en su cotidianidad para transitar el barrio y para el uso de los espacios públicos.

Es por lo expuesto, que se considera fundamental recuperar e incorporar la voz de las infancias respecto a sus vivencias, considerando así, el derecho a la participación como un eje que guíe este trabajo.

Palabras clave: violencia - territorio - infancia - participación.

Abstract:

This document serves as the final thesis for the Bachelor's degree in Social Work. This work aims to give continuity and analyse the two year of pre-professional practice carried out at a school located in Casavalle, addressing territorial violence and the perspective that children have of it.

During the course of the pre-professional practice, various activities were carried out with the children at the educational centre, which allowed for a closer understanding of their daily lives. Moreover, it became possible to comprehend the perspective that children have of their neighbourhood: the places they frequent, the spaces they like the most and least, the things they would like to change in their neighbourhood, how they navigate it, among others.

From what was done, it was possible to observe and determine that territorial violence was present in the children's testimony, who expressed the violent events that take place in their territory and characterised them, as well as the strategies they develop in their daily lives to move around the neighbourhood and use public spaces.

It is for this reason that it is considered essential to recover and incorporate the voice of children regarding their experiences, thereby considering the right to participation as a key principle guiding this work.

keywords: violence - territory - childhood - participation.

Tabla de contenido

Introducción 1

Capítulo 1: Hacia una caracterización del territorio de Casavalle. 7

Capítulo 2: ¿Qué es el barrio? Casavalle desde la mirada de los niños y niñas. 13

Capítulo 3: La participación escolar como eje. 25

Capítulo 4: La escuela, el juego y el territorio. 30

Conclusiones 35

Referencias bibliográficas 40

Anexos 46

Introducción

Este trabajo monográfico pretende abordar la violencia territorial en Casavalle, analizando la mirada de los niños y niñas que concurren a una escuela allí ubicada, en el periodo de los años 2022-2023. De esta manera, se busca analizar y dar continuidad a los dos años de la práctica pre-profesional de la Licenciatura en Trabajo Social, en el marco del Proyecto Integral "Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, política y ejercicio profesional".

En primera instancia, resulta pertinente exponer qué se entiende por violencia territorial. Al respecto, mencionar que al hacer una revisión del estado del arte sobre la temática, no se halla una formulación clara sobre el concepto, por lo cual, con base en conceptos próximos, se construye una conceptualización que permita avanzar en este trabajo.

El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU, 2019) conceptualiza la violencia urbana como situaciones "(...) en las cuales se producen enfrentamientos violentos entre los vecinos, grupos o de estos con la policía que involucran a todo el barrio y que ponen en riesgo la integridad física de las personas" (p. 2). Sin embargo, desde la perspectiva de este trabajo monográfico, se entiende que conceptualizar a la violencia territorial como meros enfrentamientos violentos es acotado.

Tomando los aportes de Netto (2017), quien hace referencia a postulados de Marx, resulta necesario realizar una reconstrucción del movimiento de la totalidad concreta de la situación en el territorio, "asegurando la aprehensión de la procesualidad que los hechos empíricos (abstractos) no señalan directamente". (p. 45) Es decir, adoptar esta perspectiva permite que, después de alcanzar las "determinaciones más simples", se pueda comprender a la situación no como una representación caótica, sino como "rica totalidad de determinaciones y relaciones diversas" (p. 83).

A partir de lo expuesto, es posible avanzar, haciendo referencia a Paternain y Scaraffuni (2022) quienes no sostienen que exista una relación inherente entre violencia y marginalidad urbana, pero lo que sí fundamentan es que

> (...) las situaciones de exclusión social generan prácticas sociales que le son propias, que a su vez refuerzan las trayectorias de exclusión. (...) La violencia pasa

> a ser una estrategia de obtención de recursos y de gestión de capitales precarios, tales como los ingresos económicos, el reconocimiento y el respeto, y el desarrollo de destrezas asociadas al saber hacer violento. En cualquier caso, la violencia es un medio eficaz para generar ingresos asociados al territorio (p. 151).

Además, explican que las relaciones sociales comienzan a volverse más rígidas, y a encerrarse en las lógicas locales y territoriales. Es así que la violencia pasa a aprenderse como una "destreza para ser utilizada con fines de sobrevivencia" (Antillano, citado en Paternain y Scaraffuni, 2022).

En esta línea, Zenteno (2013) expone respecto a la obra de los autores Auyero y Berti, quienes estudian los diferentes usos que se le da a la violencia en el barrio, comprendiendo que dicha problemática "(...) no se reduce a las pandillas o a las guerras entre narcos, sino que atraviesa también otras dimensiones de la vida en el barrio (...)" (p. 548).

Tomando las cuestiones previamente desarrolladas por diferentes autores, es posible avanzar hacia cierta conceptualización de la violencia territorial y así comprender que ésta no puede reducirse a los conflictos armados que se sucedan en los territorios -entendiendo que estos son sólo una de las expresiones que asume-, sino que implica la comprensión de éste como un espacio cargado de significados -sociales, económicos, culturales, políticos-, en el que interactúan diversos actores sociales que se encuentran en tensión o conflicto. Esta situación tiene implicancias en la vida cotidiana de quienes habitan el territorio, redefiniendo cómo lo habitan y las relaciones sociales y dinámicas que allí desarrollan.

Para una comprensión contextualizada de la violencia territorial en Casavalle, resulta necesario ubicar esta problemática en la región y en el Uruguay. De esta forma, como fuera expuesto por Emperatriz y Esteves (2017), la inseguridad y la violencia se configuran como gran parte de los problemas que actualmente atraviesan a América Latina. El espacio público se convierte en el escenario donde se desarrollan estas problemáticas; la convivencia con la violencia conlleva a consecuencias y alcances que influyen en el desarrollo y comportamiento de los individuos, afectando las relaciones en sociedad y el abandono de la vida en los diversos espacios.

En esta línea, Paternain (2014, p. 19) manifiesta que ya desde mediados de los noventa se identifican en Uruguay una serie de factores de riesgo de violencia urbana, como la desigualdad del ingreso y la pobreza de los hogares, llevando a que la desigualdad y la exclusión generen nuevas formas de convivencia. Paternain (2014, p. 22) explica que durante la década de los noventa emergen manifestaciones de fragmentación socioeconómica y cultural, procesos que asumen rasgos socio-espaciales diferentes.

Una investigación realizada por Tenenbaum et al. (2021, p. 77, 300) ubica a Casavalle dentro del "cinturón de homicidios", teniendo uno de los niveles más altos de homicidios de adolescentes en comparación a otros barrios de Montevideo. Tenenbaum et al. (2021, p. 46-48) exponen que hay un gran poder explicativo en los homicidios a adolescentes a partir del tráfico de drogas. Además, entienden que esta situación se agrava en contextos de pobreza y vulnerabilidad, como lo es Casavalle. Estos territorios, explica Cafaro (2023), "(...) son caracterizados por lo que Misse denomina "acumulación social de la violencia" (2010, p. 19) es decir procesos sociales de larga duración cuyos conflictos se resuelven con un recurso inmediato que es el arma de fuego" (p. 271). En esta misma línea, Cafaro (2023, p. 271) expone en relación a la investigación de Tenenbaum et al. (2021), que la desigualdad estructural tiene un impacto en las probabilidades de ser víctima de violencia, teniendo un efecto principalmente sobre la población adolescente y joven.

Casavalle, territorio que abarca muchos barrios, conjuga en su cotidianidad la expresión y el atravesamiento de diversos fenómenos de la actualidad: la pobreza, el policiamiento de los espacios públicos, la inseguridad salarial, la expulsión de la población hacia los márgenes urbanos, la minimización del Estado social, entre otros elementos que se configuran como condiciones de existencia para quienes allí residen y transitan su vida cotidiana (Leopold et al., 2023).

A partir de los trabajos y actividades realizados con las infancias en el centro educativo, fue posible conocer que la violencia territorial es un condicionante para el desarrollo de su vida cotidiana. Sus expresiones y discursos hacían referencia a cómo los sucesos violentos producidos en su territorio tienen efectos en las diferentes esferas de su cotidianidad: generaban sensaciones de angustia y miedo, limitaban su circulación por el territorio y así, el uso de los espacios públicos.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, resulta fundamental recuperar e incorporar los discursos de las infancias respecto a su vida cotidiana, como también el entendimiento y comprensión del niño y niña como un sujeto capaz y activo en la proposición de ideas, alternativas y proyectos, respecto a su realidad y cotidianeidad. En este sentido, las actividades desarrolladas se realizaron desde el intercambio con los niños y niñas, en las que se habilitaron espacios de escucha y expresión de intereses.

Como fuera expuesto por Mallardi (2017)

> (...) la legitimidad social y funcionalidad de la práctica profesional, está dada por la presencia de una situación problemática que interpela la vida de un sujeto, sea individual o colectivo, y que de acuerdo a la división social del trabajo, requiere de la intervención del Trabajo Social (...) esta situación problemática (...) da inicio a un proceso de indagación y reconstrucción tendiente a comprender su significado social e histórico (p. 107).

Es así que, a partir del trabajo y desarrollo de actividades con niños y niñas en el centro educativo en las cuales se abordaba el territorio, fue posible reconocer una situación problemática que interpelaba a las infancias en su cotidianidad y era expresada de manera reiterativa, constituyéndose así en una situación tendiente a la intervención del Trabajo Social.

Tomando los aportes de Rozas (2004, p. 220), se comprende que las manifestaciones de la situación se expresan en la vida cotidiana de los sujetos, lo que genera tensiones que afectan a sus condiciones de vida, transformándose en obstáculos que dificultan el proceso de reproducción social. Como fuera expuesto por Heller (1985, p. 39) “La vida cotidiana es la vida del hombre *entero,* o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad.” En esta línea, continuando con Heller, De Martino (2014) señala que “El ser humano nace en una cotidianidad determinada; y su maduración supone el desarrollo de todas las habilidades que le permiten vivir en ella” (p. 145).

A partir de lo expuesto, resulta pertinente formular que el principal objetivo de este trabajo monográfico es analizar la mirada que niños y niñas que asisten a un centro educativo en

Casavalle tienen sobre su territorio. Para esto, se hará referencia a un acumulado de trabajos realizados por niños y niñas en el marco de la práctica pre-profesional, que a través de escritos y expresiones artísticas exhiben sus percepciones y sentires respecto a la problemática de la violencia territorial.

El enfoque de este trabajo es cualitativo, ya que, como fuese explicado por De Souza Minayo (2013), éste

> (...) se aplica al estudio de la historia, de las relaciones, de las representaciones, de las creencias, de las percepciones y de las opiniones, producto de las interpretaciones que los humanos hacen con relación a cómo viven, construyen sus instrumentos y a sí mismos, sienten y piensan (p. 47).

Las fuentes de datos utilizadas son de carácter tanto primario como secundario. Por un lado, las fuentes primarias, como explicase Batthyány (2011, p. 85), refieren a aquellas obtenidas directamente por el propio investigador. En este sentido, en el marco de este trabajo, dicha fuente se constituye por lo realizado en el proceso de la práctica pre-profesional: actividades desarrolladas con niños y niñas, sus discursos, relatos, percepciones y representaciones que expresaron en esos espacios. Asimismo, se incorporan y utilizan informes académicos elaborados de manera mensual y memorias del primer año de la práctica pre-profesional, que permiten contextualizar y hacer referencia a situaciones concretas. Estos documentos resultan en una sistematización del transcurso de los dos años en el Proyecto Integral.

Por otro lado, en lo que respecta a las fuentes secundarias, se realiza una investigación bibliográfica que incluye textos y artículos académicos, producciones teóricas y datos estadísticos que abordan la temática a ser estudiada. Esta revisión del estado del arte, permite construir un marco teórico amplio y sólido, que aporta conceptos para la comprensión y el análisis.

El documento se organiza de manera estructurada en diferentes capítulos, a modo de organizar el desarrollo y análisis de la Monografía. De esta forma, la estructura permite que en cada sección se desarrolle de manera integral una temática específica, permitiendo una comprensión fundamentada del contenido.

En el “Capítulo 1: Hacia una caracterización del territorio de Casavalle”, se realiza un acercamiento al territorio, comprendiéndolo más allá de un espacio geográfico, en sus sentidos y significados.

En el “Capítulo 2: ¿Qué es el barrio? Casavalle desde la mirada de los niños y niñas”, se expone el trabajo realizado con niños y niñas del centro educativo, desarrollando un análisis que contribuye a la comprensión de la mirada que las infancias tienen de su territorio.

En el “Capítulo 3: La participación escolar como eje”, se hace referencia a una serie de postulados teóricos en los que se explicita la relevancia de comprender a los niños y niñas como sujetos activos, entendiendo a la participación como un derecho y un proceso que se debe fomentar y fortalecer en el trabajo con infancias.

En el “Capítulo 4: La escuela, el juego y el territorio”, se aborda y analiza cómo la violencia territorial no sólo permea los discursos de los niños y niñas, sino sus formas de juego y vinculación entre pares.

Finalmente, en las Conclusiones, se realiza una síntesis de lo expuesto en el desarrollo del Trabajo Monográfico, haciendo referencia a los principales hallazgos. Además, se realiza una reflexión final respecto al rol del Trabajo Social en el territorio.

Al final del documento, se encuentran las referencias bibliográficas y anexos.

Capítulo 1: Hacia una caracterización del territorio de Casavalle.

Para avanzar hacia una comprensión de la vida cotidiana de las infancias y el territorio que habitan, resulta fundamental caracterizar y contextualizar Casavalle como territorio.

En primera instancia, es pertinente comprender el concepto de territorio. Tomando los aportes de Muñoz Arce (2018), ésta manifiesta que

> (...) el territorio no es solo el escenario donde ocurre lo social. El territorio (...) nos habla inevitablemente de actores y de interrelaciones -de poder, de opresión, de emancipación, de neutralización, de inercia- que se producen en un espacio cargado simbólicamente, con historia, con identidad, con un movimiento propio (p. 1).

Continuando con Muñoz Arce (2018), expresa que

> (...) es en el territorio particular donde se expresan los mecanismos estructurales que producen exclusión y opresión a escala supranacional. Estos mecanismos estructurales se manifiestan de manera singular en los territorios (...) pero al mismo tiempo cada territorio crea mecanismos exclusionarios que le son propios (en base a la historicidad y cultura local) (...) (p. 2).

A partir de lo expuesto, es posible comprender la relevancia que el territorio tiene para la vida cotidiana de los sujetos. Como fuera manifestado por Borrás (2015), el concepto de territorio ha trascendido más allá del entendimiento geográfico que se le ha otorgado a lo largo de la historia, pudiendo entender que ahora "(...) permite el estudio de las nuevas realidades del mundo social, y que logra imprimir una relevancia central a la dimensión espacial de los procesos sociales" (p. 47).

Continuando con los aportes de Borrás (2015), "La capacidad de agencia, y por tanto la libertad de las personas para alcanzar lo que se valoran, está mediada por condiciones y circunstancias específicas, muchas de ellas asociadas a un espacio geográfico" (p. 44). En esta línea, se entiende que el estudio del territorio es un elemento que permitirá indagar respecto a las capacidades, posibilidades y limitaciones que tienen los sujetos que allí habitan.

Bolaña (2017, p. 101) expone que la conformación de Unidad Casavalle -en donde se encuentra el centro educativo- surge a partir de los años cincuenta, en el contexto de decisiones gubernamentales desde el gobierno de Montevideo, en las cuales se buscaron nuevas soluciones para los "cantegriles" que allí se hallaban. En este sentido, explica la autora, el "Plan Director de Montevideo de 1955-1958" construyó tres "Unidades de habitación", siendo la N°2 la mencionada Unidad Casavalle,

> (…) concebida como "centro de readaptación" para los habitantes de rancheríos que se encontraban en esa zona. Ella sintetizaba los principios panamericanos de la "vivienda de Interés Social": autoconstrucción y unidad vecinal, donde los servicios educativos, de asistentes sociales y sanitarios tenían la prioridad conformando un "Centro de Recuperación Social" (Memoria Concejo Departamental, 1955-1959; 49, 138, citado en Bolaña, 2017, p. 101).

En esta línea, en el "Plan Especial Casavalle" de la Intendencia de Montevideo (IM, 2014) se expone que en 1972, se construye la Unidad Misiones en convenio entre el Banco Hipotecario del Uruguay y el Ministerio de Transporte y Obras Públicas, con un carácter transitorio. Sin embargo, se explica que esta política de construcción estatal de soluciones habitacionales generalmente precarias que buscan ubicar grupos de población, continuó agravando la problemática, "(...) consolidando una realidad marcada por la presencia de una sumatoria de fragmentos espaciales homogéneos en sí mismos y aislados de su entorno. Simultáneamente, se producen ocupaciones informales en aquellos predios que han ido quedando vacíos (...)" (p. 12). Desde el punto de vista residencial, en la actualidad, las mayores dinámicas se producen vinculadas a las formas de ocupación informal (p. 14).

Como fuera expuesto por Álvarez Pedrosian (2018), la delimitación del territorio de Casavalle resulta ambigua, encontrando diferentes voces y relatos, conllevando a cierta problemática para su construcción de identidad hasta el presente (p. 29).

Desde una visión municipal, explica Álvarez Pedrosian (2018)

> Casavalle define al territorio delimitado al sur por el bulevar Aparicio Saravia (...), al este por la avenida Pedro de Mendoza y al oeste por el arroyo Miguelete (a la

> altura donde se mantiene y acentúa su contaminación) y la avenida de las Instrucciones, configurando una suerte de triángulo con uno de sus vértices mordido por dicho accidente geográfico. En el lenguaje municipal, este triángulo se inserta en la llamada zona de interface urbano-rural (...) (p. 29).

Sin embargo, Álvarez Pedrosian (2018, p. 29) expresa que la percepción desde dentro del área, conlleva a algo muy distinto, encontrándose otras divisiones, otros barrios. En este sentido, resulta pertinente hacer referencia a Gravano (2003), quien explica la "capacidad de lo barrial para construir y ser construido por el imaginario social". De esta forma, el barrio

> (...) actúa como referente de una representación, de una imagen sostenida por actores y, junto a su carácter físico-espacial, pasa a ser un conjunto de rasgos, atributos, signos ubicables en la esfera ideológico-simbólica y ligada a la relación entre esas imágenes y las ocupaciones del espacio barrial concreto (Gravano, 2003, p. 60).

De este modo, se puede comprender que exista cierto desfase entre lo que es definido municipalmente y territorialmente como Casavalle, y la propia construcción que realizan los sujetos que habitan el territorio, ubicando sus propios límites y marcas urbanas, que pueden entrar en contradicción con las impuestas. La percepción del barrio resulta en una construcción compleja que está profundamente influenciada por el imaginario social y las representaciones colectivas. La manera en que se habita, se utiliza y se organiza el barrio, no sólo responde a una lógica geográfica o estructural, sino también a una construcción simbólica moldeada y definida por las experiencias, vivencias, tensiones y conflictos de quienes lo habitan. A través de este proceso de construcción simbólica, el barrio puede adquirir diferentes significados según el grupo o individuo que lo perciba.

En el sitio web del Municipio D (IM, 2019), se describe que en Casavalle

> (...) viven cerca de 80.000 personas en 23.481 hogares, constituyendo el 6% de los habitantes de Montevideo. Principalmente viven personas más jóvenes que en el

> resto del departamento, encontrándose que el 43% de los residentes son menores de 18 años y apenas el 17% son mayores de 49. Estos datos muestran una situación muy diferente en relación a la realidad demográfica del resto de Montevideo. Es una de las zonas con mayor vulnerabilidad en donde se concentran problemáticas de vivienda, desempleo, informalidad laboral y dificultades de acceso a los servicios básicos, entre otras situaciones sociales.

En este sentido, resulta pertinente atender a los datos expuestos en Calvo et al. (2013) sobre las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Se entiende por NBI al método que

> (...) se encuadra dentro de los llamados métodos directos de medición de la pobreza con un enfoque multidimensional. Se orienta a identificar la falta de acceso a bienes y servicios (o problemas críticos en cuanto a la calidad de aquellos) cuya disposición constituye una condición para el ejercicio de derechos sociales (Calvo et al., 2013, p. 9).

Las dimensiones de las NBI consideradas son seis -con sus respectivos indicadores-, vinculadas al acceso a: vivienda decorosa, abastecimiento de agua potable, servicio sanitario, energía eléctrica, artefactos básicos de confort, educación (Calvo et al., 2013, p. 11).

En Casavalle para el año 2011 un 60,1% de personas tenía al menos una NBI (Calvo et al., 2013, p. 35, 36). En el dato actualizado en 2020 en base a la ECH de 2019, se observa que si bien disminuyen significativamente los niveles de pobreza y desocupación, existe un 20% que continúa dentro de los hogares con al menos una NBI. Esta situación pone de manifiesto la permanencia de una estructura de desigualdad que afecta a una proporción significativa de la población, lo que tiene una consecuencia directa en la vida y cotidianeidad de quienes habitan en Casavalle, ya que se ve condicionada su trayectoria y desarrollo como sujetos.

Como fuera expresado en el "Plan Especial Casavalle" (IM, 2012), Casavalle resulta un territorio complejo y heterogéneo, como resultado de la interacción entre los "(...) procesos

de segregación residencial, exclusión y desintegración social que afectaron en los últimos sesenta años a la ciudad de Montevideo, y las modalidades de regulación, intervención y omisión que asumieron las diferentes gestiones municipales a lo largo de ese período" (p. 55). Es así que se configura, como explican Machado et al. (2018), por una parte una "(...) ciudad moderna con infraestructura y servicios urbanos completos, y por otro, zonas con deterioro, un poblamiento deficitario con desparejas resoluciones de los satisfactores básicos" (p. 47). En esta línea, Musto et al. (2022) exponen que en las últimas décadas, debido al aumento de los procesos de segregación residencial, Montevideo ha registrado un aumento en la conformación de conglomerados homogéneos "(...) algunos homogéneamente privados de bienestar, otros homogéneamente poseedores de opulencias que sobrepasan la media de la población". Estos procesos enmarcan espacialmente la construcción de trayectorias personales y sociales, que traducen esta desigualdad (p. 2584).

Previamente se expuso cómo la conformación de cierta parte de Casavalle surge a partir de políticas habitacionales implementadas por el Estado. Al respecto, cabe mencionar cómo estas intervenciones políticas contribuyen "(...) históricamente a la segregación socio-espacial y a la ubicación en el espacio, de los diferentes grupos sociales" (Machado et al., 2018, p. 48).

En esta línea, resulta pertinente hacer mención al autor Bourdieu (1990), quien entiende que el mundo social es posible de ser representado

> (...) en forma de espacio (de varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o distribución constituidos por el conjunto de las propiedades que actúan en el universo social en cuestión, es decir, las propiedades capaces de conferir a quien las posea con fuerza, poder, en ese universo. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio (p. 282).

Asimismo, Bourdieu (1990, p. 282) expone que tales propiedades retenidas son propiedades actuantes, y por tanto, el espacio puede ser descrito como un campo de fuerzas, esto es, "(...) un conjunto de relaciones de fuerzas objetivas que se imponen a todos los que entran en ese campo".

De esta forma, la teoría de Bourdieu (1990) resulta fundamental para comprender las estructuras y dinámicas que subyacen en el espacio social, especialmente en lo que refiere a las luchas de poder y configuraciones de posiciones respecto a los capitales en disputa en los campos.

A partir de lo expresado en el desarrollo de éste capítulo, es posible concluir que el territorio no se constituye como el mero espacio físico donde transcurre la vida cotidiana, sino que se configura como un escenario cargado de significados sociales, políticos, económicos y culturales. Considerar el territorio desde esta perspectiva permite comprender que en él se conjugan factores estructurales que producen procesos de desigualdad, exclusión y segregación. Y, dentro de este marco, poder analizar las dinámicas y relaciones que allí se producen, los vínculos y estrategias que generan los sujetos que allí habitan.

Capítulo 2: ¿Qué es el barrio? Casavalle desde la mirada de los niños y niñas.

Al llegar el equipo de estudiantes de Trabajo Social en el año 2022 al centro educativo ubicado en Casavalle, una de las primeras cuestiones que fue transmitida desde la institución, fue el cuidado que habría que tener en el territorio, lo complejo que era y los entramados que se desarrollaban debido al enfrentamiento entre dos bandas de narcotráfico denominadas "Los Chinga" (ubicados territorialmente en "Los Palomares") y "Los Camala" (ubicados en "Las Sendas").

En el transcurso de la práctica pre-profesional, fue posible identificar cómo discursos institucionales se veían permeados por el estigma del territorio y hasta una naturalización de los sucesos que se relataban. Para ilustrar esto, resulta pertinente hacer mención al Informe N°3 de la práctica pre-profesional en el que se expone que "(...) entre una maestra y la directora hablaron que "si los niños quieren ser narcos, tienen que ser inteligentes, saber cuánto es un cuarto de droga, contar plata y dólares" (...)" (Recalde, 2023).

Asimismo, niños y niñas, en conversaciones con los estudiantes, hacían referencia a que la noche anterior cerca de sus casas habían sucedido tiroteos, que habían presenciado un allanamiento, que se encontraban a sus vecinos sacándose fotos con armas.

Ante esta situación, el equipo, en el año 2022, desarrolló con niños y niñas del centro educativo del segundo tramo escolar (4°, 5° y 6° año) una actividad denominada *"¿Qué es el barrio?"*. En una primera instancia, se transmitió en una reunión con delegados y delegadas de los grupos la posibilidad de realizar dicha actividad; ante la propuesta, niños y niñas manifestaron interés y una respuesta positiva a la realización. Por tal razón, se trabajó con los mencionados grupos en conjunto con los delegados y delegadas.

Para la actividad fue entregado un papel en blanco donde los niños y niñas contestarían a la pregunta *"¿Qué es el barrio?"* expresándose de la forma que eligieran: escribiendo o dibujando. A través de las respuestas a la pregunta planteada, los niños y niñas manifestaron lo que les gusta del barrio, aquello que no, sus sentires y vivencias. A partir de esto, fue posible constatar que muchos niños y niñas, de todos los grupos, manifestaron la violencia que cotidianamente presencian en el barrio, y los sentimientos de intranquilidad ante ésta.

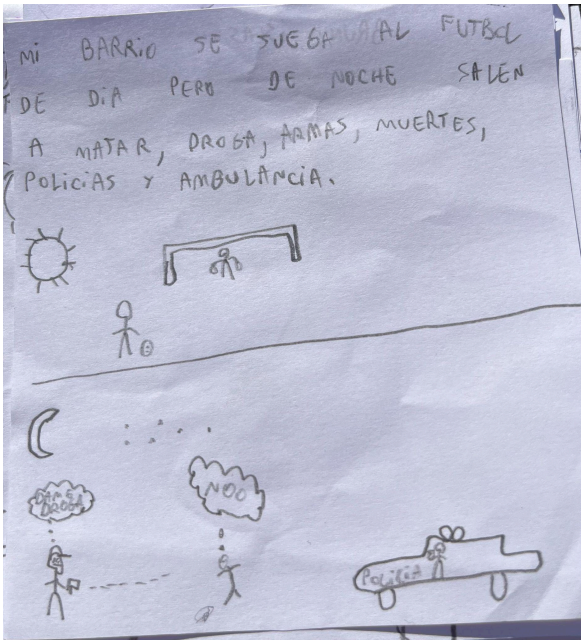
Tomando los aportes de Kosik (1963, p. 16) los fenómenos que pertenecen al ambiente cotidiano de la vida humana, que con su regularidad e inmediatez penetran en la conciencia de los individuos, “asumiendo un aspecto independiente y natural”, conforman el mundo de la pseudoconcreción.

El fenómeno, explica Kosik (1963), es algo que, a diferencia de la esencia de las cosas, se manifiesta inmediatamente; “(...) en la percepción inmediata no se da la "cosa misma", sino el fenómeno de la cosa” (p. 18). En este sentido, es posible comprender que los problemas sociales se encuentran ocultos por lo fenoménico, por las manifestaciones inmediatas. Es así que, para poder abordarlos y comprenderlos en su procesualidad y contradicción, es necesario realizar aproximaciones, movimientos y rodeos. Kosik (1963, p. 21) explica que la dialéctica es el pensamiento crítico que busca comprender la “cosa misma”, preguntándose cómo es posible llegar a su comprensión.

Para comprender la mirada que los niños y niñas tienen sobre Casavalle, es fundamental trascender lo fenoménico y aquello que se encuentra de cierta manera, naturalizado. Esto permitirá un análisis que aborde la situación en su procesualidad y contradicción, para poder desentrañar y comprender la problemática enunciada por niños y niñas en sus discursos cotidianos.

En el marco del dibujo realizado por un niño de 6° -presentado a continuación-, resulta pertinente hacer alusión a la Memoria N° 7 de la práctica pre-profesional, al momento en que se estaba llevando a cabo la actividad. Se narra que, realizando la actividad, la maestra ve que hay un grupo de niños hablando, por lo cual interviene para preguntarles si están haciendo el trabajo, a lo que los niños

> (...) comienzan a hablar entre ellos, como también comentando a la maestra que el barrio es “policías, bomberos, droga”, dicen que de día es fútbol y de noche matanza. Le cuentan a la maestra que en el Día del niño se pelearon dos de “los Chinga” y empezaron a tirar tiros al aire; “salí chato” expresa uno de ellos. Ante esto, la maestra les pregunta si aún así salen de noche, a lo que ellos dicen "sí, salgo chato y dejo la bici tirada". Las niñas asienten y se suman a la conversación, diciendo que también estuvieron allí y se fueron corriendo. (Recalde, 2022).



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Resulta importante trascender lo fenoménico sobre la realidad en Casavalle -donde en los discursos de los sujetos, la muerte y el tráfico de drogas toman preponderancia-, y poder argumentar desde un sustento teórico. En esta línea, como fuera previamente mencionado, una investigación realizada por Tenenbaum et al. (2021, p. 46, 48, 77, 300) ubica a Casavalle dentro del "cinturón de homicidios", exponiendo que hay un gran poder explicativo en los homicidios a adolescentes como consecuencia del tráfico de drogas. Además, entiende que esta situación se agrava en contextos de pobreza y vulnerabilidad, como lo es Casavalle.

Tenenbaum et al. (2021) explican que en Uruguay ha habido un crecimiento del negocio de la droga a inicios del siglo, a partir del cual

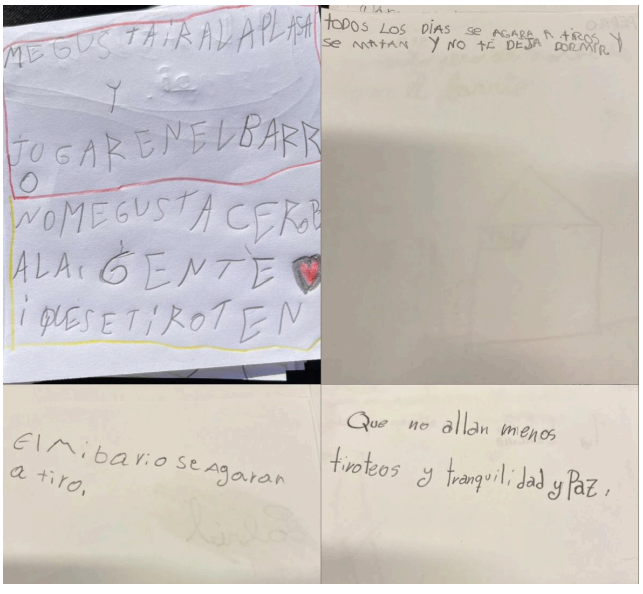
> (...) comenzaron a aparecer supuestos «grupos criminales», básicamente conformados por familias extendidas y amistades territorialmente localizadas en zonas puntuales del barrio (esquinas, calles, áreas concretas) que se disputan el control del territorio a través de mecanismos de violencia que, esporádicamente, alcanzan niveles extremos de corte mafioso: sicariato, desaparición,

descuartizamiento, corte de cuerpo (oreja, dedo), incendio de vivienda, balacera a vivienda, etcétera (p. 49, 50).

Como fuera mencionado, esta cuestión de "grupos criminales" compuestos por familias, es posible de verse reflejado en Casavalle por la banda narcotraficante denominada "Los Chinga", quienes se enfrentan a otras bandas familiares presentes en el barrio, provocando tiroteos y balaceras.

Al respecto, resulta relevante hacer referencia a la noción de territorialización expuesta por Saborío (2019), quien realiza el trabajo de exponer diferentes autores para la comprensión del concepto. Así, Rasmussen y Lund (citado en Saborío, 2019) explican que la territorialización es producto de la competencia entre diferentes actores y grupos sociales, quienes reivindican y se disputan el control de un determinado territorio. En esta línea, Sack (citado en Saborío, 2019) entiende a la territorialización como "(...) la estrategia que se lleva a cabo para controlar los recursos de una determinada área o, en otras palabras, la creación e implementación de un "sistema de control de los recursos" (...)" (p. 77). De esta forma, explica Ordóñez Valverde (citado en Saborío, 2019), el barrio se transforma en un "territorio de la estrategia".

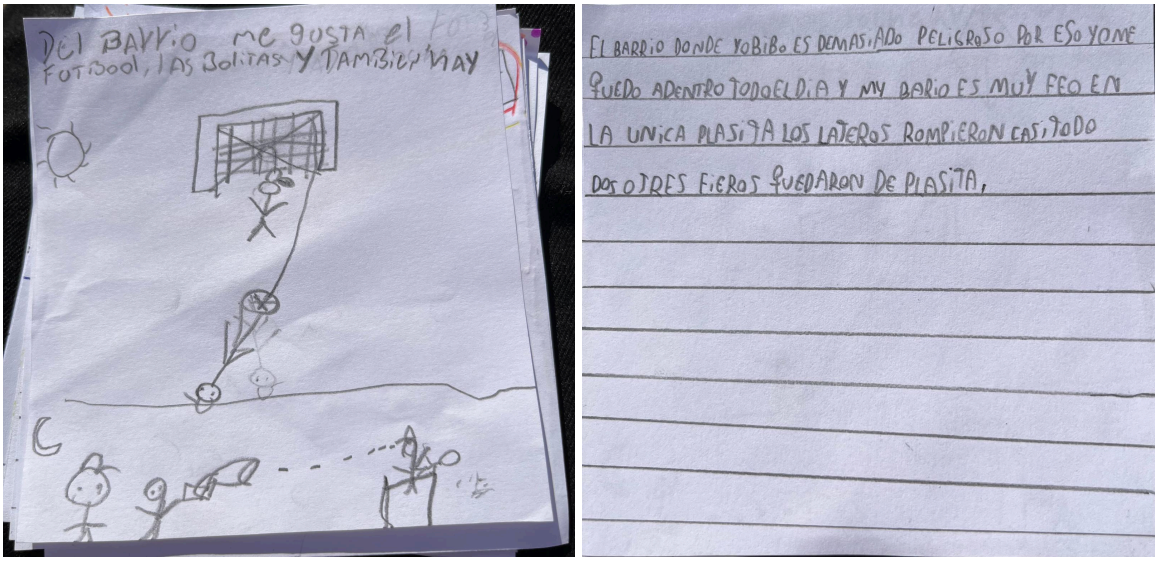
En este sentido, y a partir de las expresiones de los niños y niñas, es posible constatar que en esta disputa generada en el territorio, el mecanismo más generalizado -o que niños y niñas destacan más- es el tiroteo o balacera.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Recientemente, Scaraffuni y Paternain (2023, p. 137) realizaron una etnografía en el barrio Marconi, que concluyó en un artículo donde se colocan rasgos similares. Acerca del impacto de la violencia territorial en los sujetos, exponen que estas situaciones que se suceden a diario moldean e impactan en la libertad y autonomía con la que los habitantes circulan y se apropian del barrio.

Niños y niñas expresaron a través de la actividad cómo, dado los sucesos que ocurren en el territorio, ven limitado su tránsito por el mismo. Si bien las plazas ubicadas en el barrio se destacan como uno de los lugares predilectos para pasar el tiempo disfrutando y jugando, no pueden concurrir a éstas debido al estado en que se encuentran y los acontecimientos que ocurren.

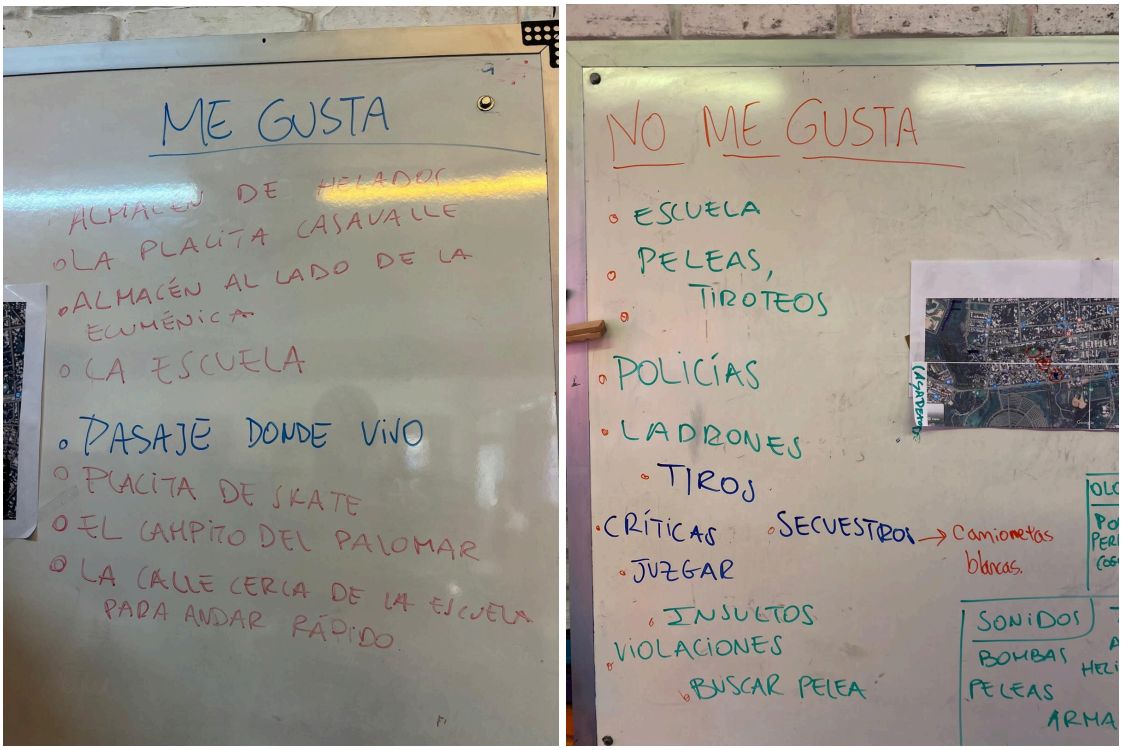


Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

En el marco del "Taller de Investigación" del segundo año de la práctica pre-profesional, se definió que la investigación a realizar sería "Segregación territorial en Casavalle: vivencias de los niños y niñas que asisten a la Escuela". Es así que, a partir del proceso que ya se venía generando con niños y niñas desde el año anterior, se definió realizar una actividad para continuar conociendo su cotidianeidad en el barrio.

De esta manera, en la actividad planteada, de manera lúdica y con un mapa del territorio, niños y niñas expusieron qué lugares les gustan, cuáles no, qué cambiarían y cómo lo harían. Además, para ilustrar cuál era la experiencia cotidiana de las infancias, se pidió que pensaran en un color, un olor y un sonido que les hiciera pensar en su barrio.

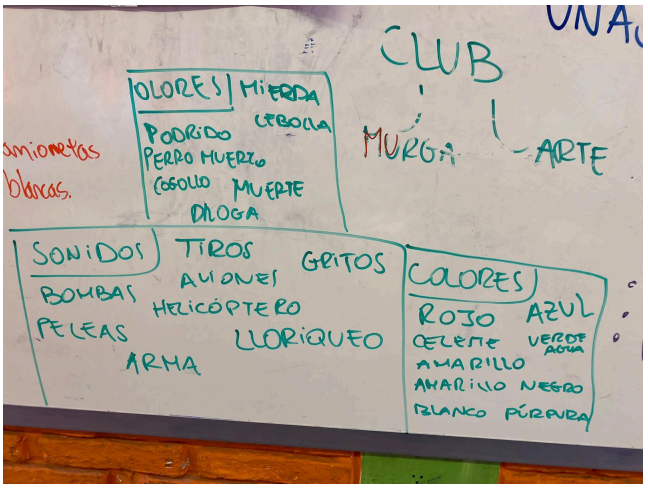
En la siguiente imagen se expone lo que los niños y niñas expresaron como aquello que les gusta del barrio, surgiendo espacios como plazas, almacenes, “campitos”, entre otros. Al referirse a aquello que no les gusta, algunas de las cuestiones que se manifestaron refieren a los tiroteos, los robos y el estado en el que se encuentran esos espacios que les gustan y transitan, expuesto en la segunda imagen.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Como fuera expuesto por Saraví (2004), el espacio público “(...) representa el *locus* donde tienen lugar los encuentros, interacciones y relaciones sociales locales; sin embargo, los atributos que asumen estas prácticas sociales están definidos por las características de la vida pública local y dependen de ellas” (p. 35). El autor explica que a través del espacio público, el barrio se manifiesta. Para los niños y niñas de Casavalle, el barrio se hace presente en sus plazas, almacenes y calles. Sin embargo, como describe Saraví (2004, p. 35), el clima que predomina en esos espacios es lo que moldeará cómo se llevan a cabo las interacciones y relaciones construidas allí. De esta forma, es posible comprender cómo lo que sucede en esos espacios que transitan niños y niñas tiene consecuencias en su vida cotidiana, que pueden ir desde sus prácticas de sociabilidad hasta el repliegue al ámbito de la esfera privada (Saraví, 2004, p. 36).

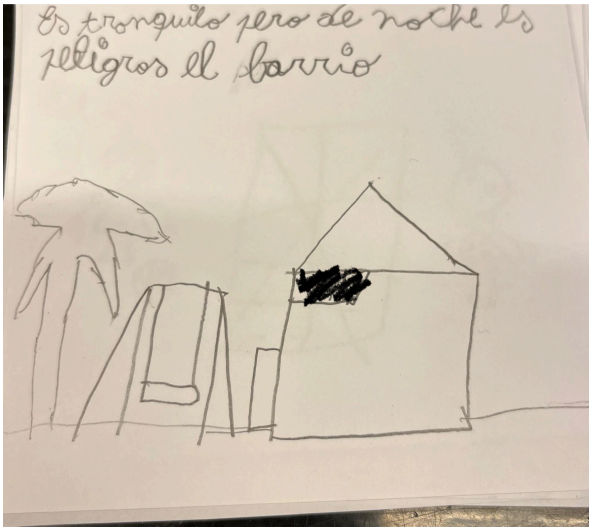
Al pensar en sonidos, olores y colores que los niños y niñas identificaban en el barrio, parte de lo que surgió fue “tiros, gritos, bombas, aviones, helicóptero, peleas, arma, lloriqueo”; “podrido, mierda, pasta base, cogollo, muerte, droga”; “rojo, naranja, amarillo, celeste, negro, blanco”.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Como fuera expuesto por Blitzer (1987, p. 21), generalmente cuando hay un interés en descubrir y comprender la imagen que los niños y niñas tienen de su ciudad, se ha tomado en cuenta sólo la dimensión física, excluyendo los aspectos políticos, sociales y culturales, sin cuestionar tampoco cómo participan los niños en los espacios de la ciudad. Las actividades propuestas por el equipo de estudiantes de Trabajo Social trascendieron la comprensión del territorio como mero espacio geográfico, recuperando, de esta manera, la experiencia cotidiana -en todas sus dimensiones- de los niños y niñas en el barrio.

Los aportes de Blitzer (1987, p. 25, 26) resultan fundamentales para hacer a la comprensión de lo expresado por los niños y niñas a partir de las actividades. Como bien fuera expresado por la autora, niños y niñas tienen -como los adultos- una relación con la dinámica social urbana que se hace presente en los diferentes espacios de la ciudad, en los horarios de ésta, en su tránsito. De esta manera, es posible comprender cómo parte de la relación que tienen niños y niñas en Casavalle con su barrio se ve estructurada por la dinámica territorial, donde surgen condicionantes que hacen a su tránsito. En este sentido, es posible identificar la relación diferencial que tienen niños y niñas con su barrio en función del horario: por la mañana es un barrio en el que se puede jugar, mientras que por la noche no pueden transitarlo debido a los acontecimientos violentos que allí se suceden.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

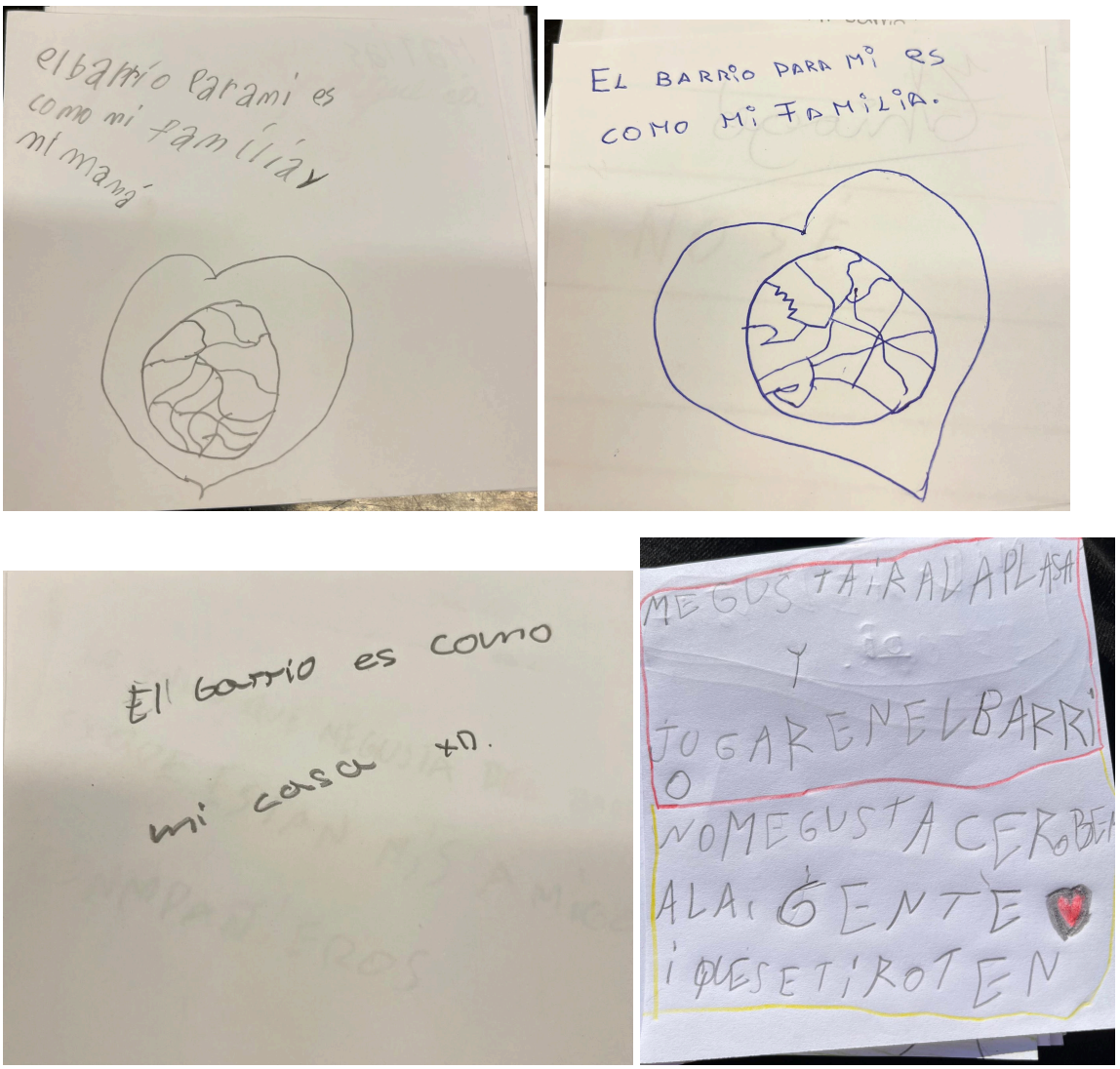
Blitzer (1987) explica cómo "(...) esa relación que los niños tienen con la ciudad, sus instituciones y sus personajes, es de naturaleza diferente según su clase de pertenencia produciendo, suponemos, imágenes sociológicas muy distintas" (p. 26).

A partir de lo desarrollado, surge como relevante el abordar y reflexionar respecto a cómo en Casavalle, la violencia territorial con sus repercusiones en la vida cotidiana y la experiencia de pertenencia al barrio coexisten de manera compleja, configurando una identidad ambigua pero profundamente arraigada en los niños y niñas que habitan el territorio.

Por un lado, niños y niñas de Casavalle se ven cotidianamente expuestos a situaciones de violencia que se desarrollan en su territorio y asumen diferentes expresiones. Estos sucesos tienen un impacto en el modo en el cual transitan el territorio: el acceso a los espacios públicos se ve limitado -como también deteriorado en su estructura- y la noche implica una exposición alta a una situación de violencia. De esta manera, fue posible constatar que la violencia restringe su libertad de movimiento en el territorio.

Por otro lado, a pesar de esta violencia persistente, el territorio también genera un sentido profundo de pertenencia e identidad para los niños y niñas. Como fuera expresado en los dibujos expuestos a continuación, el barrio es para niños y niñas significado de hogar y familia. Esta situación pone de manifiesto cómo el territorio, aunque marcado por la violencia, también se configura como un espacio de construcción y significación, donde los niños y niñas construyen un sentido de pertenencia profundo. Aunque las situaciones

violentas limitan y modifican sus formas de interacción, el barrio sigue siendo un lugar que genera y otorga identidad.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Tomando los aportes de Baráibar (2009) es posible comprender que,

> Cuando los soportes de orden societal son menos sólidos, lo local toma el relevo a través de diversas formas de relaciones de proximidad. El barrio puede resultar la vía privilegiada de formación de la identidad cuando los lazos de integración social no son lo suficientemente sólidos, como en el caso de todos los barrios asociados a formas de exclusión social (...) (p. 67).

En esta línea, retomando a Merklen (citado en Cedrés et al., 2014), expone que "(...) el barrio es a la vez el lugar donde se despliega la sociabilidad primaria, donde se encuentran varios de los soportes de la identidad y donde se establecen las mediaciones institucionales que corresponden a la inserción urbana" (p. 19).

Como consecuencia de lo expuesto, es posible comprender que el barrio se configura como un entorno social donde niños y niñas establecen conexiones y vínculos con diferentes representaciones sociales. A través de la interacción y del transcurso de la vida cotidiana, el barrio comienza a convertirse en un espacio donde las vivencias compartidas generan un sentido de unidad y pertenencia. Los espacios públicos, como lugares compartidos del barrio -las calles, las plazas, los almacenes, las canchas- se transforman en símbolos de pertenencia. El territorio no queda reducido a un espacio físico donde ocurren sucesos violentos, sino que también se erige como el escenario de la vida cotidiana, en el que los niños y niñas desarrollan su sentido de sí mismos y su vinculación con los demás. Así, el barrio no sólo es el espacio que los niños y niñas habitan, sino también un lugar donde construyen relaciones significativas que les permiten formar una identidad colectiva.

Como expresa Gravano (2003)

> el barrio aparece, entonces, como realidad tangible y material y como parte del imaginario; como práctica y como representación, como valor cultural, identidad colectiva, especificidad espacial, polo de disyunción ideológica y sede social de las más variadas relaciones y dinámicas (p. 43).

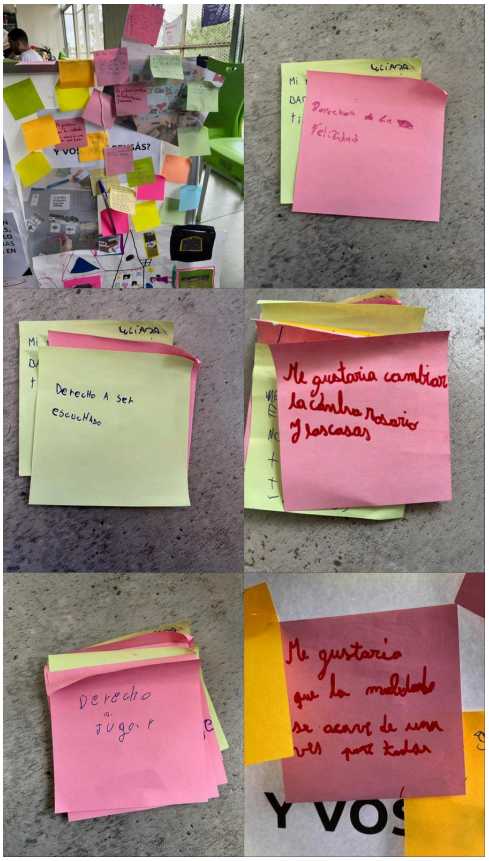
Uno de los objetivos estipulados en el Proyecto de Intervención del año 2022 fue "Visibilizar la voz de los niños y niñas por fuera de la Escuela". Es así que, en el marco de la actividad de *"¿Qué es el barrio?",* el equipo de estudiantes de Trabajo Social comprendió que la visibilización de la perspectiva que niños y niñas tienen sobre su territorio, resultaba fundamental.

En el mes de Noviembre del año 2022, en el marco del Mes de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, luego de un piense y reflexión conjunta entre el equipo de estudiantes de Trabajo Social y la profesora supervisora, se planteó la idea de realizar una exposición de los resultados de dicha actividad en el Centro Cívico del barrio. De esta manera, en un acuerdo con los grupos de niños y niñas con los que se desarrolló dicha

actividad, se realizó la exposición “Tu barrio, mi barrio, nuestro barrio. Casavalle: la mirada desde los niños y niñas”, a la cual se invitó a los grupos con los que se trabajó, así como a escuelas e instituciones presentes en el territorio.

Esta exposición se realizó en el transcurso de cuatro días, en donde se configuró el espacio físico de tal forma que invitara tanto a niños y niñas, como a adultos, a realizar un recorrido por las diferentes secciones. Asimismo, desde el equipo de estudiantes se pensaron juegos referidos a los derechos, como también un espacio participativo, en donde quienes concurrieran pudieran expresarse respecto a la temática. (ver anexo A)

Respecto a este espacio participativo, resulta relevante hacer mención al hecho de que, el día en que concurrieron niños y niñas de otras escuelas del territorio, la pizarra se llenó de sus opiniones y consideraciones, las cuales se encontraban en concordancia con lo que niños y niñas del centro educativo con el que se desarrolló la actividad habían planteado. Alguna de las cuestiones que surgieron fueron: “Me gustaría que la maldad se acabe de una vez por todas”, “Me gustaría cambiar la cancha rosario y las casas”, “Derecho a ser escuchado”, “Derecho a la Felicidad”, “Derecho a jugar”, entre otras.



Fuente: elaboración de niños y niñas de una escuela en Casavalle - práctica pre-profesional 2022-2023.

Mencionar que, posteriormente, la exposición fue llevada al Complejo Municipal SACUDE, en el marco de una actividad organizada por el colectivo #LaVidaVale.uy. Y, en el segundo año, la investigación realizada fue devuelta a las instituciones y actores sociales que participaron de ella.

Como fuera expuesto por Lefebvre (2013), el espacio es un producto social, "(...) resultado de la acción social, de las prácticas, de las relaciones, las experiencias sociales, pero a su vez *es parte de ellas.* Es soporte, pero también es campo de acción. No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales" (p. 14).

El espacio que transitan niños y niñas de Casavalle permite la conexión de los sujetos con su ciudad, con su entorno urbano. El uso compartido de los espacios permite la formación de una experiencia común, que puede verse expresada en el hecho de que niños y niñas de diferentes escuelas, que comparten el mismo territorio y transitan espacios similares, manifiestan lo mismo.

Esta visibilización de la situación que atraviesa a las infancias en Casavalle se expresa como una necesidad ética y política de la profesión. Siguiendo a Gianna y Mallardi (2016), "El desafío, aquí brevemente planteado, se vincula, entonces, a la necesidad ética y política de visibilizar el impacto de la desigualdad en la vida cotidiana de amplios sectores de la población" (p. 100). Como expresan los autores, este ha sido un desafío ético-político que se ha planteado el equipo de estudiantes de Trabajo Social, que comprendió la necesidad de visibilizar la voz de niños y niñas, exponiendo cuestiones que afectan directamente a los sujetos, como relaciones de poder, desigualdad social, segregación territorial, entre otras. Visibilizar estas situaciones, como plantean los autores, supone también superar concepciones que tienden a explicar los problemas sociales únicamente desde una lógica familiar.

Capítulo 3: La participación escolar como eje.

Desde la perspectiva del Trabajo Social, resulta fundamental el entendimiento y comprensión del niño y la niña como sujeto capaz y activo en la proposición de ideas, alternativas y proyectos, respecto a su realidad y cotidianidad.

Existen diversos ámbitos en los que los niños y niñas pueden ejercer su derecho a la participación, como pueden ser la familia, la escuela, y la comunidad.
En el marco del centro de práctica, como es expuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), la escuela debe ser comprendida como

> (…) el espacio por excelencia para ofrecer igualdad de oportunidades y garantizar que todas los niños y niñas, sin importar de dónde vengan o a dónde vayan, conozcan, vivan y disfruten un contexto democrático que dé lugar al aprendizaje de derechos y responsabilidades individuales y colectivas, a entenderse como ciudadanos críticos y pensantes, a gozar de igualdad sin ningún tipo de discriminación y a desarrollar y potenciar todas sus capacidades (p. 4).

En tal sentido, y como es manifestado en el Consejo de Educación Secundaria (CES, s.f.) -entendiendo como pertinente la información en el marco escolar-, es fundamental entender que muchas veces la participación no se da de forma espontánea, y que por lo tanto es necesario la "creación de espacios". Es así que el objeto de intervención del Proyecto de Intervención implementado en el centro de práctica en los años 2022-2023 fue definido como "La participación de los niños y las niñas en los diferentes espacios escolares".

Tomando los aportes de Aquín (1995), se entiende al objeto de intervención de una profesión como "(...) el equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica" (p. 1). De esta forma, se definió el objeto a partir de que el equipo de estudiantes se integró a diferentes espacios en los que se promovía la participación de niños y niñas, identificando la existencia acotada de espacios de participación, en donde los niños y niñas pudieran expresar sus intereses y opiniones. Además, los espacios de participación

develaron la predominancia de una perspectiva adultocéntrica. Como fuera expuesto por Bustelo (2012), el adultocentrismo, en ocasiones,

> (...) no permite el trabajo de deconstrucción del lenguaje de niños, niñas y adolescentes; no entiende la relación de poder entre adultos e infancia y no reconoce a niños y niñas como actores que tienen una vida propia intensa en la que se producen como seres sociales en interlocución con los adultos.

A partir de la experiencia en el centro educativo, resulta apropiado mencionar lo expuesto en un documento del Programa de Participación Infantil y Adolescente del INAU (2012, p. 26) respecto a las relaciones de poder que se establecen en los espacios de participación, ya que generalmente quien tiene la capacidad de llevar a cabo las iniciativas y las condiciones en que se realizarán las propuestas son los adultos, lo que limita la capacidad de acción de los niños y niñas. Por esta razón, es que el equipo de estudiantes de Trabajo Social pautaba las actividades previamente con los grupos, de forma de atender sus horarios e intereses.

Para el trabajo con las infancias, es indispensable romper con la visión "adulto céntrica" y optar por un rol que escuche, consulte y respete lo que los niños y niñas tienen para expresar. Es importante la generación de un ámbito de circulación de ideas, y no imposición.

Como fuera expuesto por Lewkowicz (2004) "Las instituciones están montadas de tal manera que se instala el modelo ya hecho de qué es pensar, y entonces no pueden escuchar el pensamiento de los niños en tanto niños porque sólo pueden reconocerlos como hijos o alumnos" (p. 127). En este sentido, Lewkowicz (2004, p. 129) expresa que lo interesante es ver "cómo piensa un niño entre niños", no para evitar la presencia de un adulto en la interacción, sino porque el pensamiento del sujeto niño es aquello que se compone en su vínculo con el par.

Tomando los aportes de Hart (1992), la participación se entiende como un proceso por el cual se comparten "(...) las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive. (...) La participación es el derecho fundamental de la ciudadanía" (p. 5).

En esta línea, resulta complementario exponer que la participación es "un proceso en el que niñas, niños y adolescentes ejercen su derecho interactuando con otras personas de su

entorno y tratando temas que afectan a sus condiciones de vida individuales y colectivas" (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], citado en Secretaría de Educación Pública, 2020).

A partir de esta conceptualización, y tomando aportes de lo expuesto por el Programa de Participación Infantil y Adolescente del INAU (2012, p. 30), se debe entender a la participación en su doble dimensión: como un proceso y como un derecho.

La dimensión del proceso, como es explicado en INAU (2012, p. 30), tendrá el carácter de participativo "(…) en la medida que se hace efectivo el derecho a los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia (…)".

Comprendiendo a la participación como un derecho de los niños y niñas, se debe mencionar el conjunto de normativas que rigen en el Uruguay respecto a este derecho en específico. En la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), se comprende a la participación como uno de los cuatro principios rectores (UNICEF, 2015). Como fuera mencionado en UNICEF (2018, p. 4) en la CDN, el derecho a la participación se materializa en "artículo 12 (Derecho a ser escuchado y tomado en serio), artículo 13 (Libertad de expresión), artículo 14 (Derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión), artículo 15 (Derecho a la libertad de asociación) y artículo 17 (Derecho a estar informado)."

Asimismo, en el marco de la Ley N° 18.437 "Ley General de Educación", en el artículo 9 "de la participación", se la entiende a ésta como

> (…) un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas. (Ley N° 18.437, 2009).

Mencionar, también, el artículo 9 del Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823, 2004), respecto a los "Derechos esenciales",

> Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social.

Respecto al marco normativo, resulta pertinente hacer mención a Leopold (2014), quien hace referencia a la reforma normativa del Código de la Niñez y la Adolescencia, manifestando que en ese pasaje a la comprensión del niño como un sujeto de derecho, se

> (...) introduce no solo la necesidad de transformar las prácticas adultas de corrección o puesta de límites con respecto a la infancia, sino que además promueve la incorporación de una perspectiva que identifica en este "niño sujeto de derecho", a un portador de palabra que reclama ser escuchado en su tiempo de infancia. Esta perspectiva reorienta el sentido del discurso desde el niño al adulto, en detrimento de los parámetros de subordinación modernos de la infancia, en tanto se reconoce que el niño tiene algo para decir de lo que "piensa" y "siente", y no solo constituye un mero receptor del mensaje adulto (p. 101).

Ejercer el derecho a la participación, como se expone en Secretaría de Educación Pública (2020, p. 15), impacta de forma positiva en los niños y niñas, de manera que la posibilidad de expresar sus intereses, el ser tomado en cuenta, fortalece su autoestima. Es un espacio propicio, además, para la vinculación, ejercicio y entendimiento de diversos derechos: libertad, responsabilidad, igualdad y justicia, respeto, entre otros.

Debido a la generación y habilitación de espacios de participación en el centro educativo, fue posible conocer lo que niños y niñas tenían para expresar respecto a sus sentires y vivencias cotidianas. De esta forma, se reafirmó la importancia de contemplar la participación de los niños y niñas, entendiendo que esta se ejerce cuando se interpreta al niño como sujeto de derecho y constructor de ciudadanía. Tomando los aportes de Durston (1999) se entiende por ciudadanía al

> (...) conjunto de normas que guían la relación entre el individuo y la sociedad, su relevancia para la participación es obvia: la ciudadanía viene a ser el marco que crea las condiciones para una participación posible. Pasar de la participación posible a la participación real implica que el individuo ejerce esa ciudadanía, que se ocupe de los temas de preocupación de la colectividad, que hace escuchar su voz en la discusión pública de esos temas, que pasa de ser mero consumidor de mensajes y valores a ser productor de sus propios mensajes —es decir, que imagina y comunica sus propuestas de solución a la colectividad— (p. 1).

Como fuera expuesto por Oliver i Ricart (2003, p. 40), comprender al niño y niña como sujeto con capacidad para involucrarse e influir en procesos de decisión, marca un quiebre con la concepción histórica y tradicional de infancia, en la que se comprendía al niño y niña como un ser inacabado sin capacidad de tomar decisiones.

En esta línea, se comparte lo manifestado por Bustelo (2012), quien hace referencia a la necesidad de apartarse de las metodologías adultocéntricas, para entender a la infancia "(...) como infancia misma y desde la infancia. Las investigaciones sobre la infancia como actores sociales deben asumir la autonomía de niños/as y una simetría ética con los adultos".

Capítulo 4: La escuela, el juego y el territorio.

Gran parte de la práctica pre-profesional en el centro educativo se desarrolló en el espacio de recreo con los niños y niñas: interactuando con ellos a través de conversaciones, observando, compartiendo la merienda, y, tantas veces, jugando.
A partir de la experiencia, tanto en el aula como en el recreo, fue posible identificar cómo las situaciones de violencia en el territorio permeaban no sólo los discursos de los niños y niñas, sino también las formas del juego.

El juego se constituye como parte fundamental de las infancias, contemplado por la Convención Sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas, 1989) en el artículo 31, en el cual se explicita el derecho al "esparcimiento, al juego y a participar en las actividades recreativas". En Uruguay, el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17.823, 2004) reconoce como uno de los derechos esenciales la recreación.

Como fuera expuesto por Domínguez et al. (2013) "La infancia y la adolescencia son los momentos en los cuales el juego tiene un lugar privilegiado. Aparte de «pasarla bien», este genera condiciones para la socialización, el aprendizaje de habilidades de relaciones sociales, y de la simbolización" (p. 80). En la misma línea, Duek (2012) afirma que el juego es una parte fundamental de la vida cotidiana (p. 650).

En el tiempo compartido con las infancias, se identificó que uno de los juegos que preponderaba era aquel en el que niños y niñas interpretan a bandas narcotraficantes enfrentadas, con los roles de policía, narcotraficante y sicario. Una de las situaciones que atravesaba en el periodo temporal 2022-2023 a Casavalle era el enfrentamiento entre principalmente, dos bandas relacionadas al tráfico de drogas. Resulta pertinente hacer mención a la Memoria N° 7 de la práctica pre-profesional, en la cual se narra que una maestra "Nos cuenta que ahora los niños y niñas en el recreo juegan a las "pandillas", y entiende que esa es su realidad y la tienen "muy incorporada" y que "obviamente ellos juegan con los roles que ven". (Recalde, 2022)

En correspondencia a lo expuesto, se hace referencia al Informe N° 2 de la práctica pre-profesional, en el cual se menciona que "(...) niños y niñas se reconocen como parte de estas "bandas"; en el año 2022, un niño que se encontraba peleando con otro, explicó a las estudiantes de Trabajo Social que ese "no sabía jugar porque era un chinga" (Recalde, 2023)

Lema y Machado (2013) explican que “Jugar es construir un orden diferente al de la vida cotidiana, pero que generalmente pretende emular esa realidad, los juegos tienden a ser simulacros de la realidad (…)” (p. 40). Continuando, los autores exponen cómo los juegos pueden ser entendidos como formas de expresión, a partir de los cuales se expresa la personalidad, el desarrollo e incluso la cultura (p. 35). De esta manera, es posible comprender cómo a través del juego los niños y niñas del centro educativo interpretan roles y simulan situaciones que forman parte de su vida cotidiana; reflejan en su juego, sus vivencias.

Como fuera expuesto por Vigotsky (citado en Contreras y Venturo, 2020) en su análisis del juego, se entiende que éste surge

> (...) en respuesta a la necesidad que tiene el ser humano de inter-relacionarse. A través del juego, el niño comprende y construye su propia realidad social y cultural la cual se da a través de la exploración, interpretación y representación del mundo.

En la misma línea, Duek (2012, p. 650) expresa que hay que situar al juego en la intersección entre “la cultura, sus condicionamientos y posibilidades; la trayectoria social y educativa de quienes juegan; y la historia en la que esa práctica se desarrolla”. Explica la autora que las estructuras, reglas y elecciones del juego deben de ser leídas y comprendidas como “manifestaciones culturales históricamente situadas”.

Desde la perspectiva de Duek (2012), el juego no queda relegado a algo secundario, a aquello que se manifiesta como “lo infantil”, sino que se sitúa en el propio “entramado social, político y cultural en el que se inserta”. Al abordar el análisis del juego en Casavalle desde esta perspectiva, nos permite situarlo como parte de un entramado más complejo. De esta forma, el juego se configura como una práctica que tiene la capacidad de reflejar e incluso transformar las estructuras de poder y las dinámicas sociales existentes en el barrio.

A través del juego, niños y niñas expresan roles, normas y valores que resultan fundamentales para hacer a la comprensión de su vida cotidiana. Las formas que toma el juego en el centro educativo se gestan como representaciones de las situaciones del territorio. Por lo tanto, el juego debe de ser considerado como un proceso que guarda una

íntima conexión con el entorno social, cultural y político en el que los niños y niñas están inmersos, reflejando y reproduciendo las realidades en las que se inscribe.

Continuando con los aportes de Lema y Machado (2013), se entiende que el juego se caracteriza por ser una actividad voluntaria, en la cual el sujeto elige de forma libre participar, "(...) pero que en su desarrollo el individuo debe someterse a un conjunto de reglas imperiosas que le dan sentido a la actividad" (p. 35). Sin embargo, hay niños y niñas que son identificados y marcados por su supuesta integración a una de las bandas narcotraficantes presentes en el barrio, entendiendo por sus pares que no logran adecuarse a la dinámica del juego, no pudiendo seguir sus reglas.

Con respecto a este tipo de etiquetamientos entre los niños y niñas, es pertinente hacer mención a lo expuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014, p. 38), respecto a que el concepto de violencia no se restringe a daños físicos o materiales, sino que también incluye el maltrato y el hostigamiento. En el centro educativo, fue posible observar e identificar que los niños y niñas no sólo recurren a la violencia física para resolver sus conflictos, sino que en su relacionamiento cotidiano prima la agresividad verbal, los insultos y los etiquetamientos, violencia de tipo más simbólica y emocional.

Viscardi y Alonso (2013, p. 14) exponen que la "violencia en la escuela" es expresión de la configuración de diversos elementos, siendo uno de ellos la continuidad de conflictos que se generan en el barrio. Asimismo, Viscardi (1999) manifiesta que, desde su perspectiva de estudio, comprender la violencia de los niños y niñas –jóvenes- supone entender que expresan "(…) los conflictos que tienen lugar en los distintos ejes de relaciones sociales en que ellos están insertos" (p. 27). Desde esta perspectiva, es posible comprender que muchas veces la violencia que se genera en el espacio escolar se relaciona con conflictos de los cuales los niños y niñas son parte en su espacio social y sus trayectorias, que luego son depositados en la escuela.

En este sentido, se comprende cómo muchas cuestiones que suceden en Casavalle, los niños y niñas las trasladan al ámbito escolar. Esto puede ir desde que los niños y niñas adoptan posiciones de enfrentamiento entre ellos debido a que sus familias están enfrentadas en el territorio, hasta la forma de resolución de los conflictos a través de la violencia física, respondiendo también al modelo de relacionamiento de los adultos referentes.

Es en este marco que el equipo de estudiantes de Trabajo Social del centro educativo (conformado por ambos grupos, turno matutino y turno vespertino) presentó un Proyecto Estudiantil de Extensión Universitaria, denominado "Un gol para la Convivencia". Éste surge a partir de tomar en cuenta por parte del equipo la manifestación y expresión del interés de los niños y niñas por el deporte y el juego, entendiendo que estos espacios son los que les generan mayor satisfacción y disfrute.

De esta manera, en el Proyecto "Un gol para la Convivencia", se consideró pertinente elaborar un proyecto que

> (...) permita crear y fortalecer espacios colectivos donde se abordan distintas temáticas como la participación, la identidad, la convivencia y el fútbol desde una perspectiva de derechos humanos que fomente el reconocimiento de los y las niños como sujetos de derecho.

Es así que se plantea el fútbol como una forma de abordar la convivencia y la participación, en el entendido de la relevancia que esto tiene para la cotidianidad y el ejercicio de derechos de los niños y niñas. A partir de esto, se realizaron diferentes actividades mensuales guiadas por ejes temáticos: identidad, género, derechos humanos, participación. En estas diferentes instancias, se trabajó y abordó con niños y niñas la creación de la identidad del equipo de fútbol -su nombre y logo-, los roles en el equipo de juego, las reglas que se elegirían para la instancia final determinada por un campeonato de fútbol, entre diversas cuestiones que fueron surgiendo en el proceso.

Lema y Machado (2013, p. 40) entienden que el juego tiene la posibilidad de generar y asignar nuevos roles, desarrollar nuevas pautas de comportamiento, crear nuevas formas de interpretar acontecimientos, entre otros. El equipo de estudiantes de Trabajo Social, entendiendo la potencialidad del juego, lo utilizó como una herramienta para abordar diferentes temáticas con los niños y niñas. Por este motivo, y como explican Lema y Machado (2013), los juegos planificados en el marco del proyecto se podrían caracterizar como "juegos dirigidos", ya que se encuentran "(…) en el marco de un proceso educativo, lo que implica una intencionalidad de educar a través de ese recurso" (p. 37). El juego educativo pretende motivar procesos de aprendizaje.

Estos autores explican que, al utilizar el juego para intervenir en espacios educativos, no basta con plantear cualquier dinámica y esperar que por el simple hecho de participar se produzca una transformación. Incorporar a la intervención el juego y la recreación con niños y niñas implica "(...) potenciar su capacidad lúdica para intervenir creativamente sobre el entorno y desarrollar su capacidad de aprender en forma autónoma" (Lema y Machado, 2013, 52).

Como consecuencia del análisis realizado, es posible comprender cómo la violencia territorial influye en los modos de juego de niños y niñas en Casavalle. El juego se encuentra profundamente conectado con las dinámicas y estructuras sociales del territorio, reflejando las relaciones sociales, las estructuras de poder y las tensiones que los niños y niñas experimentan en su vida cotidiana.

Comprender al juego como una forma de trabajo y abordaje con niños y niñas permite generar procesos de reflexión, de construcción social con sus pares, de interpelar las formas de convivencia y de interacción, llevando a la transformación conjunta de representaciones sociales y del entorno.

Conclusiones

El objetivo del presente trabajo monográfico fue analizar la mirada que niños y niñas que asisten a un centro educativo en Casavalle tienen sobre su territorio, haciendo referencia y uso del acumulado de la práctica pre-profesional, compuesto por los escritos y expresiones artísticas realizadas por las infancias en el marco de actividades desarrolladas con ellos.

En el transcurso de los capítulos del documento, fue posible generar cierta estructura que permitiera un análisis y conocimiento teórico sobre todo aquello que fue expuesto por los niños y niñas en los años 2022 y 2023.
De esta manera, se analizó el territorio de Casavalle, comprendiéndolo más allá de un espacio geográfico, en su historicidad, procesualidad y contradicción. Posteriormente, se expuso aquello que niños y niñas del centro educativo manifestaron respecto a su territorio, generando un análisis integral que permitiera comprender la perspectiva que las infancias tienen sobre su barrio: qué sucede allí, cómo son los espacios, cómo es su tránsito. En este capítulo, se destacó y fundamentó que el barrio para las infancias no es simplemente un espacio de residencia, sino que es un lugar cargado de significados, identidades, dinámicas y relaciones sociales que estructuran su vida cotidiana.

Conocer la perspectiva de los niños y niñas, su experiencia cotidiana en el territorio, fue posible por entenderlos como sujetos de derecho. En este sentido, fortalecer la participación en el ámbito del centro educativo resultó fundamental para poder comprender a las infancias y sus discursos, generando espacios de reflexión conjunta. En estos espacios de participación, niños y niñas lograron compartir sus experiencias y sentires junto a sus pares, pensar en conjunto estrategias de transformación del territorio, entre otras cuestiones.

A partir de lo desarrollado en este trabajo, es posible concluir que la violencia territorial estructura gran parte de la vida cotidiana de niños y niñas.
La violencia territorial permea sus discursos y expresiones, moldea cómo transitan los espacios públicos y cómo los ven, impregna sus interacciones sociales y sus juegos. La violencia territorial estructura la forma en que las infancias experimentan y se relacionan con su entorno.

Desde la perspectiva de los niños y niñas, el territorio no se configura únicamente como el espacio geográfico donde ocurre la vida cotidiana, sino que resulta en un conjunto de

significados construidos por las interacciones sociales y las vivencias cotidianas. El barrio está compuesto de historia, relaciones sociales, y de una identidad colectiva.

Para las infancias Casavalle se marca por cierta dualidad: por un lado, se enfrentan a situaciones violentas que limitan su tránsito por el barrio, y por otro, el barrio es el espacio de juego predilecto, que genera una identidad colectiva y sentimientos de pertenencia.

Los niños y niñas en el territorio no sólo interactúan con la dinámica urbana en términos físicos y geográficos, sino que interactúan de manera directa con las relaciones sociales que lo habitan, así como con las condiciones históricas y económicas que lo moldean.

La violencia territorial debe comprenderse como parte de un entramado que trasciende a Casavalle, vinculada con las condiciones estructurales de desigualdad, pobreza y exclusión. No se trata simplemente de la presencia de sucesos violentos aislados, sino de una constante exposición a una estructura de violencia que permea todos los aspectos de la vida cotidiana de quienes habitan el territorio. Los niños y niñas, al estar expuestos a estas dinámicas, no sólo experimentan la violencia en sus expresiones más violentas, sino que internalizan los códigos sociales que rigen el territorio. Estos códigos, muchas veces implícitos, moldean las formas en que los niños y niñas se comunican y se vinculan, determinando quiénes son con los que se puede o no interactuar.

Esta situación no sólo restringe la libertad con la que niños y niñas transitan los espacios del barrio, sino que también define sus interacciones y vinculaciones sociales. La limitación del uso del espacio público -entendido también en su dimensión social- restringe su capacidad para explorar, aprender y relacionarse libremente, afectando su desarrollo en términos de autonomía.

El análisis que se ha desarrollado en este Trabajo final de grado ha llevado a la reflexión respecto al rol del Trabajo Social en el territorio. De esta manera, se ha podido concluir la necesidad de pensar las intervenciones de la profesión más allá de su dimensión asistencial, que como fuera expuesto por Claramunt (2009) "(...) se encuentra más estrechamente asociado a la existencia y otorgamiento de servicios, prestaciones y recursos" (p. 95), entendiendo que su importancia no debe limitar a que el enfoque del trabajo con los sujetos se limite a dicha dimensión. De esta forma, es necesario reconocer y repensar una

propuesta de trabajo integral, en la cual se ponga de manifiesto la dimensión socioeducativa. (Claramunt, 2009, p. 97)

En el desarrollo de este trabajo monográfico, fue posible identificar cómo el pensar intervenciones y acciones que integren a la dimensión socioeducativa del Trabajo Social permitió el conocimiento de la vida cotidiana de los niños y niñas, generando actividades y estrategias que alentaron al fortalecimiento de éstos como sujetos, "(...) procurando su efectiva participación y su formación como sujetos protagonistas" (Claramunt, 2009, p. 97).

Como fuera expuesto por Claramunt (2009), en estos procesos de accionar socioeducativo, lo grupal se conforma como un

> (...) ámbito privilegiado de aprendizaje y de sostén ante la posibilidad de los cambios, de lo que se muestra como nuevo y por tanto difícil de asumir por parte de individuos aislados. Es con otros que estos procesos pueden verse facilitados por los soportes que lo colectivo puede ofrecer (p. 97).

En este sentido, García (citada en Claramunt, 2009) expresa que la dimensión socioeducativa posibilita la "generación de aprendizajes socialmente compartidos", a partir de los sujetos que analizan su propia realidad y plantean alternativas de cambio, configurándose como sujetos que participan activamente en los procesos. Desarrollar estrategias, actividades e intervenciones desde una perspectiva integral supone poder generar procesos que integren todas las dimensiones que hacen a la profesión.

Frigerio (2004) realiza las siguientes preguntas en el contexto del trabajo y encuentro con el otro y la otra, "¿es posible hacer otra cosa con lo cotidiano? ¿Podremos, si organizamos otras experiencias, permitir que un encuentro devenga oportunidad (oportuno, adecuado, a tiempo, habilitante)?" (p. 143).

A partir de la experiencia desarrollada en este trabajo, se considera que la respuesta es que sí, es posible hacer otra cosa con lo cotidiano. Al pensar en el encuentro con los niños y niñas, resultó evidente para el equipo de estudiantes de Trabajo Social la posibilidad de tomar lo cotidiano para permitir que se convierta en una oportunidad de generar espacios

habilitantes y constructores. La oportunidad, en este contexto, no es algo que se imponga ni algo que se deba buscar, sino algo que emerge en la propia interacción y encuentro. De esta manera, lo cotidiano se transformó en el eje que guió las actividades con niños y niñas, permitiendo un análisis de sus discursos, experiencias, interacciones y juego.

En esta línea, resulta pertinente hacer mención a tres términos relevantes a los que hace alusión Frigerio (2004): "resistir, interrumpir, inaugurar" (p. 144), y que resuenan con el objetivo de este trabajo monográfico. Estas tres ideas permiten un marco para reflexionar sobre las actividades e intervenciones realizadas con niños y niñas de Casavalle.

Resistir, explica Frigerio (2004, p. 144), podría comprenderse como la renuncia a considerar las cosas como son y se presentan, la renuncia a no cuestionarnos. Implica entonces, la presencia de un sujeto activo que cuestiona. Interrumpir, que no se repita más de lo mismo, "la repetición que no porta elaboración". No repetir los discursos naturalizados que se identificaron en el centro educativo, resistir para poder generar una interrupción y poder trascender la apariencia de los hechos, conocer y generar aportes fundamentados y sustantivos. No se trata de la mera identificación de la violencia en los discursos y prácticas de las infancias, sino de una reflexión y una puesta en acción.
Y en última instancia, inaugurar, en palabras de Frigerio (2004),

> Hacer que algo devenga posible cuando todo parece indicar lo contrario. Crear condiciones para que en el mundo interno se relance un trabajo de pensamiento, simbolización, elaboración, reorganización psíquica. Colaborar en hacer venir otro tiempo (recordando que el ser humano es siempre creador de su propio tiempo), otras relaciones; autorizarse a imaginar otro imaginario sobre el cristalizado. Inaugurar se vuelve sinónimo de responder e iniciar, se asocia a responsabilidad y remite al intento, a los intentos, de construir relaciones inéditas (p. 144).

Como fuera expuesto por Iamamoto (2003, p. 33, 34) el profesional del Trabajo Social debe de tener la capacidad de proponer, de accionar, y no ser una mera respuesta institucional. La posibilidad de hacer algo distinto se encuentra dada en la realidad, y "(...)

Cabe a los profesionales aprovecharse de esas posibilidades y, como sujetos, desarrollarlas transformándolas en proyectos y fuentes de trabajo".

Una posible línea de investigación futura, consiste en poder indagar y profundizar sobre el rol del Estado y las políticas públicas en relación con la violencia territorial. En este sentido, resulta fundamental analizar cómo las acciones y estrategias gubernamentales abordan y gestionan las dinámicas de violencia en los territorios, y en qué medida estas intervenciones son efectivas para mitigar los efectos de la violencia en la vida de los niños y niñas.

Referencias bibliográficas

Álvarez Pedrosian, E. (2018). *Casavalle bajo el sol: Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio.* Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).

Aquín, N. (1995). Acerca del objeto del Trabajo Social. *Revista Acto Social,* (10), 1-12.

Baráibar, X. (2009). Tan cerca, tan lejos: acerca de la relevancia "por defecto" de la dimensión territorial. *Fronteras,* (5), 59-71.

Batthyány, K y Cabrera, M (coord.). Alesina, L., Bertoni, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J. y Rojo, V. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial.* UdelaR. CSE.

Blitzer, S. (1987). Hacia una imagen sociológica de la ciudad: una propuesta que considere a los niños como consumidores y protagonistas de la realidad urbana. En D. Carrion, y A. Vainstoc (Comps.), *La ciudad y los niños* (pp. 17-27). Ciudad.

Bolaña, M. J. (2017). Políticas públicas y cantegriles en Montevideo (1946-1973). *Urbana, Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade*, *9*(1), 98-117.

Borrás, V. (2015). *La multidimensionalidad de la pobreza en el Uruguay : ¿cómo afecta a los habitantes de distintos territorios? Análisis del período 2006-2013*. [Tesis de maestría]. Universidad de la República.

Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. En *Sociología y cultura* (pp. 281-309). Grijalbo.

Bustelo, E. (2012, Octubre 15-19). *Infancia y teoría* [Ponencia en congreso]. V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, Argentina. https://eva.fcs.udelar.edu.uy/pluginfile.php/32912/mod_resource/content/1/Bustelo%20Infancia%20y%20Teor%C3%ADa%20.pdf

Cafaro, A. L. (2023). Respuesta colectiva frente a la violencia territorial y los ajustes de cuenta: un estudio de caso en una localidad de Montevideo (Uruguay). *Tramas y*

Redes, (5), 265-280. https://tramasyredes-ojs.clacso.org/ojs/index.php/tyr/article/view/229/104

Calvo, J. J. (Coord.). Borrás, V., Cabella, W., Carrasco, P., De los Campos, H., Koolhaas, M., Macadar, D., Nathan, M., Núñez, S., Pardo, I., Tenenbaum, M. y Varela, C. (2013). *Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay: las necesidades básicas insatisfechas a partir de los Censos 2011*. TRILCE.

Cedrés, E., González, M., Pérez, M. y Troisi, G. (2014, setiembre 15-17). *Dime dónde vives… ¿Y te diré quién eres?* [Ponencia en jornada]. XIII Jornadas de Investigación. ¿Qué desarrollo para Uruguay?, Montevideo.

Claramunt, A. (2009). El Trabajo Social y sus múltiples dimensiones: hacia la definición de una cartografía de la profesión en la actualidad. *Fronteras,* (5), 91-104.

Consejo de Educación Secundaria. (s.f.) *Convivencia, Participación y Derechos Humanos.* https://dges.edu.uy/departamento-integral-del-estudiante/convivencia

Contreras, G. y Venturo, R. (2020). *El juego como estrategia didáctica para el aprendizaje del patrimonio cultural*. Ministerio de Cultura. https://qhapaqnan.cultura.pe/sites/default/files/articulos/El%20juego%20como%20estrategia%20didactica.pdf

De Martino, M. (2014). *Familias y Estado en Uruguay: continuidades críticas 1984-2009: lecturas desde el Trabajo Social.* Universidad de la República.

De Souza Minayo, C. (2013). *La artesanía de la investigación cualitativa.* Buenos Aires: Lugar Editorial.

Domínguez, P., Lahore, H. y Silva Balerio, D. (2013). *Itinerarios para educadores: aproximación al trabajo socioeducativo con adolescentes.* La Barca.

Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 34*(3), 649-664.

Durston, J. (1999). Limitantes de la ciudadanía entre la juventud latinoamericana. *Última Década,* (10). https://www.redalyc.org/pdf/195/19501002.pdf

Emperatriz, C., y Esteves, M. (2017). Violencia urbana e inseguridad en espacios de vida colectiva. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 19*(3), 440-458. https://www.redalyc.org/pdf/5139/513954274003.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Violencias y escuelas: otra mirada sobre las infancias y las juventudes.* https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/violencias_y_escuelas.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (27 de octubre de 2015). *Hablemos de participación infantil.* https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Participación infantil en los centros escolares.* https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Participacion.pdf

Frigerio, G. (2004). Identidad es el otro nombre de la alteridad: la habilitación de la oportunidad. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes: la habilitación de la oportunidad* (pp. 143-154). Novedades Educativas.

Gianna, S. y Mallardi, M. (2016). *Transformaciones familiares y trabajo social: debates contemporáneos y contribuciones analíticas.* Editorial Dynamis.

Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial: estudios sobre la producción simbólica de la vida urbana.* Espacio Editorial.

Hart, R. (1992). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* UNICEF.

Heller, A. (1985). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista.* Grijalbo.

Iamamoto, M. (2003). *El Servicio Social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional.* Cortez Editora.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2012). *A participar también se aprende: apuntes para promover la participación infantil y adolescente.* https://www.google.com/url?q=https://www.inau.gub.uy/cenfores/biblioteca-digital/recursos-en-linea/download/4164/1880/16&sa=D&source=docs&ust=1743563439973918&usg=AOvVaw1GHzInR7kTrD2LE8rQxHfl

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay. (2019). *Directrices para la protección de los niños, niñas, adolescentes, sus familias y los equipos de trabajo ante situaciones de violencia urbana.* https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/5536/122/16

Intendencia de Montevideo. (2012). *Plan Especial Casavalle*. https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/pc_-_informe_final_junio_2012.pdf

Intendencia de Montevideo (13 de mayo de 2019). *Casavalle.* https://municipiod.montevideo.gub.uy/node/168

Kosik, K. (1963). *Dialéctica de lo concreto (estudio sobre los problemas del hombre y el mundo)*. Grijalbo.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio.* Capitán Swing.

Lema, R. y Machado, L. (2013). *La recreación y el juego como intervención educativa.* Espíritu Guerrero.

Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica.* Universidad de la República.

Leopold, S. (Coord.). Cabo, G., Cafaro, A.L., Carballo, Y., Elmallian, C., Machado, G., Pérez, D. y Silva, C. (2023). *Las violencias sostenidas y la convivencia precarizada en Casavalle: la experiencia de niños y niñas.* Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra.

Lewkowicz, I. (2004). ¿Existe el pensamiento infantil? En C. Corea, I. Lewkowicz (Eds.), *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas* (pp. 125-132). Paidós.

Ley N° 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia. (2004). Registro Nacional de Leyes. https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004

Ley N° 18.437: Ley General de Educación. (2009). Registro Nacional de Leyes. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008

Machado, G., Rocco, B. y Trinidad dos Santos, V. (2018). Transformaciones en la ciudad e impacto en las organizaciones de base territorial del Noreste Montevideo. *Emancipação, 18*(1), 44-62.

Mallardi, M. (Comp.). (2017). *Procesos de Intervención en Trabajo Social: contribuciones al ejercicio profesional crítico.* Colegio de Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Muñoz Arce, G. (2018). Intervención social y el territorio como clave de aproximación. *Revista Intervención*, *1*(8), 1-3.

Musto, C., Borrás, V., da Fonseca, A., Lecuna, C., Palermo, R. y Rocco, B. (2022). Violencia y espacio público en un municipio periférico de Montevideo: una aproximación multimétodo a las experiencias de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Direito da Cidade, 14*(4), 2581-2607.

Netto, J. P. (2017). *Trabajo Social: crítica de la vida cotidiana y Método en Marx.* Colegio de Asistentes Sociales o Trabajadores Sociales de la Provincia de Buenos Aires.

Oliver i Ricart, Q. (2003). Dichos y hechos de un derecho particular: la participación. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Ed.), *Educación, derechos y participación: Aportes para la reflexión sobre la enseñanza media en Uruguay* (pp. 39-50).. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=50

Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

Paternain, R. (2014). Los espacios regionales del delito en Uruguay. En R.Paternain y R. Sanseviero (Comps.), *Violencia, inseguridad y medios en Uruguay: ¿qué tienen para decir las ciencias sociales?* (pp. 19-33). Friedrich Ebert Stiftung.

Paternain, R. y Scaraffuni, L. (2022). *La violencia policial en los márgenes del Estado: conflictos y violación a los derechos humanos en el barrio Marconi de Montevideo.* Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Rozas, M. (2004). *La intervención profesional en relación con la cuestión social: el caso del Trabajo Social.* Espacio editorial.

Saborío, S. (2019). Narcomenudeo y control territorial en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad,* (25), 71-86.

Saraví, A. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, (83), 33-48.

Scaraffuni, L. y Paternain, R. (2023). El Estado y sus márgenes: un acercamiento al barrio Marconi desde una perspectiva etnográfica. *Revista de Ciencias Sociales, 36*(25), 129-147.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *La escuela como espacio de participación infantil y adolescente para la formación ciudadana.* https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/partsocial/archivos2020/convivencia%20escolar/La_escuela_espacio_de_participacion.pdf

Tenenbaum, G., Fuentes, M., Viscardi, N., Salamano, I. y Espíndola, F. (2021). *Relatos de muerte: homicidios montevideanos en ajustes de cuentas y conflictos entre grupos delictivos.* Agencia Nacional de Investigación e Innovación, Obsur, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Viscardi, N. (1999). Violencia en el espacio escolar: una problemática social emergente. Consideraciones para el caso de Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales,* (16), 23-36. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/26152/1/RCS_Viscardi_1999n16.pdf

Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la Convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay.* ANEP.

Zenteno, E. (2013). La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo. en el conurbano bonaerense: Javier Auyero y María Fernanda Berti. *Polis, 13*(37), 547-550.

Anexos

anexo A