

APROXIMACIONES A LAS VIOLENCIAS:
ABORDAJES EDUCATIVOS EN CONTEXTOS VULNERADOS
EN MONTEVIDEO, URUGUAY

Cecilia Alonso Bianco¹

Diego Cuevasanta²

Fiorella Ferrando³

Meliza González⁴

Leonardo Moreno⁵

María Eugenia Ryan⁶

1. Introducción

América Latina se mantiene como una de las regiones con mayores índices de homicidios a nivel mundial (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito [UNODC], 2019); por lo que abordar el fenómeno de la violencia ha sido una preocupación generalizada para los Estados y las poblaciones que la padecen. Sin embargo, la violencia no puede ser entendida solo a través de su medida de letalidad, sino que debe considerarse un conjunto de delitos que hacen complejo el fenómeno. Los diversos actos delictivos en las ciudades y barrios requieren de una mirada anclada en el territorio, a fin de identificar las pautas delictivas y los factores que las propician (Vilalta, Castillo y Torres, 2016).

Los altos índices de pobreza y marginalidad, junto con el acceso desigual a bienes y servicios, dan cuenta de los desafíos que vive el continente. Comprender el fenómeno de la pobreza desde una perspectiva amplia implica problematizar la incidencia de las desigualdades sociales en el desarrollo de capacidades y en el modo de actuar sobre el entorno natural y social (Sen, 2001), así como su relación con las distintas situaciones de violencia que emergen en los territorios.

Al mismo tiempo, es preciso identificar y problematizar el lugar del Estado en el enfrentamiento de estos actos delictivos, los vínculos sociales que se dan en las comunidades, la medida en que estos se tejen y los elementos que habilitan o constriñen ciertas prácticas criminales (Alonso, Lazo y Niño, 2016).

¹ Investigadora independiente, https://orcid.org/0009-0004-8803-8624_alonsobiancocecilia@gmail.com

² Facultad de Psicología. Universidad de la República, https://orcid.org/0000-0001-6113-8802_diegocuevasanta@gmail.com

³ Investigadora independiente, https://orcid.org/0000-0001-9494-9564_fiore.ferrando@gmail.com

⁴ Facultad de Psicología. Universidad de la República, https://orcid.org/0009-0002-0469-5922_meliza.gonzalez@gmail.com

⁵ IESTA, Departamento de Métodos Cuantitativos, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar, https://orcid.org/0000-0003-1630-1361_leonardo.moreno@fcea.edu.uy

⁶ Investigadora independiente, https://orcid.org/0009-0000-0465-8764_mryan3470@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22198/colson.305.c84>. DOI Obra completa: <https://doi.org/10.22198/colson.305>

El presente trabajo se enmarca en el estudio “Violencias cotidianas y estructurales: modelización espaciotemporal y percepción adolescente en contextos de alta vulnerabilidad”, financiado por el Fondo Sectorial de seguridad ciudadana⁷ de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII-Uruguay), en convenio con el Ministerio de Interior del Uruguay. Dicha investigación tuvo por objetivo identificar la violencia estructural y cotidiana en zonas de contextos vulnerados de Montevideo, para conocer cómo estas violencias son percibidas y abordadas por los diferentes actores educativos en las diversas secciones territoriales. Para abordar la complejidad de este fenómeno se trabajó a partir de un diseño mixto de tipo secuencial. Este producto, en tanto síntesis de los hallazgos arribados en la investigación más amplia, se centra en las formas en que los diferentes actores (docentes, equipos multidisciplinarios y estudiantes) conceptualizan las violencias y las abordan.

2. Un poco de contexto

Uruguay es un país ubicado en América del Sur, cuenta con una población total de 3 485 000 habitantes y una superficie de 176.215 km². Presenta un perfil sociodemográfico de pirámide invertida, con una población envejecida, pues la población menor de 18 años es de 574 438. A pesar de su escasa población en edad de cursar la educación obligatoria,⁸ el egreso del último tramo de la educación media constituye un importante desafío. Para 2019, el 67.7 % de los adolescentes egresó de la educación media básica, pero solamente el 37.6 % logró culminar todo el ciclo obligatorio en la edad teórica de finalización.⁹

Por otro lado, aunque el país ha mostrado históricamente uno de los menores porcentajes de homicidios en Latinoamérica (UNODC, 2019; Vilalta et al., 2016), la tasa de delitos contra personas (homicidios, rapiñas y hurtos) ha ido en aumento en el periodo que va de 1985 a 2017 (Ministerio del Interior, 2018). A su vez, este fenómeno es más frecuente en zonas con altos niveles de desempleo y pobreza (Paternain y Sanseviero, 2008) y afecta en mayor medida a la población adolescente, en tanto autores y víctimas de violencia (Munyo, 2012).

En la Encuesta Nacional de Juventud realizada en 2018 (Instituto Nacional de Juventud, 2020) el 69.2 % de las personas entre 12 y 35 años declaró haber sufrido algún tipo de violencia, mientras que el 21.7 % manifestó que una persona le sacó algo con violencia o amenazas, y el 14.8 % sufrió golpes que implicaron lesiones, observándose una mayor prevalencia en hombres (20.5 %) que en mujeres (8.8 %). El 31.3 % mencionó haber sido víctima de violencia psicológica y el 24.7 % manifestó haber sido ofendido con frases o palabras obscenas de tipo sexual. En esta categoría la prevalencia fue mayor en las mujeres que en los hombres (36 % y 13.9 %, respectivamente).

Estos eventos tuvieron mayor frecuencia en Montevideo que en el interior del país, aspecto que da cuenta de la vinculación entre las situaciones de violencia y la densidad poblacional de los territorios (Vallejo y Villegas, 2018; Briceño-León, 2008; Aboal, Lorenzo y Perera, 2007); cabe recordar que la capital sostiene alrededor del 50 % de la población total del país. En lo que respecta específicamente a los y las adolescentes de entre 12 y 13 años, el 38.8 % afirma haber estado expuesto a algún fenómeno de violencia, y aumenta a 57.5 % si se observa la franja entre 14 a 17 años.

⁷ El objetivo del Fondo es la producción de conocimientos acerca de las violencias estructurales (que producen desigualdad) y las violencias cotidianas (ilegales o no). Además, busca dar respuesta a los modos en que se determinan las percepciones, las moralidades y las prácticas de subsistencia que los sectores más vulnerados desarrollan en torno a ellas. Para llevar a cabo este trabajo se contó con la referencia del Instituto de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración de la Universidad de la República.

⁸ A partir de 2008 se establecieron catorce años de educación obligatoria, dos de nivel inicial, seis en el nivel primario y seis en el nivel medio.

⁹ Información extraída del *Mirador Educativo* del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <http://mirador.ineed.edu.uy/>

Las instituciones escolares por las que transitan adolescentes y jóvenes están insertas en los territorios y no son ajenas a estos fenómenos. Son múltiples y complejas las sinergias entre las escuelas secundarias y las violencias que los actores educativos vivencian y perciben en el cotidiano. El flujo de estas relaciones no es unidireccional, existen intercambios continuos en múltiples sentidos.

Las formas de violencia y su ubicación en el territorio, las percepciones de seguridad y los procesos de naturalización que se dan sobre ellas, difieren según las condiciones socioeconómicas y culturales del entorno. En consecuencia, se considera que profundizar respecto a las violencias, sus conceptualizaciones y abordajes en el espacio educativo, resulta relevante porque proporciona información para crear políticas públicas que apunten a construir abordajes orientados a disminuir esta problemática, considerando las particularidades de cada comunidad y su territorio.

3. Aproximación conceptual al fenómeno de la(s) violencia(s)

La violencia ha sido definida desde distintas disciplinas como la antropología, la sociología o la psicología, y diversos marcos epistemológicos que han dado cuenta de las múltiples formas de conceptualizarla y operacionalizarla para su análisis y abordaje. Desde la filosofía, Bufacchi (2005) plantea una distinción general entre una concepción minimalista de la violencia y una comprensiva. La primera se caracteriza por usar deliberadamente la fuerza física para generar sufrimiento o injurias, tales como ataques físicos a personas o animales o atentar contra la propiedad privada. En la segunda, se engloba todo tipo de violación humana, por ejemplo, el abuso psicológico al que puede estar sometida una persona.

La concepción comprensiva de la que este estudio hace eco surge como crítica a las conceptualizaciones tradicionales de la violencia y parte de la existencia de una violencia estructural o institucional de carácter omnipresente, con un fuerte componente nocivo (Bufacchi, 2005; Galtung, 1969). Desde esta perspectiva no hay una diferenciación clara de los roles de víctima y victimario, sino que la violencia está integrada en las lógicas propias desde las cuales las instituciones se estructuran. Se evidencia en el ejercicio del poder y en la desigualdad de oportunidades a las que se enfrentan personas o colectivos pertenecientes a ciertos sectores.

A su vez, las violencias se traducen en la imposición de significados culturalmente dominantes y atentan contra el respeto de los sujetos a través de ofensas, interpelaciones, humillaciones, entre otros (Bourdieu y Passeron, 1996). La definición de las violencias es resultado de un campo discursivo atravesado por relaciones de poder y conflictividad social; y se entiende como una fuerza activa, transformadora e intrínseca al proceso social (Botello y Magnoni, 2017).

En las regiones más desiguales del mundo, como es el caso de América Latina (Tremaria, 2016), no debe perderse de vista la relación íntima entre la violencia episódica y la estructural. En este sentido, la violencia en su expresión física o simbólica es parte constitutiva de las relaciones sociales y es episódica en sus manifestaciones extremas como el daño físico. Sin embargo, también es cotidiana en sus manifestaciones no extremas e inmanente en las relaciones sociales. Así, se hace visible la tensión permanente entre el cumplimiento del orden establecido y su transgresión.

De esta manera, resulta particularmente difícil concebir y analizar ciertas formas de violencia sin contextualizar esas acciones en el terreno de fines y medios de las instituciones. No obstante, para su abordaje analítico, en este documento nos referimos a la violencia estructural como:

Una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, la búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. (Galtung, 2016, p.150)

Por su parte, entendemos a la violencia cotidiana como aquellas manifestaciones concretas de distintos tipos de violencia (física, sexual, psicológica, criminal), en donde se pueden identificar los actores involucrados (autoinfligida, interpersonal, colectiva) tanto en ámbitos comunitarios como institucionales (instituciones educativas, barrios).

3.1 Las violencias, los entornos y sus consecuencias en niñas, niños y adolescentes

Para profundizar en la conceptualización de las violencias y sus abordajes en zonas delimitadas es preciso comprender el carácter dialógico que adquieren los fenómenos y que estos se enmarcan en una territorialidad (barrio) que enfrenta dificultades cotidianas y privaciones de derechos (salud, educación, acceso a transporte, vivienda, entre otros).

Asimismo, es necesario atender la complejidad de los fenómenos desde una perspectiva de género y generacional. Esto implica la comprensión del género como una construcción social, a partir de la enmarcación de significados en aspectos relacionados con: la actividad reproductiva, la capacidad de trabajo, la participación y, en este caso, las violencias. En Uruguay, la Ley N° 19580 sobre violencia basada en género, promulgada en diciembre de 2017, en su artículo 4, la define como:

Toda conducta, acción u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género (sic), tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres.

Por lo tanto, identificar cómo se visualizan, reconocen o naturalizan estas prácticas también es menester del presente trabajo. Las instituciones educativas, en tanto espacios de socialización secundaria, tienen un fuerte impacto en la forma en que los y las adolescentes configuran sus percepciones sobre sí mismos y los demás. En este sentido, son un espacio privilegiado para problematizar los estereotipos de género y propiciar relaciones de igualdad.

Por su parte, la violencia criminal se refiere al uso de la fuerza con la intención de dañar, pero, además, implica una conducta ilegal (Buvinic, Morrison y Shifter, 1999). Estudios internacionales indican la existencia de una asociación entre la violencia y los problemas de salud, en donde aquellas zonas con altos índices de delitos violentos se relacionan con un peor nivel de autovaloración de su salud general en comparación con las personas que viven en lugares no conflictivos (Dong, White y Weisburd, 2020). Sumado a lo anterior, otros estudios identifican mayores niveles de estrés postraumático y conductas internalizantes y externalizantes en niños, niñas y adolescentes que han estado expuestos a altos niveles de violencia (Fowler, Tompsett, Braciszewski, Jacques-Tiura y Baltes, 2009; Lynch, 2003).

Camacho-Thompson y Vargas (2018) avanzan en las consecuencias de la exposición a las diversas violencias. Mencionan que los diagnósticos de salud mental y dificultades generales de salud se asocian con la exposición a la violencia criminal, que combinada con el peligro percibido vuelven la asociación más fuerte. A su vez, dichos autores hallaron algunas diferencias en las violencias a nivel generacional y de género. El acoso se produce en mayor medida hacia las mujeres, siendo más probable que estas denuncien formas verbales de intimidación, mientras que los varones son más propensos a experimentar formas físicas de intimidación.

La exposición a este tipo de violencia también ha mostrado tener efectos negativos en las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes. Entre ellos, mencionan las altas tasas de ausentismo y desvinculación en las instituciones educativas (Burdick-Will, Stein y Grigg, 2019; Rosenfeld, Richman, Bowen y Wynns, 2006; Bowen y Bowen, 1999), así como bajo rendimiento académico (Burdick-Will, 2013;

Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver y Margolin, 2013; Baker-Henningham, Meeks-Gardner, Chang y Walker, 2009).

3.2 El barrio y el centro: fronteras de la(s) violencia(s)

Dentro de los centros educativos, el espacio escolar presenta elementos violentos de carácter físico y simbólico. Si bien este ámbito puede ser objeto de robos, peleas, agresiones y vandalismo, también constituye una amenaza al rendimiento académico de los estudiantes (Funes, 2000). Considerar las estructuras organizativas entre ambos espacios, el escolar y el barrial, permite comprender la violencia en la escuela en su carácter contextual (Mateu-Gelabert y Lune, 2000). Por un lado, existen conflictos que se iniciaron en el barrio y se llevan a la escuela y por otro existen aquellos iniciados en las instalaciones de la escuela que se llevan adelante en el barrio.

A nivel nacional, el estudio cualitativo de Riella y Viscardi (2002) muestra una estrecha relación entre las diferentes tipologías de violencia y su ubicación geográfica en el país. Entre sus hallazgos se destaca la relación del ejercicio de la violencia estructural y las diferentes relaciones de poder con acciones como palabras ofensivas, interpelaciones y humillaciones en el contexto educativo (Viscardi, 2003, 2007).

Existe un acumulado de investigaciones que plantean que la violencia o el conflicto dentro de las instituciones educativas se encuentra más relacionado con el conflicto de civilidades. Es decir, aquellos aspectos que transgreden el conjunto de códigos sociales pautados, pero que no revisten una sanción penal o jurídica y que han sido denominados incivildades (Debarbieux, 2008; Viscardi y Alonso, 2013; Castorina y Kaplan, 2006). El conflicto de civilidades aparece o se hace visible como un tipo de violencia antisocial y antiscolar con carácter simbólico y, en consecuencia, difícil de identificar y visibilizar: “La incivildad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros” (Charlot y Emin, 1997, p. 19).

A nivel regional, el estudio doctoral realizado por Di Leo (2011) halló que los jóvenes significan a la institución escolar como un espacio fragmentado en donde se fomenta poco la participación, la expresión de sus inquietudes o la intervención para solucionar o prevenir problemas de sus experiencias cotidianas. Entonces, es vivida como un espacio en el que cotidianamente ponen en juego sus luchas por el reconocimiento, otorgando especial importancia a las miradas de los otros, reaccionando (física y discursivamente) al percibir el desprecio y la discriminación de sus pares. Al indagar en los contornos de “lo violento”, desde la perspectiva de los estudiantes, identificaron ciertos límites que establecen respecto de las formas de sociabilidad de carácter lúdico.

En cuanto se traspasan dichos límites, la burla o el insulto se convierten en “bardeada”¹⁰ y es interpretado como una forma de violencia y, muchas veces, motivo de pelea (Di Napoli, 2019). Asimismo, los adolescentes consideran especialmente violentas las prácticas discriminatorias, los abusos de poder y las injusticias de los adultos en el contexto escolar (Di Leo, 2009).

4. Metodología

El objetivo general de este estudio fue conocer la violencia estructural y cotidiana en zonas de contextos vulnerables de Montevideo, estableciendo una caracterización del territorio e indagando cómo estas violencias son percibidas y abordadas por los actores educativos en las diferentes secciones territoriales. Cabe destacar que, si bien la investigación estaba inicialmente planificada para desarrollar el trabajo de campo en 2020, los efectos de la pandemia por Covid-19 y el consecuente cierre prolongado de los centros

¹⁰ Se puede referir a insultar, provocar o hablar mal de alguien, de forma reiterada.

educativos provocaron que se llevara a cabo en 2021. Durante este proceso surgió una serie de aspectos vinculados a la situación de pospandemia.

Se trabajó con un diseño mixto de tipo secuencial explicativo, y se inició con una fase cuantitativa de relevamiento que permitió la caracterización de las zonas con mayor entrecruzamiento de violencias en la ciudad de Montevideo. En un segundo momento, desde un abordaje cualitativo, se profundizó en la perspectiva de los actores educativos, sus percepciones acerca de la violencia y las diversas formas de abordaje desplegadas en los centros educativos de las zonas seleccionadas.

4.1 Fase cuantitativa

Para dar cuenta de los primeros tres objetivos de esta investigación, se trabajó con indicadores vinculados a la violencia estructural¹¹ y cotidiana,¹² caracterizando los barrios de la capital del país. Para esta primera descripción la unidad de análisis fueron los barrios de Montevideo. Se consideró que el barrio es una unidad confiable de agregación de las fuentes de información.¹³ A efectos de identificar relaciones entre los indicadores de violencia estructural y cotidiana en los barrios de contextos vulnerables de la ciudad de Montevideo se emplearon las siguientes técnicas: el Índice de Moran (1950)¹⁴ y clústeres con restricciones espaciales.

La técnica de clústeres permite encontrar conglomerados de barrios que se unen en función de un grupo de covariables que caracterizan el problema (en nuestro caso medidas vinculadas a la violencia estructural o cotidiana). Para la obtención de los clústeres se utilizó un procedimiento que asocia dos barrios al mismo grupo si tienen indicadores de violencia similares y tomando en cuenta también su cercanía espacial.¹⁵

4.2 Fase cualitativa

En la fase cualitativa se adoptó una estrategia metodológica de casos múltiples. Este tipo de abordajes permiten contrastar los datos obtenidos en cada caso con el fin de compararlos y encontrar semejanzas y diferencias entre ellos. La selección de casos no obedece a un principio de representatividad estadística, sino que tiene como objetivo ejemplificar las percepciones sobre la temática estudiada. Se escogieron centros educativos con ciclo básico de educación media, en el entendido de que estos centros reciben a estudiantes de la zona, a diferencia de lo que ocurre en la educación media superior.¹⁶

¹¹ Construida a partir de los siguientes indicadores relevados en la Encuesta Continua de Hogares ([ECH], 2019): porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza, tasa de desocupación (cantidad de desocupados en relación con la población económicamente activa) y clima educativo del hogar (calculado como la media del promedio de años de educación de las personas mayores de 18 años), líneas de transporte (cantidad de líneas que pasan por el barrio).

¹² Construidos a partir de las bases del Ministerio del Interior para 2018 y 2019 sobre delitos de rapiñas, hurtos, homicidios por persona y delitos por estupefacientes, cometidos por barrio en Montevideo.

¹³ Las bases de datos que aportaron información provienen de los siguientes organismos del Estado: el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio del Interior (MI), la Intendencia Municipal de Montevideo (IMM), División Transporte, el Sistema de Información Integrada del Área Social (SIAS) para datos educativos y de protección social.

¹⁴ El Índice de Moran es una medida de autocorrelación espacial global desarrollada por Moran (1950); indica las formas en que varía la autocorrelación espacial de unas determinadas variables. Los valores del índice oscilan entre -1 y 1 indicando dispersión y correlación perfectas respectivamente, mientras que el valor 0 señala un patrón aleatorio.

¹⁵ Se realiza un método de clústeres aglomerativo jerárquico basado en el método de Ward (1963) y Lance y Williams (1967) con restricciones espaciales implementado en Chavent et al. (2018) considerando dos matrices de disimilaridad.

¹⁶ Al momento de realizarse el estudio, la educación media en Uruguay se dividía en dos ciclos: la educación media básica, comúnmente denominada "ciclo básico", que corresponde a los primeros tres años de educación después de la primaria (primero, segundo y tercero en sus modalidades secundaria o técnica) y la educación media superior, los tres años de educación que siguen a la educación media básica (cuarto, quinto y sexto en sus modalidades secundaria o técnica).

A partir de los resultados de clústeres con restricciones espaciales, desarrollados en la fase 1, se identificaron cinco centros educativos públicos de ciclo básico ubicados en las tres zonas con mayores niveles de violencia estructural y cotidiana (norte, noreste y oeste de Montevideo). Dentro de cada zona se seleccionaron uno o dos centros educativos aleatoriamente.

Las técnicas utilizadas fueron: 1) grupos focales con actores de la institución escolar (estudiantes, docentes y equipo multidisciplinario);¹⁷ 2) entrevistas con el equipo de dirección. Mediante la entrevista semiestructurada se buscó relevar el discurso oficial desde las direcciones de los centros educativos, esta técnica permite combinar la flexibilidad y direccionalidad para indagar temas concretos relevantes para el proyecto (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Se realizó un total de siete grupos focales con referentes adultos (docentes y no docentes), seis grupos focales con estudiantes y cinco entrevistas con equipos de dirección.

Dentro de los centros educativos, tanto docentes como estudiantes participaron de forma voluntaria en los grupos. En el caso de los docentes, en primera instancia se realizó una presentación del estudio ante el espacio de coordinación y se les convocó a participar del grupo en un horario a convenir (en su mayoría, los grupos se realizaron en el horario de coordinación). En las entrevistas con el equipo de dirección, se convocó también a quienes desempeñan otros roles dentro de la institución (adscritos, laboratoristas, bibliotecarios, equipo multidisciplinario). En el caso de los estudiantes, se coordinó a nivel de centro la mejor forma de comunicar la actividad. En algunos grupos se realizó la invitación por parte del equipo investigador, en otros fue el equipo de gestión del centro quien realizó la convocatoria; en estos casos se explicitó la necesidad de tener multiplicidad de miradas, es decir, estudiantes de distintos grados y géneros. En todos los casos se contó con el consentimiento informado de los adultos, tanto del centro como de los responsables de los adolescentes y en el caso de estos últimos, también se solicitó su consentimiento.

5. Principales resultados

A partir de los resultados de la fase cuantitativa del estudio es posible concluir que existe una relación estrecha entre los fenómenos de violencia estructural y cotidiana. A su vez, el comportamiento contrapuesto de algunas de las variables (ej. rapiñas y hurtos) también puede dar cuenta de que ambos fenómenos tienen una manifestación diferenciada. Los hurtos ocurren con mayor frecuencia en la zona céntrica de Montevideo, asociado fuertemente a la movilidad en esa zona, mientras que las rapiñas tienden a concentrarse en la zona oeste de la capital con menores niveles de movilidad (ej. líneas de ómnibus), mayores niveles de pobreza y con hogares que alcanzan un menor nivel educativo.

Respecto a los resultados educativos, se observó que las tasas de promoción y repetición de los centros tienen un vínculo mayor con la violencia estructural del barrio, pero se relacionan menos con la cotidiana. La asociación de la violencia estructural es menor con los indicadores de desvinculación e inasistencias; sin embargo, en este caso, la influencia de la violencia cotidiana es mayor en comparación con la estructural.

Mediante la elaboración de los clústeres basados en covariables asociadas con la violencia estructural (desocupación, clima educativo e ingreso per cápita) y cotidiana (rapiñas, hurtos, homicidios por persona y delitos por estupefacientes) se logró identificar geoespacialmente un conjunto de barrios en los que se dan ambas formas de violencia y que, por tanto, se encuentran más vulnerados. En esas zonas se recuperan los

¹⁷ Los grupos focales permitieron trabajar en torno a conceptos, experiencias, creencias y otras categorías relevantes para la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este sentido, es una herramienta útil para conocer las experiencias de los diferentes actores institucionales en relación con la violencia cercana al liceo y las estrategias empleadas para su abordaje. Además del potencial descriptivo de la técnica, es considerada una herramienta útil para comparar las perspectivas de diferentes grupos (Barbour, 2008). A su vez, la información que provee permite una mayor contextualización de los datos recogidos y construye una situación interactiva que es más próxima a la vida cotidiana de los sujetos (Flick, 2007).

discursos de los actores educativos para conocer cómo perciben las diversas formas de violencia e identificar qué estrategias emplean para afrontarlas.

5.1 Conceptualizaciones de violencia

Al recuperar los discursos de los actores educativos, se observó que las conceptualizaciones sobre la violencia son diferentes entre docentes y estudiantes. Los docentes la visualizan en mayor medida en un sentido estructural, enmarcada en la vulneración de derechos, pobreza y desigualdad que viven cotidianamente los estudiantes.

Si preguntaras en este momento, todos somos conscientes de que hay diferentes tipos de violencia, pero creo que la vulneración de los derechos [...] es lo que está haciendo más estragos. Y ahí coincido con [refiere a quienes hablaron anteriormente] el hambre, el aislamiento, la falta de oportunidad de vivir las diferentes edades con las cosas normales para esa edad o lo que uno esperaría [...]. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

También son situaciones que antes uno no asociaba a [la] violencia, pero que están siendo violentas para ellos o son otros rasgos de violencia. Pero principalmente eso, a mí se me vino a la cabeza: el hambre [...] sí, sí coincido también que esa vulneración de derechos tan flagrante de las poblaciones del oeste es uno de los rasgos, así, más notorios de esa violencia, que incluso es generacional, ¿no? Porque los chicos vienen de familias que estuvieron en esa situación antes y también si uno va un poco para atrás, también se puede llegar a indicadores que van a dar medio por ese lado. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

En cambio, los estudiantes conceptualizan la violencia en términos interpersonales (ej. peleas, insultos, burlas, “mirar mal”), en la interacción cotidiana con otros, tanto dentro como fuera del centro.

Diferentes tipos de violencia. Te pueden insultar y eso que también es violencia, pero gente cercana te puede bajar la autoestima, es como que te dicen que no, pero te lo bajan igual. No sé si se entiende. Insultos, psicológica o manipulación también que tiene que ver. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

Depende. Hay varios tipos de violencia. Puede ser verbal o físicamente [...]. Tu cerebro empieza a maquinar y a relacionar esas palabras que te dijeron con cosas que te pasaron. [...] Y agresivamente en el momento en que te pegan o estás con una amiga y ves una pelea con golpes. Para mí ahí está la violencia, desde mi punto de vista. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona norte de Montevideo)

Sí, también psicológica, por tu físico, por tu físico también. Porque todos acá tenemos diferentes físicos, nadie tiene el mismo físico que nadie. Nadie debería juzgarnos por cómo nos vemos [...]. O sea, es algo que pasa siempre como que [...] si hubiera un gusto por hacerte sentir mal, en hacer sentir que alguien es inferior [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Asimismo, del relato de los adolescentes se refiere a lo expuesto por Di Leo (2011) sobre la experiencia de “la mirada”, se pone en juego la aprobación del otro par, ya sea la pareja, un amigo, un compañero o vecino y, en consecuencia, la experiencia del ser mirado mal genera sentimientos opuestos a esa aprobación. El mirar mal se asocia con el desprecio, la humillación, la degradación y la desaprobación del otro y, por tanto, niega su condición de sujeto.

—Y en general, ¿por qué se dan esas peleas? ¿por qué pasa?

— Por mirarse mal

— Mirarse mal... ¿Cómo es eso?

— Claro, pasar y mirarlo de arriba a abajo, esas cosas, así [...] o pasar y chocar a una persona

— ¿Mirar de arriba a abajo, yo miro a ella de arriba a abajo, eso? ¿Así como hice por ejemplo?

— Y algunas personas lo toman así [...]

— ¿cómo algunas personas?

— Claro, hay personas que lo toman a mal y hay personas que no [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noroeste de Montevideo)

Desde los discursos de los adultos, la violencia que predomina en la institución parece tener que ver con un conflicto de civilidades. Se percibe tensión entre un conjunto de normas y valores impuestos por la institución educativa y los que los propios adolescentes tienen; hecho que en ocasiones hace emerger el conflicto, ya sea por cuestiones de vestimenta, del cuidado, del espacio o de cómo hablar/dirigirse entre los integrantes del centro educativo.

La mirada de los docentes es homogénea en la identificación de esta diferencia de códigos en el trato entre ellos y los estudiantes. No obstante, tienen distintas interpretaciones de la causa: hay quienes argumentan que existe una incidencia fuerte de los entornos violentos en los que viven y quienes sostienen que responde a una tensión generacional propia del ciclo vital en que se encuentran los adolescentes. Los adultos mencionan diversas formas de violencia interpersonal, física, verbal, pero sobre todo de “las formas de tratarse” de referirse a “los otros” compañeros o en ocasiones amigos.

Lo primero que se me ocurre es la violencia física, golpes, pero todos vamos a coincidir en que va mucho más allá, que tiene que ver con una manera, formas de tono, de trato, formas de decir las cosas, de mantener la calma y no perderla. [...] O sea, por el ámbito en el que trabajamos es lo que más vemos. La violencia física y la verbal. También es la violencia psicológica, ahora con el tema del acoso. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

Muchas de las cosas que nosotros identificamos tienen que ver con violencia simbólica, porque tienen que ver con la palabra o con la acción física o con el golpe o con tratar mal o con ignorar, dejar de lado, etc., que es la más fácil de identificar y la que todos saltamos a la idea de pensar la violencia. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

En este sentido, algunos docentes resaltan los elementos generacionales adjudicando a la distancia existente entre ellos y los estudiantes cierta incompreensión o lejanía, pero no necesariamente una percepción de mayor violencia “real” en las formas de vincularse. Otras voces reconocen también cierta “naturalización” de formas no deseables de vinculación entre estudiantes, pero lejos de declararse ajenos o distantes —y por tanto con dificultad para calificar estos modos como más violentos—, identifican un deterioro en términos morales, así lo ejemplifica el siguiente fragmento:

Está absolutamente naturalizada, forma parte del trato incluso [con los] amigos. Incluso a veces son amigos y la manera que tienen de dirigirse, las palabras y el tono que emplean es absolutamente violento y para ellos está bien. Claro, si ellos no tienen la intención de agredir, entonces, no importa lo que

digán, no lo sienten como una agresión. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

También entre los adultos se reflexiona acerca de cómo la vulneración sistemática de derechos (salud, vivienda, trabajo, alimentación) repercute y condiciona a los adolescentes. A su vez, esta falta de derechos se conjuga y sobrepone, particularmente en la coyuntura de pandemia vigente al momento en que se realizó el estudio, con el desarrollo de una violencia institucional al exigir ciertas condiciones materiales que los adolescentes están imposibilitados para sostener. Aspectos que han quedado evidenciados a partir de las exigencias impuestas por la emergencia sanitaria (conectividad, exposición del entorno y los espacios de estudio, entre otros).

Si bien estas violencias no se observan explícitamente en los discursos de los adolescentes, en sus relatos sí se evidencian alusiones a restricciones en el acceso al transporte público, la iluminación del barrio, o el desempleo; las cuales dan cuenta, en algunos casos, de cómo la violencia cotidiana puede ser explicada por aspectos estructurales.

Ambos actores coinciden en la relevancia que tienen las situaciones de violencia barrial, particularmente vinculadas con aspectos delictivos o con el enfrentamiento de bandas, en las que muchas veces los adolescentes son testigos directos o indirectos. Las situaciones o episodios que los docentes narran sobre estas formas de violencia se sitúan muy próximas a la vida de los estudiantes, incluso tienen repercusiones directas sobre las biografías y familiares. En ciertas ocasiones referencian situaciones en las que las familias están directamente involucradas en conflictos barriales, resaltando el carácter cotidiano, “normal” e incluso trágico que atraviesa la vida de los jóvenes.

Sí, bueno, yo te puedo contar de algunas cosas que me han contado los chiquilines; por ejemplo, el tema de familias que están con drogas, que son familias enfrentadas por eso y que tienen familiares que [...] han matado a un integrante de otra familia; [...] o familias que se han tenido que trasladar del barrio por eso mismo. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

No tengo por qué no creerles, porque lo cuentan con mucha naturalidad. Que te dicen: “yo estoy acostumbrado desde chico a ver un pibe parado con una metralleta en la esquina de mi casa”. Cosas así. [...] “Salió aquello de que mataron a mi primo y yo estaba sentado en el cordón de la vereda al lado de él y al otro día vine al liceo”. (Profesor participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

De repente pasan en el auto con metralletas en el barrio y, de repente, vos ves que le pegaron a uno, balearon a uno, de repente gente que vos conocés que la mataron. A mí me pasó con una señora, era el cumpleaños, 84 años, y era el cumpleaños, la vieron y eso y la robaron y la señora se murió, la mataron y eso es la violencia, me parece a mí [...]. (Alumno participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Después acá, en esta calle de acá también, al muchacho que vive ahí en la esquina le han robado, en el almacén, en un kiosco ahí enfrente que también le han robado y le han disparado y se ha llevado un par de tiros por no querer entregar las cosas [...]. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

El otro día estaba saliendo de casa para venir al liceo a estudiar y se agarraron a tiros. Salí de casa y corrí para la parada, tuve que venir. Estaba saliendo y cuando abrí el portón se empezaron a agarrar a tiros, siempre se agarran a tiros. (Alumno participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

Finalmente, existen diferentes posicionamientos entre docentes y adolescentes con respecto a la conceptualización de la violencia de género. Mientras que los docentes la colocan en un lugar marginal, los y las adolescentes, particularmente las mujeres, la mencionan en un lugar predominante y reivindican la necesidad de reflexionar respecto a cómo los espacios educativos se convierten en reproductores de esas violencias. Además, enfatizan que la violencia de género estructura las relaciones dentro y fuera de los centros: “Estos chiquilines vienen o al decirle cosas a las chiquilinas cuando salen al recreo, a acosarlas, porque las acosan constantemente, les chiflan, les dicen cosas” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

Los relatos abordan distintas aristas de esta problemática, se mencionan situaciones de acoso y violencia que los y las adolescentes vivencian en contextos ajenos al centro, así como otras que suceden y se reproducen dentro del centro educativo, tanto por pares como por los referentes adultos. En este sentido, refieren a reacciones de control o celos por parte de varones hacia mujeres en el noviazgo y cuestionamientos a las mujeres que atentan contra los cánones de feminidad.

También aluden a factores de discriminación con relación a la forma de vestir y de estar en el centro educativo cuando, por ejemplo, el mundo adulto penaliza a la mujer y no al varón frente a una misma actitud: “El otro día se quejaron de nosotras porque vinimos con una remera de fútbol, pero si viene un pibe con la misma remera no le dicen nada” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

Claro como que te amenazan y te terminan manipulando muchas veces en las parejas que se quieren separar o algo así, y ponéle [...] que el hombre es más fuerte y no terminás haciendo nada porque pueden lastimarte, que es todo psicológico porque no sabés si lo va a hacer, pero por miedo no te separas. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona oeste de Montevideo)

5.2 Los centros, los territorios y sus límites

Interesa en este punto analizar cómo los docentes y los estudiantes construyen los espacios educativos y sus lazos con las comunidades barriales en las que los centros se insertan. Los discursos de los adultos nos acercan a ver estos enclaves como estructuras edilicias y simbólicas, en interacción con otras estructuras y organizaciones de las zonas.

El liceo siempre fue el gran contenedor de todo eso en la geografía; incluso, viene hace tiempo cumpliendo ese rol teniendo en cuenta que son pocos los lugares de esparcimiento, y eso se nota: la necesidad hasta de una cancha de fútbol. Y ahora se notan en pequeños detalles, un aro de basquetbol que donó no sé quién, un árbol precioso que plantó una profesora y bueno se ha venido construyendo el lugar, los espacios. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

Para mí los liceos del oeste son, más allá de lo académico, referencias culturales, sociales; están enclavados, tienen identidad propia, cada liceo o cada zona del oeste. Y por lo tanto se vuelven, para mí,

centros de referencia y factores protectores primarios. Quizás en otros lugares el liceo no tenga tanta repercusión como en el oeste. En ese sentido, para mí, no solamente el edificio liceo, sino los adultos que están dentro de ese liceo o los propios compañeros. Representan un enlace con otros valores, otros formatos de ver la vida, [...] otra intención de proyección también, otra oportunidad. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona oeste de Montevideo)

El hecho de que los centros educativos se constituyan como parte de las comunidades barriales, y ofrezcan genuinas posibilidades de integración geográfica y social, provoca que los límites entre estos dos espacios (sistemas) se vuelvan difusos y permeables también en relación con los fenómenos conflictivos y violentos (en función de lo que se ha descrito como violento). Para los adultos, esta interacción deseable del ámbito educativo con el barrial implica un equilibrio trabajoso entre no dejar de abrirse al barrio y tener que tramitar las diferencias que encuentran su origen en los conflictos barriales.

Las personas adultas relatan que los hechos de violencia muchas veces comienzan dentro del liceo, por temas relacionados con la convivencia y, como la mayoría de los estudiantes viven en el mismo barrio, continúan el conflicto fuera de las fronteras escolares. En otras ocasiones, la violencia surge en la zona circundante al liceo, o entre familias del barrio, que luego se trasladan y continúan, a través de los estudiantes, en el interior de los centros educativos.

A veces sí son cosas que van creciendo, y a veces son cosas que después salen del liceo y son del barrio o a veces son del barrio y vienen al liceo también. No son problemas que necesariamente se gestan dentro de la clase. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona norte de Montevideo)

Yo, el año pasado trabajé en [el] “liceo x” y por lo que me contaban, de noche parece como que se juntaba mucha gente afuera y existía toda una violencia en la vuelta del barrio y eso. Pero por la pandemia no pasó eso en todo el año pasado, entonces fue *retranqui*. (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona norte de Montevideo)

Sí, los líos que hay entre las familias, sí como que el límite [entre] afuera [y] adentro es como difuso, porque, *tá*, son muchos chiquilines que después se ven en la placita, que se pelean en la placita y, bueno, después se ven acá y continúan [...] (Profesora participante del grupo focal de docentes de la zona noreste de Montevideo)

Al igual que el personal docente, el estudiantado da cuenta de estas tensiones en los espacios escolares. Entre los adolescentes la diferencia “en el adentro” parece más marcada en cuanto espacio en dónde se manejan otros códigos, y se lo reconoce como espacio protector. En este caso, las fronteras también se dan en un doble sentido. Por un lado, en lo que tiene que ver con eventos o situaciones que inician en el espacio del barrio, en las inmediaciones del liceo o en las redes sociales y pasan hacia adentro de la institución o, viceversa, que inician en el liceo y se trasladan a otros espacios: “mayormente nunca se sabe en dónde empieza, el tema es que existe el problema y está, se repite [...]” (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo).

[...] “Esta tiene más, esta tiene menos, esta es más linda” y todo así, cualquier cosa dicen y eso pasa de que hacen comentarios innecesarios en las redes, pero también te lo dicen en la cara. [...] Muchas veces las peleas empiezan acá adentro y se pelean afuera. El otro día un compañero se agarró acá afuera con otro. (Alumna participante del grupo focal de estudiantes de la zona noreste de Montevideo)

Desde las instituciones educativas se despliega un conjunto de estrategias que intentan abordar las diferentes formas de violencia mencionadas. Algunas revisten un abordaje planificado o estratégico, mientras que otras se circunscriben en el encuentro educativo cotidiano.

La contención y el diálogo para la resolución de conflictos como elemento fundamental del vínculo pedagógico son los elementos más mencionados por docentes y estudiantes. En este sentido, los vínculos de confianza construidos entre los adolescentes y los adultos de los centros conforman uno de los niveles de intervención en donde los adolescentes reconocen y valoran a los docentes y directores por su apertura a la escucha, el diálogo y el vínculo (Di Leo, 2009, 2011).

La institución educativa se convierte así en un espacio en el que se ponen en tensión las luchas por el reconocimiento, considerado por Honneth (1997) un elemento fundamental de la constitución de la subjetividad humana. Las miradas, la apertura a la escucha y la construcción intersubjetiva se constituyen como un aspecto fundamental para que los jóvenes compartan experiencias conflictivas o de violencia en su vida cotidiana (dentro y fuera del centro) con los adultos.

No obstante, los adolescentes perciben, en algunos casos, medidas concretas de carácter punitivo (observación-suspensión) e incluso hay quienes sostienen que hay ausencia de acciones, lo que podría ser interpretado como una forma de violencia institucional. En este sentido, se remite a un abordaje centrado en la autoridad tradicional, basada en una lógica racional-burocrática (Di Leo, 2011), con énfasis en un accionar coercitivo de carácter normativo que no promueve los procesos de aprendizaje crítico, dentro del cual predomina el ejercicio de la autoridad.

Por su parte, el trabajo del equipo multidisciplinario y la articulación de los docentes con quienes cumplen otros roles dentro del centro educativo (educadora, psicóloga, trabajadora social) se consideran fundamentales para construir una comunidad educativa más fuerte, así como para acompañar y apoyar las trayectorias de los estudiantes. En todos los centros aparece la visión compartida de que los recursos humanos siguen siendo escasos en cantidad de horas.

Si bien los docentes de todos los centros participantes coinciden en la relevancia de la construcción y el sostén de redes institucionales zonales. Este es un aspecto en donde se encuentran matices por zona. En la zona oeste se destaca la correspondencia entre las capacidades institucionales instaladas y una clara y fluida articulación, elementos menos presentes en las otras zonas.

En esta línea, se destaca la relevancia de generar estrategias que apunten a construir pertenencia e identidad entre los actores educativos y el centro. Así como apuntar a la construcción conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y la relación con las organizaciones sociales. Se trata de revalorizar el componente pedagógico, en donde prácticas de enseñanza y aprendizaje favorezcan el pensamiento crítico y transformador, de forma que contribuyan a fortalecer la convivencia en el centro y contrarrestar las diferentes formas de violencia a la que se enfrentan los estudiantes (Colombo, 2011).

5.3 Consecuencias de las violencias

A partir del relato de los actores, se observa que las violencias que atraviesan las trayectorias de vida de los adolescentes tienen múltiples consecuencias. En un plano individual, estos relatan sensaciones de angustia y miedo frente a la violencia barrial a la que están expuestos; pero, al mismo tiempo, se evidencia cierto proceso de naturalización de la violencia, en tanto paisaje o elemento de la escenografía cotidiana. Es debido a este efecto de naturalización que los adolescentes no identifican consecuencias específicas de la violencia en su trayectoria escolar, al contrario, para los estudiantes dejar de asistir a clases, aún en estos contextos, no constituye una opción.

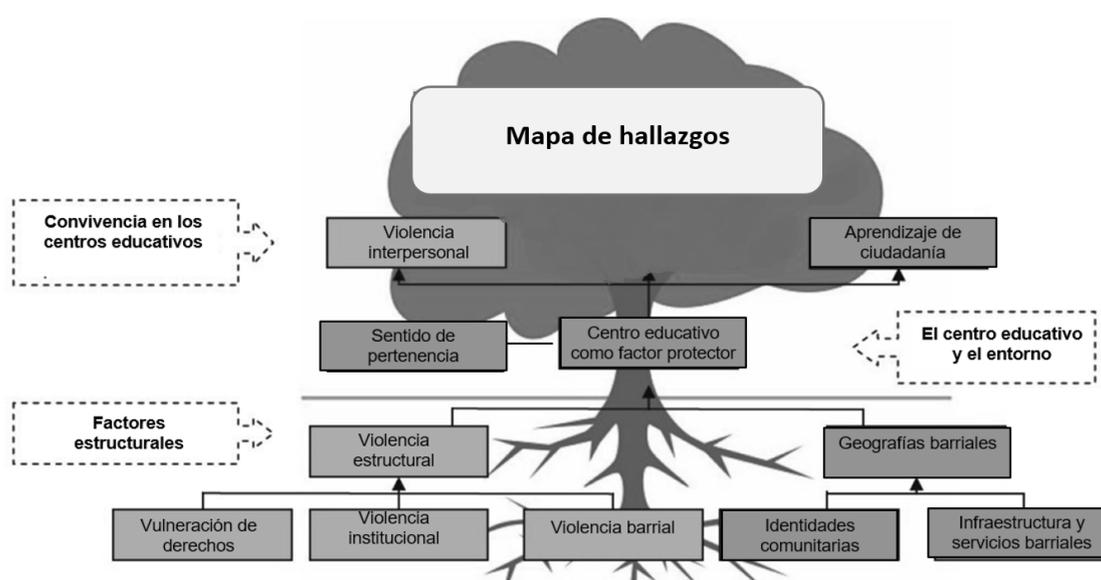
Los docentes identifican consecuencias directas de la violencia en las trayectorias de los estudiantes, aunque las atribuyen a las responsabilidades que recaen sobre estos últimos para afrontar estos hechos (como cuidar de las casas para que no las roben, cuidar a hermanos o adultos en el hogar). Asimismo, entre los adultos se destaca un marco de oportunidad frente a los hechos de violencia en los barrios. Se reafirma la posibilidad de problematizar sobre las situaciones que se viven, así como las formas de abordarlas. Esto es reconocido y valorado por los adolescentes que encuentran en el centro Un mundo aparte, un espacio de contención donde transitan en cierta forma despreocupados de las situaciones que atraviesan sus trayectorias vitales.

El centro escolar, en consecuencia, se destaca como espacio de aprendizaje y de disfrute en el encuentro con pares. Finalmente, se valoriza el enclave que representan los centros educativos en la comunidad para la construcción de ciudadanía, donde el establecimiento de otros códigos es posible. Resulta fundamental la construcción de vínculos de pertenencia e identidad con los centros, a través de la apropiación del barrio, de su historia y de sus espacios, así como de observar la relación de este con las organizaciones sociales.

6. Discusión

Al contrastar los hallazgos de la fase cuantitativa con las percepciones y experiencias de los docentes y estudiantes de liceos ubicados en las zonas delimitadas, surge un conjunto de aspectos a problematizar entre la medición de estos fenómenos, a través de indicadores específicos, y las formas en que estas violencias son vivenciadas por los actores. Para dar cuenta de esto se ordenaron los relatos de estudiantes y docentes en torno a la estructura de un árbol (véase [Figura 1](#)), en tanto nos permite figurar el lugar donde se sitúan los diferentes aspectos hallados, así como el conjunto de sus interrelaciones.

Figura 1. Mapa de hallazgos



Fuente: elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

A nivel de las raíces se identifica un conjunto de factores profundos, fuertemente arraigados y no tan visibles. En el nivel superior, en la copa, se representa lo que adquiere mayor visibilidad: la idea de convivencia en los centros y las experiencias cotidianas de los actores en sus encuentros. En el centro, el

tronco del árbol, se representa la intermediación, es decir, el espacio que conecta a los dos niveles anteriores que constituye el nivel simbólico que ocupan los centros educativos. En cada una de las partes se representan los diferentes factores hallados en su afectación “negativa”, pero también se explicitan los factores que brindan un contrapunto a las violencias.

6.1 Las raíces: los factores estructurales

Aquí se ubica la violencia estructural, en la que se identifica, a su vez, una serie de violencias vinculadas con la vulneración de derechos fundamentales y las que devienen de la propia institución educativa (más identificadas por los docentes), así como las violencias barriales (mayormente percibida por los estudiantes). Es así, que a estas tres violencias las identificamos como factores constitutivos de las lógicas propias de las sociedades y, con ello, de la desigualdad de oportunidades, razón por la que se han colocado en las raíces.

Estas visiones surgidas de los actores entrevistados, y principalmente desde las voces de los adultos, nos acercan a una concepción comprensiva de la violencia en cuanto a perspectivas generales para definirla. Entonces, se parte de la existencia de una violencia estructural o institucional de carácter omnipresente con un fuerte componente nocivo que está integrada en las lógicas propias desde las cuales las instituciones se estructuran (Bufacchi, 2005). En este mismo nivel estructural, pero como contrapunto, se presentan las comunidades barriales, no ya como espacios y organizaciones generadoras de violencia, sino como contrapeso a las violencias estructurales. Estas se conjugan en las geografías barriales.

En aquellos centros, donde las redes interinstitucionales son más longevas y los centros tienen mayor antigüedad, se desarrolla una mayor articulación con enclave territorial entre las organizaciones sociales y estatales que conviven en la zona (instituciones educativas de inicial, primaria, secundaria y técnica, instituciones de atención a la salud, organizaciones de la sociedad civil, club social, entre otras).

Asimismo, las formas que adquiere el espacio público y sus posibilidades de transitar en él también resultan relevantes en la manera que se vivencian y abordan las violencias en estos territorios. En la mayoría de los centros existe cierto consenso con respecto a la ausencia de servicios de transporte, alumbrado público o espacios de esparcimiento, particularmente para adolescentes y jóvenes, lo que va en detrimento de las posibilidades de generar otras formas de conectarse a nivel barrial que trasciendan las fronteras del espacio educativo.

6.2 La copa: las violencias en la cotidianeidad

En la copa del árbol están representadas aquellas violencias que resultan más visibles y cotidianas. Estas se configuran, en parte, como expresión de las violencias estructurales, aunque no son consecuencia de ellas. Las expresiones de violencia identificadas por los estudiantes son las formas conflictivas e interpersonales (físicas, verbales o simbólicas), en general entre estudiantes y en ocasiones entre estos y los adultos.

Estas manifestaciones cotidianas se encuentran “normalizadas”, siendo parte de los modos de relacionarse que tensionan el cumplimiento del orden establecido. No se registran expresiones violentas extremas, sino que se asocian más con el conflicto de civilidades, es decir, con los aspectos que hacen a la transgresión de un conjunto de códigos sociales pautados, pero que no revisten una sanción penal o jurídica y que han sido denominados incivildades (Debarbieux, 2008; Viscardi y Alonso, 2009; Castorina y Kaplan, 2006).

Los hallazgos en este nivel se encuentran en la misma línea de otros estudios de la región. En este sentido, Di Leo (2009) afirma que la institución es vivida por los estudiantes como un espacio de luchas por reconocimiento, en las que se otorga especial importancia a las miradas de los otros. Aquí, el “mirar

mal” se percibe como discriminación o desprecio por parte de los pares, y es motivo de una reacción violenta física o verbal.

6.3 El tronco: los centros educativos como “protectores”

Los centros educativos funcionan como espacios de contención ante las consecuencias derivadas de los factores estructurales que atraviesan las biografías de los estudiantes. Como fue mencionado, desde las instituciones se despliegan estrategias que intentan abordar las diferentes violencias. La contención mediada por el vínculo pedagógico en el encuentro cotidiano, con base en la escucha y la confianza, parece constituir la principal forma reconocida de abordaje por jóvenes y adultos. Sin perjuicio de ello, los adolescentes también mencionan estrategias punitivas (suspensiones u observaciones) y en ocasiones la falta de acciones desde el mundo adulto.

En términos generales, la valoración positiva de los vínculos basados en la confianza, en contraposición con las formas basadas en la coerción, legitiman formas genuinas de ejercicio de la autoridad. Esto se encuentra en consonancia con algunas investigaciones de referencia (Kessler, 2002; Noel, 2009; Greco, 2007), este es un punto de partida para generar procesos significativos de enseñanza y aprendizaje en la construcción de ciudadanía.

Colombo (2011) menciona, precisamente, la importancia de fortalecer el pensamiento crítico transformador, la pertenencia e identidad entre los actores educativos con el centro y la construcción conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y su relación con las organizaciones sociales; aspectos que no solo contribuyen a la convivencia en el centro, sino también a enfrentar las diferentes formas de violencia a la que se ven expuestos los estudiantes.

Finalmente, interesa destacar el impacto que ha tenido en la contención y acompañamiento de los estudiantes la suspensión de la presencialidad durante la pandemia de 2020 y 2021. Desde el relato de los docentes se considera que los estudiantes se encontraron solos y, sumado a ello, se percibe un incremento en las vulneraciones de los derechos de estos estudiantes, incluso un retraimiento del Estado en su rol de garante.

7. Conclusiones y recomendaciones

Del análisis precedente surgen diversos aspectos a problematizar entre la medición de estos fenómenos con ayuda de indicadores específicos y las formas en que estas violencias son vivenciadas por los actores. Los docentes mostraron una identificación clara de las violencias estructurales a las que se ven sometidos los estudiantes (vulneración de derechos, pobreza, desigualdades), mientras que en los estudiantes predominó el relato de situaciones de violencia de tipo cotidiana u observable (violencia interpersonal), sobre todo a nivel barrial. A pesar de ello, los estudiantes también mencionaron un conjunto de vulneraciones que se relacionan con la violencia estructural que tienen que ver con la falta de transporte público, la escasa iluminación del barrio o el desempleo.

Las adolescentes, en particular, mencionan que estas limitaciones las hacen experimentar otro tipo de violencia: la de género. Ya que transitar por el espacio público continúa implicando para ellas la posibilidad de enfrentarse a agresiones, verbales o físicas; pues los espacios poco iluminados o escasamente poblados (presencia de baldíos, poca circulación de transporte) se constituyen como escenarios propicios para que surja una conducta abusiva. Las limitaciones de los servicios y la revalorización del espacio público también fueron mencionadas por los docentes, ya que la posibilidad de contar con lugares de recreación y encuentro genera otras formas de transitar y apropiarse de los espacios barriales.

La relación existente entre las violencias ubicadas como estructurales y barriales y los espacios educativos no parece ser lineal. De acuerdo con la indagación cualitativa, lo que se expresa como violencia en el convivir

cotidiano responde más a un conflicto de civilizaciones, en alusión al cumplimiento o no de los códigos educativos esperados, que a situaciones de violencia cotidiana más complejas —o delictivas— como fueran definidas en la fase cuantitativa.

En cuanto a las relaciones entre los tipos de violencia y los resultados educativos, el estudio cuantitativo arrojó información que respalda lo hallado por la literatura internacional, en donde altos niveles de exposición a la violencia cotidiana (fundamentalmente la criminal) se asocian con mayor ausentismo y desvinculación (Burdick-Will et al, 2019) y menor rendimiento académico (Burdick-Will, 2013). Sin embargo, la contundencia de estas asociaciones no fue constatada a nivel cualitativo.

Los discursos docentes sí muestran una fuerte asociación entre la violencia estructural y la continuidad educativa, donde los estudiantes deben asumir otras responsabilidades, principalmente tareas de cuidado al interior de sus familias, que atentan contra su continuidad. Por su parte, los estudiantes no identificaron una relación directa entre la violencia estructural y sus posibilidades estudiantiles, tampoco entre estas posibilidades y la violencia barrial; de hecho, pusieron particular énfasis en cómo a pesar de la actividad delictiva en el barrio, el ir al liceo se convertía en algo ineludible. En este sentido, se destacan los centros educativos como espacios seguros que les permite a los y las adolescentes estar en un lugar fuera de los escenarios violentos.

La preponderancia de la relación entre trayectorias educativas y violencia estructural en un caso y el no reflejo de la afectación de dichas trayectorias por la violencia cotidiana en el otro permite resaltar dos aspectos: la posible naturalización de estas violencias que parecen “obligar” a los jóvenes a desarrollar estrategias para no interrumpir sus actividades y el lugar de los centros educativos como lugar de protección. Esta última noción se construye en torno al lugar que, para los estudiantes, ocupa el centro educativo en sus cotidianidades, donde a partir de vínculos basados en la confianza, los adolescentes reconocen y valoran a los educadores que se muestran abiertos al diálogo y a la escucha.

Además del lugar positivo que representan en la vida de los estudiantes, los centros también se instituyen como enclaves de referencia en las comunidades barriales, siendo ambos aspectos los que nos permiten considerarlos como lugares de mediación y contención. Aludiendo a este segundo aspecto, es posible mencionar que mientras que el estudio cuantitativo mostró que las zonas delimitadas tenían niveles de asociación similares entre los tipos de violencia, el relevamiento cualitativo introdujo diferencias.

Los centros ubicados en el oeste de Montevideo parecen contar con un conjunto de actores que actúan de forma interinstitucional para el abordaje de las situaciones, diferenciándose del norte y noreste, en donde el abordaje en red parece ser menor. Debe aclararse que la mayoría de las instituciones educativas en el norte y noreste fueron construidas más recientemente, lo que puede estar repercutiendo en la generación de vínculos con otras instituciones (por ejemplo, de atención a la salud, organizaciones de la sociedad civil o clubes sociales) y, por tanto, en el abordaje conjunto de las situaciones.

De forma complementaria, al interior de los centros, surge la importancia de los adultos que dan seguimiento y acompañamiento a los adolescentes en su tránsito por la educación. La presencia de equipos inter o multidisciplinarios (psicólogos, trabajadores sociales, educadores), adscritos, y otros como el de orientador pedagógico, facilitador en uso de las tecnologías, etc., resultan fundamentales en estos procesos. La ausencia de recursos ya sea humanos, edilicios y económicos, también tuvo lugar entre los discursos de los adultos, resintiendo su falta durante los periodos de educación no presencial a causa de la pandemia por Covid-19.

Relacionado con este punto, las estrategias desplegadas por los centros para sostener el vínculo educativo durante la pandemia quedaron invisibilizadas en el enfoque cuantitativo; por un lado, porque los

datos son anteriores al 2020 y, por otro, porque el propio abordaje no permite identificar la singularidad de acciones desarrolladas en los territorios. Estos aspectos que sí surgieron en el abordaje cualitativo marcaron diferencias en la continuidad educativa de muchos de los estudiantes. Entre las estrategias mencionadas por los grupos con los que se trabajó sobresalen: mantener los centros abiertos o el desdoblamiento de las instituciones en el territorio.

Lo precedente cobra particular relevancia a la hora de pensar estrategias que apunten a abordar las situaciones de violencia y la convivencia dentro de los centros educativos. En este sentido, resultan fundamentales las acciones que ayudan a construir sentidos de identidad y pertenencia entre los actores educativos, propiciando también la elaboración conjunta de valores sociales que recuperen al barrio, su historia y su relación con las organizaciones sociales.

Más aún, dado que los estudiantes dan un lugar central a las instituciones y que las percepciones de los actores ponen el foco en el conflicto de civildades más que en las violencias delictivas, el trabajo realizado invita a repensar los procesos discursivos sobre la violencia en la educación, atender su proceso de producción y el rol que asumen allí los diferentes actores sociales.

Se observa también el lugar central que desempeñan los centros educativos y cómo estos se constituyen en lugares significativos en comunidades caracterizadas como violentas. Por lo tanto, en el futuro podrían incorporarse al estudio otros turnos u otras modalidades educativas, como escuelas técnicas o liceos privados, para profundizar en diferentes “tipos” de centros y sus relaciones con las diferentes violencias.

Resulta importante conocer cuáles son las dinámicas de la violencia en centros situados en el mismo contexto barrial, pero también en otros que reciben poblaciones estudiantiles con otras características, al menos con relación a la violencia estructural. En la misma línea, resultaría pertinente indagar sobre el reconocimiento y las características de las incivildades halladas en zonas no caracterizadas por la violencia. Esto podría arrojar luz sobre el elemento generacional de estos conflictos, permitiendo establecer con mayor claridad su posible conexión con la violencia barrial.

El cruce de abordajes metodológicos podría enriquecerse aún más incorporando variables relativas al clima escolar, aspectos que contribuyen al trabajo sobre la convivencia, u otros mencionados por los docentes bajo el rótulo de violencia institucional (estabilidad del cuerpo docente, equipos multidisciplinares, recursos edilicios, entre otras).

A partir de los aspectos mencionados se desprende a modo de recomendación la importancia de promover, desde la órbita formal, un conjunto de acciones de política que impacten en el fortalecimiento de las comunidades barriales. Los aspectos que parecen indicar diferencias en las dinámicas y consecuencias de los tipos de violencia se relacionan con comunidades territoriales fuertes que poseen recursos y servicios suficientes y que logran articular el trabajo mancomunado de las instituciones que representan al Estado en los territorios.

Referencias

Aboal, D., Lorenzo, F., y Perera, M. (2007). *Crimen y violencia en Uruguay*. Informe de investigación de proyecto financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Recuperado de https://cinve.org.uy/wpcontent/uploads/2013/01/Crimen_AboalLorenzoPerera.pdf

- Baker-Henningham, H., Meeks-Gardner, J., Chang, S., y Walker, S. (2009). Experiences of violence and deficits in academic achievement among urban primary school children in Jamaica. *Child Abuse & Neglect*, 33(5), 296-306. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2008.05.011>
- Borofsky, L., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P., y Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time. *Psychology of Violence*, 3(4), 381-395. <https://doi.org/10.1037/a0034121>
- Bourdieu, P., y Passeron, J-C. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Botello, N. A., y Magnoni, J. A. (2017). *Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*. Flacso México.
- Briceño-León, R. (2008). La violencia homicida en América Latina. *América Latina Hoy*, 50, 103-116. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/308/30810929007.pdf>
- Bufacchi, V. (2005). Two concepts of violence. *Political Studies Review*, 3(2), 193-204. <https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2005.00023.x>
- Burdick-Will, J. (2013). School violent crime and academic achievement in Chicago. *Sociology of Education*, 86(4), 343-361. <https://doi.org/10.1177/0038040713494225>
- Burdick-Will, J., Stein, M., y Grigg, J. (2019). Danger on the way to school: Exposure to violent crime, public transportation, and absenteeism. *Sociological Science*, 6, 118-142. <https://doi.org/10.15195/v6.a5>
- Buvinic, M., Morrison, A., y Shifter, M. (1999). *Violence in Latin America and the Caribbean: a framework for action*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/en/publication/11635/violence-latin-america-and-caribbean-framework-action>
- Camacho-Thompson, D., y Vargas, R. (2018). Organized community activity participation and the dynamic roles of neighborhood violence and gender among Latino adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 62(1-2), 87-100. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12267>
- Castorina, J., y Kaplan, C. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. España: Miño y Dávila Editores.
- Charlot, B., y Émin, J. C. (Eds.). (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris : Armand Colin.
- Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8-9(15-16), 81-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/269/26922386005.pdf>
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. (coords.). (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Debarbieux, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. París: Odile Jacob.
- Di Leo, P. (2011). Escuela y violencias: desplegando una relación problemática. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 231-249. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i6.38>
- Di Leo, P. (2009). Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas secundarias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA. Recuperado de <https://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/1391>

- Di Napoli, P. (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. *Espacio Abierto*, 28(2), 27-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/122/12262983001/html/>
- Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J., & Baltés, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21(1), 227-259. doi: 10.1017/S0954579409000145
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, (3), 91-106. <https://doi.org/10.18172/con.466>
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de Estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf>
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- IMPO, Centro de Información Oficial Uruguay. (2017, diciembre 17). *Ley 19580: Ley de violencia hacia las mujeres basada en género. Modificación a disposiciones del Código civil y Código penal*. Derogación de los Arts. 24 a 29 de la ley 17.514 Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129508?posInSet=123&queryId=a895b224-be77-45b3-91da-f91753d3130c>
- Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (4), 265-274. doi: 10.1023/b:ccfp.00000006293.77143.e1.
- Mateu-Gelabert, P., y Lune, H. (2000). School violence: The bidirectional conflict flow between neighborhood and school. *City & Community*, 2(4), 353-369. Recuperado de http://www.vera.org/sites/default/files/resources/downloads/School_violence.pdf
- Ministerio del Interior. (2018). Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad. Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/index.php/estadisticas>
- Moran, P. (1950). Notes on continuous stochastic phenomena. *Biometrika*, 37(1/2), 17-23. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/2332142>
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Riella, A., y Viscardi, N. (2002). Mapa social de la violencia en la ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana. En Mazzel, E. (comp.). *El Uruguay desde la sociología. Integración desigualdades sociales, trabajo y educación. Primera reunión anual de investigadores del Departamento de Sociología* (pp. 183-199). Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24273/1/El%20Uruguay%20desde%20la%20Sociologia%2001.pdf>
- Rosenfeld, L., Richman, J., Bowen, G., y Wynns, S. (2006). In the face of a dangerous community: The effects of social support and neighborhood danger on high school students' school outcomes. *Southern Communication Journal*, 71(3), 273-289. <https://doi.org/10.1080/10417940600846045>

- Tremaria, S. (2016). Violent Caracas: Understanding Violence and Homicide in Contemporary Venezuela. *International Journal of Conflict and Violence*, 10(1), 62. Recuperado de <https://d-nb.info/1212378865/34>
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC). (2019). Global Study on Homicide: Homicide trends, patterns and criminal justice response. Recuperado de <https://www.unodc.org/documents/data-and-analysis/gsh/Booklet1.pdf>
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En: UNESCO, *Violencia na escola: América Latina e Caribe*, pp. 153-205. Brasilia: UNESCO. Recuperado de https://www.academia.edu/18398782/Enfrentando_la_violencia_en_las_escuelas_Un_Informe_de_Uruguay&nav_from=61d3ba58-dca8-4259-a88c-39282f1a9311&rw_pos=0
- Viscardi, N. (2007). Violência, juventude e controle social no Uruguai: efeitos da violência na construção de trajetórias e identidades'. Tesis de doctorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16886/000706660.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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*. Montevideo: ANEP. Recuperado de https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf
- Vallejo, J., y Villegas, N. (2018). Índice delictivo y su relación con densidad poblacional y el Índice de Desarrollo Humano en el estado de Guanajuato. *Acta Universitaria, Multidisciplinary Scientific Journal*, 28(NE-1), 57-65. <https://doi.org/10.15174/au.2018.1909>
- Ward Jr, J. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58(301), 236–244. <https://doi.org/10.2307/2282967>