



Vivencias de adolescentes y respuestas institucionales ante la violencia de género

Leticia Amaral Amaro

Facultad de Psicología, UdelaR

Tutora: Claudia Lema

30 de octubre de 2025

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1) Resumen..... | 3 |
| 2) Fundamentación..... | 3 |
| Violencia basada en género a nivel global..... | 4 |
| Violencia basada en género en Uruguay..... | 5 |
| 3) Antecedentes..... | 7 |
| 4) Marco conceptual..... | 10 |
| Niñez y adolescencia..... | 10 |
| Juventud como categoría..... | 12 |
| Género..... | 13 |
| Violencia basada en género (VBG)..... | 14 |
| Violencia doméstica. Violencia hacia niños, niñas y adolescentes..... | 16 |
| Instituciones educativas..... | 20 |
| Protocolos de actuación de secundaria..... | 21 |
| 5) Problema y preguntas de investigación..... | 24 |
| Problema:..... | 24 |
| Preguntas:..... | 24 |
| 6) Objetivos generales y específicos..... | 24 |
| Objetivos generales:..... | 24 |
| Objetivos específicos:..... | 24 |
| 7) Metodología..... | 25 |
| Diseño y técnicas de investigación..... | 26 |
| 7) Cronograma de ejecución..... | 27 |
| 8) Consideraciones éticas..... | 27 |
| 9) Resultados esperados y plan de difusión..... | 28 |
| 10) Referencias bibliográficas..... | 29 |

1) Resumen

El presente proyecto de investigación se realiza como Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad de la República del Uruguay. A través del mismo se busca comprender cómo viven las y los estudiantes, víctimas de violencia de género, las respuestas institucionales que se activan ante estas situaciones en el ámbito de la educación secundaria pública en Uruguay. Asimismo, se propone explorar cómo inciden dichas acciones en sus trayectorias educativas.

Desde una metodología con enfoque cualitativo, se realizarán entrevistas semi-estructuradas e individuales a estudiantes que hayan atravesado o que estén viviendo situaciones de violencia de género. Además, se llevarán a cabo entrevistas semi-estructuradas y grupales con los distintos actores institucionales que intervienen en estos casos. Se busca problematizar el rol de las instituciones educativas en el abordaje de estas situaciones, procurando analizar la problemática desde las perspectivas de género, de generaciones, de derechos humanos e interseccionalidad. Se espera que los resultados del estudio contribuyan a visibilizar las vivencias de las y los adolescentes como aporte para fortalecer las políticas de prevención, atención y acompañamiento en situaciones de violencia de género en el ámbito educativo.

2) Fundamentación

La Violencia Basada en Género (VBG)¹ constituye un problema socio-cultural y estructural de carácter persistente y complejo, que genera graves consecuencias en la vida, la salud y el bienestar de mujeres y niñas. “Se manifiesta en todo el mundo sin importar la clase social, la etnia, la cultura o la creencia religiosa” (Pastorino Mellado, 2021, p.113).

La VBG atraviesa tanto las relaciones interpersonales como las dinámicas institucionales, por lo que las instituciones educativas también la padecen, ya que los conflictos sociales traspasan las paredes de las instituciones, produciéndose una especie de permeabilidad. Como señala Lema (2017) “la institución es, entonces, una formación social. Se sitúa en la interacción del adentro y del afuera” (p. 60). En este sentido, las acciones institucionales impactan en los estudiantes y en el entorno, en un intercambio constante entre lo que ocurre dentro y fuera de sus límites. Las instituciones educativas, por su cercanía y su habitar cotidiano con los adolescentes, son un espacio propicio para abordar esta problemática, por lo cual su proceder ante la VBG incide significativamente en sus trayectorias vitales y educativas, así como en su derecho a la educación.

Para esta investigación se realizó una revisión exhaustiva sobre violencia basada en género

¹ Violencia basada en género, VBG, violencia de género: refieren a lo mismo, serán utilizados alternativamente en la redacción para mejor fluidez de la lectura.

a nivel nacional, regional e internacional, incorporando datos estadísticos relevantes. En el caso del ámbito educativo, las investigaciones disponibles son escasas y suelen centrarse en la violencia en el noviazgo; que si bien constituye una de las formas de VBG que atraviesa la vida de las y los adolescentes, el presente trabajo se propone un abordaje más amplio, considerando también el ámbito familiar y otros espacios de socialización. Se indagó, además, en cómo son atendidos estos casos cuando los alumnos recurren a la institución educativa en busca de ayuda, o cuando algún adulto referente lo detecta, identificándose pocos antecedentes al respecto. De todas maneras, se reconoce la existencia de protocolos de actuación de ANEP para casos de violencia.

Por todo lo antedicho, se considera relevante analizar cómo se manifiestan y cómo se abordan estas situaciones dentro de los centros educativos, tanto desde la investigación académica como desde la elaboración de políticas públicas e intervenciones institucionales que permitan garantizar entornos escolares seguros, inclusivos y libres de violencia.

Violencia basada en género a nivel global

Para poder dimensionar la magnitud del problema y cómo se manifiesta la VBG a nivel global, se relevó la información más reciente al año 2025 de la página de ONU Mujeres (25 de noviembre de 2024), basada en distintos estudios que se mencionan a continuación.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), hasta el año 2018, se estima que entre 736 millones y 852 millones de mujeres, 1 de cada 3, fueron víctimas de violencia física o sexual por parte de sus parejas y/o por fuera de la relación de pareja, sin incluir en estas cifras el acoso sexual (p. 11). Otro informe sobre femicidios señala que, solo en el año 2023, 51.100 mujeres, adolescentes y niñas fueron asesinadas por sus parejas o familiares, un promedio de 140 por día. Además, el 60% de los homicidios de mujeres se producen en el ámbito familiar, mientras que esta proporción desciende al 12% en el caso de los hombres (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2023, p. 4).

Las secuelas psicológicas y en la salud en general son igualmente alarmantes: la depresión, los trastornos de ansiedad, las enfermedades de transmisión sexual, los embarazos no deseados, las lesiones o daños que dejan secuelas, entre otras enfermedades, son más frecuentes entre las mujeres que han vivido VBG. Más aún en los casos de violencia sexual, que se suma un mayor riesgo de suicidio, de intentos de suicidio y de trastorno de estrés postraumático (World Health Organization [WHO], 2021, p. 36).

Cuando las mujeres sufren múltiples formas de discriminación se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, incrementando el riesgo de sufrir violencia y de profundizar sus consecuencias. Las mujeres con discapacidad presentan tasas más altas

de todas las formas de violencia de pareja respecto a aquellas sin discapacidad (García et al., 2023, como se citó en ONU Mujeres, 2024).

La Dra. Pascale Allotey, directora del Departamento de Salud Sexual y Reproductiva e Investigaciones Conexas de la OMS, en un comunicado de prensa del 29 de julio de 2024, señaló que “la violencia de pareja comienza a una edad alarmantemente temprana para millones de mujeres jóvenes en todo el mundo”. Siendo años cruciales en sus procesos formativos, la VBG tiene efectos devastadores, causando daños profundos y duraderos en su salud, en sus trayectorias educativas, en sus relaciones futuras y en sus perspectivas de vida. Las adolescentes tienen mayor riesgo de sufrir VBG que las mujeres adultas, antes de cumplir los 20 años, casi 1 de cada 4 adolescentes (24%), alrededor de 19 millones, sufrió abuso físico, sexual y/o psicológico por parte de su pareja (OMS, 2024).

A nivel mundial, hasta el año 2018, el 6% de las mujeres declaran haber sufrido violencia sexual por parte de alguien que no es su pareja, aunque se estima que son muchas más (WHO, 2021, p. 17). En particular, las adolescentes de 15 a 19 años son el grupo más vulnerable y enfrentan un alto riesgo de violencia sexual; aproximadamente 15 millones de adolescentes han padecido relaciones sexuales forzadas. Sin embargo, solo un 1% de ellas ha buscado ayuda profesional (UNICEF, 2017b, p. 6).

Violencia basada en género en Uruguay

Algunos datos públicos obtenidos al año 2025, permiten comprender la urgencia de atender de manera integral la VBG en el país. Según la *Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones* (EVBGG, 2019); (Mides 2020): la violencia de género afecta a las mujeres de todas las edades, en todos los ámbitos. Para el año 2019, el 76,7%, casi 8 de cada 10 adolescentes y mujeres, de 15 años y más, que viven en Uruguay, reportaron haber vivido situaciones de VBG en algún momento de su vida, alrededor de 1.100.000 mujeres. El 47 % declaró que la violencia fue por parte de su pareja o expareja, siendo la violencia psicológica la más prevalente. A su vez, un 18,4%, 265.000 mujeres, señalan que viven VBG en su contexto familiar actual (p. 17).

La violencia de género impacta profundamente en el presente y el futuro de miles de niñas, niños y adolescentes uruguayos/as. Los datos que surgen de la encuesta EVBGG, 2019 (Mides, 2020), indican que el 37,1% de las encuestadas vivió situaciones de violencia durante su infancia, lo que equivale a 540.000 mujeres, o 4 de cada 10. Además, el 28,8% de las mujeres que reportaron violencia por parte de su pareja o expareja señalaron que, durante los episodios estaban presentes los niños, niñas y adolescentes de la familia; y 2 de cada 10 revelaron que también se ejerció violencia hacia los menores (p. 18).

Como se ha señalado, la VBG no sucede solo dentro del ámbito familiar o de parejas. En el ámbito educativo, entre las mujeres que alcanzan el nivel terciario de educación, el 19,6% señala que vivió VBG, e identificaron como sus principales agresores a compañeros de estudio, en su mayoría varones (88,5%). Las cifras descienden entre las mujeres en el nivel de enseñanza media al 9.8% y en educación primaria al 4.6%. En el ámbito público o social, el 54,4% de las mujeres indican que vivieron VBG a lo largo de su vida, aproximadamente 795.000 mujeres; siendo la violencia sexual el modo más frecuente y los principales agresores son desconocidos, el 97,8% del género masculino. También, 1 de cada 3 encuestadas señala que vivió VBG en las calles, un 13,1% en el transporte público y el 9,6% en fiestas, boliches, bares, pubs y conciertos. En el ámbito laboral 17,9% de las mujeres de 15 años y más, señalan que vivieron VBG principalmente por parte de jefes o directivos, en un 84,9% de los casos son varones (Mides, 2020, p. 98).

Otro dato que se recaba es en relación a la salud reproductiva, e indica que, entre las adolescentes y mujeres de 15 años en adelante, el 17,4% vivió violencia obstétrica durante el parto o cesárea. En relación a la interrupción voluntaria del embarazo -proceso de IVE- el 54,4% reportaron situaciones de violencia (p. 98).

Cabe destacar que para las mujeres afrodescendientes y las mujeres migrantes, la prevalencia de VBG es mayor que en el resto de las mujeres, en todos los ámbitos indagados (p. 98).

Por otra parte, se recaba como información actual, al año 2025, datos de la página de noticias del Ministerio del Interior (14 de marzo de 2024), donde se presentaron los principales indicadores de violencia doméstica y de género, elaborados por el Departamento de Información y Análisis Estratégico de la Dirección Nacional de Políticas de Género (DNPG). En este se comunica que, en el año 2023 se registraron 23 femicidios en Uruguay, 5 menos que en 2022 que fueron 28. También en 2023 se realizaron 43.245 denuncias por violencia doméstica, siendo el 72% de las víctimas mujeres; los delitos sexuales denunciados fueron 3.328, con el 82% de las víctimas mujeres (Ministerio del Interior, 2024).

En relación a Montevideo, la información se obtuvo de la página de noticias de la Intendencia de Montevideo (IMM, 20 de noviembre de 2024), donde proporcionan datos que surgen de los distintos servicios del Sistema de respuesta a la violencia de género y generaciones de la Intendencia, que brindan atención tanto a víctimas como a victimarios. Los registros de las Comunas Mujer y del servicio de atención telefónica 099019500, indican que entre octubre de 2023 y octubre de 2024 se atendieron 5.063 mujeres y se realizaron 15.869 consultas, de las cuales 2.836 fueron primeras consultas.

Además, la IMM cuenta con dos servicios gratuitos de atención psicosocial y jurídica para niños, niñas y adolescentes de 0 a 18 años víctimas de violencia o maltrato; y en todas las policlínicas municipales hay referentes especializados para los casos de VBG, maltrato y abuso sexual infantil. Entre noviembre de 2023 y octubre de 2024, los servicios especializados atendieron a 119 menores; en 2024 las policlínicas atendieron a 270.

Los tipos de violencia identificados en estas situaciones fueron: 85% violencia emocional, 46% violencia física, 31% violencia sexual y 21% fueron testigos de violencia doméstica. Sobre quienes ejercieron violencia sobre estos niños, niñas y adolescentes, 70% de los casos fue el padre, 23% la madre, y un 17% fue la pareja del padre o la madre (IMM, 20 de noviembre de 2024).

3) Antecedentes

Como se señaló con anterioridad al realizar la búsqueda de antecedentes, no se hallaron trabajos específicos sobre lo que se propone investigar, sin embargo sí se encontraron dos investigaciones que resultan relevantes para la comprensión de la temática.

Uno de los antecedentes es la investigación de Rostagnol & Viera (2023), *El impacto de la violencia de género en la infancia y la adolescencia: relatos de vida.*² La investigación tiene como fin: contribuir a la comprensión de las diversas manifestaciones de la violencia hacia niñas, niños y adolescentes en contextos familiares donde se vive VBG; entender el impacto de la violencia intrafamiliar en la vida de los niñas, niños y adolescentes; conocer con qué capacidades cuentan las instituciones relacionadas a estos casos para detectarlo tempranamente y actuar a tiempo; así como también indagar en las respuestas y/o silencios de los entornos sociales, de familiares, vecinos y amigos ante estas situaciones.

Para ello utilizaron una estrategia metodológica cualitativa, mediante entrevistas a personas que al momento de la investigación son adultas, pero que en su infancia o adolescencia vivieron en entornos con violencia intrafamiliar. El análisis se hizo con 14 entrevistas individuales en las que participaron 3 varones y 11 mujeres, de entre 23 y 51 años, de los cuales 7 son del interior del país y 7 son de Montevideo; pertenecen a su vez a distintos estratos sociales, bajo, medio y medio alto. Por otra parte, realizaron entrevistas a 4 informantes calificados de distintas instituciones y 2 entrevistas grupales a referentes de instituciones; una de ellas se hizo con personas que trabajan en el sistema educativo público y privado (primaria, secundaria, utu) en la que participaron 5 docentes; y otra con

² Rostagnol & Viera (2023) *El impacto de la violencia de género en la infancia y la adolescencia: relatos de vida.*: El proyecto fue financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República en el marco del Programa Piloto UNICEF-UDELAR.

personas que trabajan en el sistema judicial (abogados, jueces, fiscales, psicólogos, trabajadores sociales), en la que participaron 8 personas (pp. 35–37).

Algunas de sus conclusiones son: el análisis de los relatos de adultos que vivieron violencia en su infancia y/o adolescencia, muestra la interconexión entre las distintas formas de violencia en el ámbito familiar y las distintas estrategias de resistencia desplegadas para sobrevivir. Asimismo, señalan que, cuando existe violencia entre la pareja adulta, los niños, niñas y adolescentes son siempre víctimas directas de maltrato, incluso sin recibir violencia física; aunque en algunos casos la agresión se dirige también hacia ellos/as y en otros se da al asumir roles de cuidado al defender a sus madres. Se evidencia, además, la dificultad de los adultos del entorno familiar para reconocer el impacto de la violencia en los menores y la falta de recursos de las madres para afrontarlo debido a su propia indefensión (p. 115).

Sobre el aspecto relacional, se señala que las personas entrevistadas realizaron un proceso reflexivo, algunos acompañados de procesos terapéuticos, que les posibilitaron tanto reconocer la violencia vivida, como cuestionar y resignificar las concepciones que tenían sobre el amor y las relaciones de pareja. Algunos de ellos/as expresaron de diversas maneras las lógicas relacionales violentas que tenían naturalizadas e interiorizadas (p. 116).

Respecto a las respuestas del entorno social, en todos los casos en donde se conocían las situaciones de violencia que se vivían “puertas adentro”, predominó el ocultamiento y el silencio. Aunque algunos vecinos podían brindar ayuda puntual, luego no las acompañaron en un proceso que le permitiera salir del círculo de violencia. Si bien hoy en día se habla sobre la violencia intrafamiliar y se problematiza, pareciera que el entorno social sigue sin estar preparado para reconocer, denunciar y enfrentar el problema (p. 117).

Las instituciones que trabajan con niños, niñas y adolescentes son actores clave para detectar la violencia. Sin embargo, de las entrevistas a las personas vinculadas a las instituciones educativas se desprende que tienen dificultades para detectar estas situaciones cuando no son verbalizadas. En algunos casos, el comportamiento inadecuado de los estudiantes puede ser una señal de victimización; mientras que en otros, los niños encuentran en el estudio una vía de escape destacándose como excelentes alumnos, por lo cual pasan desapercibidos. Desde las instituciones reclaman falta de herramientas, de capacitación, de recursos y de acompañamiento para abordar la problemática, a lo que se suma la burocracia, que dificulta poder hacer efectivas las denuncias (pp. 117–118).

Según las autoras, la principal dificultad radica en la detección oportuna y la actuación anticipada, ya que “la violencia sigue estando negada y esto resulta un impedimento para trabajar en su erradicación” (p. 118). Señalan que “el desafío exige una ruptura cultural que

acepte la violencia intrafamiliar como una realidad que afecta a muchos de esos niños, niñas y adolescentes” (p. 117). En este sentido, proponen generar espacios de diálogo, formación específica y participación institucional, de modo que se convierta en una política educativa capaz de enfrentar la problemática en lugar de invisibilizarla.

Si bien reconocen avances en los protocolos de actuación, la falta de formación de quienes los aplican es una de las principales fallas del sistema. Esto ocurre tanto en las instituciones educativas como en la justicia, donde señalan que se necesitan rutas claras de actuación y mencionan que desde quienes reciben la denuncia hasta los abogados y los jueces carecen de formación adecuada, lo que vuelve el proceso revictimizante (pp. 119–120).

Otro de los antecedentes que se tuvo en cuenta fue la Monografía Final de Grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Udelar, de Jessica Perdomo (2019) *Violencia de género en la adolescencia: prevención desde el sistema educativo. Estudio de caso en el liceo de San Jacinto, Canelones*. La investigación aborda la violencia de género en la adolescencia, particularmente en las relaciones de noviazgo. A su vez, analiza las respuestas del sistema educativo, así como las estrategias del liceo y los recursos docentes para trabajar esta temática en las aulas. La metodología que emplea es cualitativa, basada en un estudio de caso en un liceo de San Jacinto (Canelones), con entrevistas semiestructuradas y análisis documental como técnicas de investigación.

Una de sus conclusiones es que la VBG se manifiesta también en el noviazgo adolescente, donde las relaciones suelen ser idealizadas como vínculos de amor y cuidado mutuo, algunas veces pueden basarse en la dependencia y derivar en violencia. Perdomo señala que, esto ocurre porque los y las adolescentes reproducen en sus relaciones de pareja los estereotipos y roles de género aprendidos. Siendo una etapa de especial vulnerabilidad, marcada por las inseguridades y la necesidad de aprobación, la pareja resulta ser una de sus principales fuentes de confianza. La VBG en el noviazgo adolescente se diferencia de la VBG en el matrimonio por la ausencia de convivencia y de obligaciones económicas o contractuales, ya que los jóvenes se relacionan principalmente para salir y conocerse.

Según Perdomo, siguiendo la campaña “Nunca más a mi lado” (2010), la VBG en el noviazgo se manifiesta mediante: el aislamiento y la desaprobación de amistades; el control excesivo sobre la vestimenta, el maquillaje, el comportamiento y el celular; la culpabilización para manipular; la violencia sexual, usando el chantaje o el mito de la “prueba de amor” para forzar relaciones, prácticas sexuales incómodas o la ausencia de preservativo; y la manipulación afectiva mediante el enojo, el distanciamiento u hostilidad cuando no acceden a tener relaciones sexuales (pp. 25–26).

Otra de sus conclusiones es que, la mayoría de los adultos referentes del liceo de San Jacinto tienen dificultades para definir y diferenciar la violencia de género de otros tipos de violencia. Además, “los entrevistados manifiestan no saber qué hacer ni a dónde dirigirse en caso de que ocurra un hecho de VBG dentro de la institución” (p. 46). A su vez desconocen los protocolos de acción o no tienen conocimiento de los pasos a seguir, recurriendo en estos casos al “sentido común” y a experiencias personales (pp. 37–40). Se destaca también, que los docentes asignan mayor responsabilidad en la prevención de la VBG a los referentes de educación sexual, denotando ausencia de autocritica sobre su responsabilidad. Existe formación sobre VBG y violencia en el noviazgo del Ministerio de Educación y Cultura, pero pocos docentes la conocían y solo el referente de educación sexual la realizó. De igual modo, los docentes coinciden en la necesidad de igualdad de criterios para actuar y reconocen que la falta de preparación “los inhabilita al momento de saber qué hacer o cómo actuar frente a un caso de violencia de género” (p. 40).

4) Marco conceptual

El presente marco conceptual integra los ejes de adolescencia, juventud, género, violencia e instituciones educativas, cuya articulación permite situar y comprender las experiencias de violencia de género de adolescentes de Ciclo Básico.

Niñez y adolescencia

Esta investigación se enfoca en adolescentes, con edades entre los 11 y 16 años aproximadamente. Por esta razón, se considera pertinente delimitar y poner en diálogo los conceptos de niñez, adolescencia y juventud, entendidos como categorías con características propias de cada etapa, pero que al mismo tiempo se entrelazan. Esto vuelve necesario interrogarnos sobre cómo se relacionan entre sí.

Según el Código de la niñez y la adolescencia de Uruguay (Ley Nº 17.823): “se entiende por niño a todo ser humano hasta los 13 años de edad y por adolescente a los mayores de 13 y menores de 18 años”. Reconoce que son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su condición de personas humanas, y que, en tanto sujetos en desarrollo, tienen derecho a recibir protección por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

La Organización Mundial de la Salud (s.f), define a la adolescencia como el periodo de vida que transcurre entre la niñez y la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Según UNICEF (2020), la adolescencia³ se divide en tres etapas. La adolescencia temprana, que abarca aproximadamente desde los 10 hasta los 13 años, se caracteriza por el inicio de cambios hormonales y físicos, así como por una creciente búsqueda de contacto con pares y

³ Adolescentes: al referirse al grupo objetivo se los mencionará como adolescentes siguiendo la definición de la OMS y de Unicef.

amistades. La adolescencia media, comprendida entre los 14 y los 16 años, se distingue por transformaciones psicológicas significativas vinculadas a la construcción de la identidad, la importancia de la mirada de los otros, la diferenciación con respecto a los progenitores y una mayor búsqueda de independencia. Finalmente, la adolescencia tardía, que va desde los 17 hasta los 21 años, se enfoca en la consolidación de la identidad personal, la preocupación por el futuro y la toma de decisiones.

Aberastury & Knobel (1971) señalan que la adolescencia es una etapa marcada por profundas transformaciones corporales, psíquicas y vinculares, que les genera inestabilidad emocional, ambivalencias y tensiones con su entorno. Los autores denominan a este proceso “síndrome de la adolescencia normal”, siendo que, aunque suele vivirse con desequilibrios y contradicciones, constituye un proceso normativo fundamental para la construcción de la identidad. Asimismo, destacan que el tránsito hacia la adultez implica elaborar tres duelos estructurantes: el duelo por el cuerpo infantil perdido; el duelo por el rol y la identidad infantiles; y el duelo por los padres de la infancia (p. 10).

La elaboración de estas pérdidas implica para el adolescente reconfigurar la relación consigo mismo, con sus vínculos familiares y con el mundo, también asumir nuevas responsabilidades, lo que da lugar a la fluctuación entre la dependencia y la independencia, entre momentos de retramiento, necesidad de apoyo y búsqueda de autonomía. Este proceso se acompaña de la búsqueda de nuevos ideales y figuras de identificación, lo cual contribuye a la construcción de una identidad más estable (p. 15).

Los cambios corporales y las demandas del mundo adulto suelen sentirse como intrusivas o exigentes, generando conflictos en la relación con los padres, quienes también atraviesan sus propios duelos frente al crecimiento de sus hijos. En este contexto, la adolescencia es un periodo de especial vulnerabilidad ante las expectativas externas. “Es decir es un receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa” (p. 12). Por lo que la sociedad tiende a proyectar sobre la juventud sus propias contradicciones, atribuyéndole problemáticas como la violencia o la transgresión, sin tener en cuenta los condicionamientos sociales e institucionales que las atraviesan.

Si bien en la adolescencia intervienen procesos psicobiológicos, comunes a todo desarrollo, la manera en que estas experiencias se significan, se expresan y se transitan dependen de los contextos sociales, culturales e institucionales en los que las y los adolescentes viven (p.36). En este sentido, es preciso entender a la adolescencia como una experiencia situada, moldeada por las condiciones históricas y las relaciones sociales que la atraviesan, y que a su vez se relaciona con las distintas nociones construidas sobre la juventud.

Juventud como categoría

Es de relevancia como afirma Filardo (2011), concebir a la juventud como una construcción social situada en un contexto socio-histórico específico. Dado que aún persiste la aspiración de homogeneizar a quienes son clasificados como jóvenes en función de la edad, atribuyéndoles características que no son naturales, sino históricamente determinadas, lo que oculta la heterogeneidad de las experiencias juveniles (p. 7). De igual modo, Dávila (2004) señala que, es preciso “hablar y concebir diferentes adolescencias y juventudes” (p. 85), para dar cuenta de la heterogeneidad de formas de ser y de vivir que atraviesan los y las adolescentes y jóvenes. Si bien suele comprenderse como una etapa intermedia entre la niñez y la adultez, lo cual permite delimitar analíticamente a un determinado grupo social, hay que tener presente que estas categorías están cargadas de significaciones sociales específicas, que varían según el contexto histórico y social en el que se inscriben, que se encuentran en constante transformación y resignificación (pp. 85–86).

De igual modo, Margulis & Urresti (1996) plantean que, la juventud como condición culturalmente construida se vincula con la edad y con el momento histórico en que cada generación socializa. Una generación comparte formas particulares de vivir y sentir el mundo, con temporalidades, distancias y duraciones que son distintas en cada época, lo que la distingue de las generaciones anteriores y posteriores. Cada generación, “incorpora en su socialización nuevos códigos y destrezas, lenguajes y formas de percibir, de apreciar, clasificar y distinguir” (p. 3). Asimismo, Gloria Bonder (2008), señala que las generaciones más recientes están atravesadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo que representa una transformación social profunda. Vivimos en una época de cambios vertiginosos asociados al flujo veloz de la comunicación global y al comercio mundial, donde las nociones de espacio y tiempo han cambiado rotundamente, lleva a “la vivencia de habitar un presente simultáneo y atemporal” (p. 920).

La actividad social también se organiza según la clasificación por edades. Sin embargo, como señalan Margulis & Urresti (1996) las categorías de infancia y juventud presentan límites difusos debido al “debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural” (p. 1).

Las desigualdades sociales resultan determinantes en el modo en que se viven las juventudes. Los jóvenes de sectores medios y altos suelen tener oportunidades de estudiar, de prepararse para el futuro por períodos más prolongados, con menores exigencias, ya que cuentan con un contexto social protector que les permite postergar lo que se entiende como responsabilidades de la vida adulta: la entrada al mundo laboral, casarse y tener hijos.

En cambio, los jóvenes de sectores populares deben ingresar a edades más tempranas al mundo laboral, a trabajos más forzados, menos atractivos y con menor paga; suelen tener hijos, casarse o convivir en pareja siendo más jóvenes. Esto conduce a que no cuenten con el tiempo o con el dinero para vivir con la tranquilidad y la ligereza que se supone que caracteriza a la juventud. Además, la juventud se encuentra atravesada por signos sociales ligados a la estética dominante de cada época, expresados en el cuerpo, en la vestimenta y en los bienes y servicios que se consumen. Estos rasgos adquieren un valor simbólico ya que permiten a los jóvenes identificarse como tales. Sin embargo, el acceso a estos bienes materiales y simbólicos varía según la clase social de pertenencia (pp. 1–3).

El género es otro de los aspectos que intersecciona con el modo en que se vive la juventud. No es lo mismo ser hombre joven que ser mujer, aún perteneciendo a un mismo sector social. También entre las mujeres provenientes de distintos sectores sociales existen expectativas y oportunidades distintas en relación a su futuro. Para muchas jóvenes de sectores populares, la maternidad aparece como la principal vía de realización, mientras para las mujeres de sectores medios y altos se abren otras posibilidades, como la formación profesional, artística o intelectual (p. 9).

Otra mirada sobre la juventud, es la que suele pensarla como una etapa de transición hacia el mundo adulto (Vaccotti, 2019, p. 73). Sin embargo, como señala Filardo (2011) las trayectorias e itinerarios que recorren los jóvenes en esa transición hacia la adultez se da de maneras muy variadas, teniendo en cuenta que, estas transiciones se encuentran determinadas “por condiciones de partida entre las que se encuentran las características y el posicionamiento en la estructura social del hogar de origen que constituye un factor nodal” (p. 7). También están marcadas por eventos que tienen que ver con su vida personal, y por condicionantes como las políticas públicas de protección social enfocadas en los jóvenes que no tiene en cuenta las diferencias mencionadas.

Entender a la juventud como una categoría social construida, atravesada por condiciones históricas, sociales y culturales, permite complementar este análisis incorporando el género como un eje fundamental para comprender cómo las relaciones y las desigualdades de género influyen en las experiencias y trayectorias de las y los adolescentes.

Género

Según Allegue & Carril (2000) en cada sociedad y en cada momento histórico se establecen normas, roles y estereotipos sobre la masculinidad y la femineidad, distintos para cada género. Asimismo, afirman que “se entiende por género a la construcción sociocultural e histórica que cada sociedad realiza sobre uno y otro sexo” (p. 2). Se entiende que el sexo

refiere a lo biológico, en cambio el género son “las atribuciones de sentido que cada cultura le asigna a la diferencia” (p. 2).

Para Judith Butler, tanto el sexo como el género no son realidades naturales fijas, sino categorías moldeadas por la cultura y la historia. Lo que entendemos como “masculino” y “femenino” no surge directamente del cuerpo, sino de normas y expectativas que se repiten y se naturalizan. A través de lo que llama *performatividad*, estas repeticiones transmitidas en gestos, discursos y prácticas, dan la impresión de que las identidades de género son estables. Sin embargo, tanto el sexo como el género están atravesados por una matriz heterosexual que establece jerarquías y define qué cuerpos y expresiones son legítimos. Reconocer este carácter construido abre la posibilidad de cuestionar y transformar las ideas rígidas sobre lo que significa ser hombre o mujer (Butler 1990/2007).

De igual modo, Segato (2003) junto con Margaret Mead (1935) afirman:

El apuntar hacia la relatividad y la variabilidad de los contenidos asociados con las categorías "mujer" y "hombre" a través de los tiempos y de las culturas, probó que ellas son productos histórico-culturales y no hechos de la naturaleza. De esta manera, instaló las bases del discurso crítico contra el sexism, es decir, contra las formas de discriminación que encuentran su soporte en la afirmación de las determinaciones biológicas sexuales sobre nuestras facultades y comportamientos (Mead, 1935, como se citó en Segato, 2003, p. 67).

El género como categoría de análisis permite estudiar la desigualdad entre mujeres y hombres, e investigar los efectos de esta desigualdad en sus subjetividades. Lo cual implica analizar las relaciones de género, la circulación de poder entre ellos, cuestionar las categorías femenino y masculino con énfasis en lo que se considera “esencial o natural” de cada género, entendiéndolas como producto de cada cultura, que a su vez va variando históricamente (Allegue & Carril, 2000, p. 3).

Reconocer al género como una construcción social que organiza relaciones de poder desiguales entre varones y mujeres, permite comprender a la violencia de género como una manifestación de esas desigualdades.

Violencia basada en género (VBG)

La Ley N° 19.580, define a la violencia hacia las mujeres basada en género como:

Una forma de discriminación que afecta, directa o indirectamente, la vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, así como la seguridad personal de las mujeres.

Se entiende por violencia basada en género hacia las mujeres toda conducta, acción

u omisión, en el ámbito público o el privado que, sustentada en una relación desigual de poder en base al género, tenga como objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos o las libertades fundamentales de las mujeres. Quedan comprendidas tanto las conductas perpetradas por el Estado o por sus agentes, como por instituciones privadas o por particulares (Ley N° 19.580, 2018, art. 4).

En Uruguay la Ley N° 19.580 (2018) es el marco legal integral para garantizar el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia basada en género, mediante la cual se obliga al Estado a prevenir, atender, sancionar y reparar a las víctimas; y se propone transformar las estructuras sociales e institucionales que perpetúan la desigualdad. Otro avance en materia de derechos, fue la incorporación de la figura legal del femicidio (Ley N° 19538, 2017) al código penal uruguayo, como un agravante de los homicidios hacia las mujeres. Lo que significó reconocer legalmente que el género es un determinante en la muerte de las mujeres. Se define al femicidio como el asesinato de una mujer, motivado por el odio, el desprecio o menospicio por el hecho de ser mujer (art. 3).

Sin desconocer los avances legales en materia de igualdad de género, es preciso preguntarnos qué sucede realmente en la vida de las mujeres. Rita Segato (2003) en su ensayo *Las estructuras elementales de la violencia*, advierte que las cifras sobre VBG no son confiables, ya que al ocurrir en el ámbito privado acarrea muchos problemas para denunciar, procesar y hacer cumplir la ley. A lo que se suma la dificultad de los actores sociales para reconocerla, así como a las propias víctimas reconocerse como tales (p. 132).

Segato (2003) desarrolla el concepto de violencia moral o psicológica, que permite comprender las formas más sutiles de la VBG. Señala que, la violencia moral es el mecanismo más eficiente de control y de coacción social para mantener oprimidos a los sectores dominados y subordinados. Es entendida como toda agresión emocional, sea esta consciente o no, intencional o no, como son: la coacción, la intimidación, la ridiculización, la desvalorización cotidiana de la persona, de sus capacidades, de su sexualidad, de su intelectualidad, de su valor moral, puede incluso presentarse sin agresión verbal a través de gestos, actitudes y miradas buscando tener el control (pp. 114–115). Este tipo de violencia atraviesa las relaciones sociales y familiares consideradas normales. “Por su invisibilidad y capilaridad, es la forma corriente y eficaz de subordinación y opresión femenina, socialmente aceptada y validada” (p. 115). Su eficacia radica en su naturalización en la vida cotidiana, justificando comportamientos violentos; en su legitimación encubierta como valores morales, religiosos y familiares; y en la dificultad de las víctimas para reconocerla y

denunciar. Además, a diferencia de la violencia física, no deja huellas visibles y suele presentarse de manera solapada en vínculos afectivos, generando confusión (pp. 114–115).

La VBG está tan naturalizada en la estructura social que domina el mundo afectivo y los deseos de las propias mujeres. Por esto, “erradicar la violencia de género es inseparable de la reforma misma de los afectos constitutivos de las relaciones de género” (Segato, 2003, p. 133). Si bien las leyes son necesarias, resultan insuficientes, ya que las formas de desear no cambian por decreto, sino que requieren un proceso reflexivo constante que permita transformar estructuras aún marcadas por una lógica patriarcal y jerárquica (pp. 133–144).

Pierre Bourdieu (1998/2000) señala que, tanto las mujeres como los hombres son prisioneros de las representaciones que se construyen a través de la socialización diferenciada de acuerdo al sexo. Las mujeres aprenden “la abnegación, la resignación y el silencio” (p. 38). Los hombres internalizan características de la masculinidad como seres dominantes, que los lleva al deber de reafirmar su virilidad “entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el ejercicio de la violencia (en la venganza sobre todo), es fundamentalmente una carga” (p. 39). Virilidad que busca ser reconocida por otros hombres como pertenecientes “al grupo de los «hombres auténticos»” (p. 40); sustentada en el miedo, no solo a ser excluidos del mundo de los hombres “duros” frente a sus propios sentimientos y al sufrimiento ajeno, sino también a verse relegados a la categoría femenina como “débiles” (p. 41).

Estas manifestaciones de violencia, cuando afectan a niñas, niños y adolescentes, adquieren características específicas vinculadas a su condición generacional, lo que justifica su análisis particular en el marco de este estudio.

Violencia doméstica. Violencia hacia niños, niñas y adolescentes

Tomando en consideración que esta investigación tiene como grupo objetivo a adolescentes que hayan vivido situaciones de VBG, es preciso indagar en la raíz de la violencia y preguntarnos: qué pasa en sus casas, cómo se vinculan en el ámbito familiar, con qué pautas de crianza crecieron, qué estereotipos de género le fueron transmitidos.

En el análisis realizado *La violencia contra niños, niñas y adolescentes: Análisis en el marco de la Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones 2019* (UNICEF et al., 2021) se deduce que, muchos niños, niñas y adolescentes son víctimas de violencia en su hogar, o se encuentran expuestos cotidianamente a situaciones de violencia de género hacia sus madres y mujeres de la familia (p. 6).

La violencia hacia la infancia y la adolescencia se considera maltrato infantil y se conceptualiza como: “toda acción u omisión, no accidental y continuada, realizada por padres, cuidadores u otros adultos a cargo, que comprometa la satisfacción de las necesidades básicas, sean estas físicas, sociales o emocionales” (Rostagnol & Viera, 2023, p. 30). Asimismo, la exposición a situaciones de violencia se considera maltrato infantil, tanto si la violencia es dirigida hacia los niños, niñas y adolescentes como si son testigos de violencia contra su madre (OMS, 2016, p. 14). En estos hogares los adultos a cargo suelen tener dificultad para ejercer su rol parental y para comprender el impacto que tiene en los niños presenciar la violencia, por lo cual los menores pasan a ser “víctimas silenciosas o invisibles de la violencia”. Este “silencio” se relaciona con la “ausencia de lesiones visibles o con la ausencia de comprensión de los padres” (Viola, 2010, p. 75).

Vaccaro et al. (2023) traen el concepto de violencia vicaria, para referirse al maltrato hacia los hijos/as, que se da como una de las expresiones de la violencia de género dentro de un contexto de violencia intrafamiliar. El rasgo distintivo de la violencia vicaria es que la acción tiene por intención dañar a la madre a través de la agresión hacia sus hijos/as, intentando atacar y destruir el rol materno y el vínculo entre madre e hijos/as. Los autores señalan que en casos analizados sobre violencia vicaria extrema, cuando los padres asesinan o desaparecen a sus hijos, han expresado deseos de venganza hacia sus parejas (pp. 29-30).

Se considera que, la violencia intrafamiliar se da en “en el contexto de vínculos en los que existe dependencia afectiva, social y económica”. Asimismo, se entiende como “una manifestación de la violencia de género y generacional” (Rostagnol & Viera, 2023, p. 13). A su vez, las desigualdades de género y de edad se producen en intersección con otras desigualdades “como la clase, la casta, la raza, el color, la etnia, la religión, el origen nacional y la orientación sexual” (Crenshaw, 2002, p. 173). De este modo, la violencia intrafamiliar se constituye como un acto social, cuya raíz se encuentra en las estructuras sociales. Es por lo tanto, un fenómeno complejo, con múltiples dimensiones y causas, que se sustentan en una cultura patriarcal y adultocéntrica. Así es que, la organización familiar tradicional basada en una estructura jerárquica “legitima el uso de la violencia para sostener el statu quo que la constituye como tal” (Rostagnol & Viera, 2023, pp. 13–14).

Bell Hooks (2000/2017) señala que la violencia doméstica es violencia patriarcal, ya que “está ligada al sexismo y al pensamiento sexista, a la dominación masculina” (p. 87). Esta forma de violencia se da en el hogar bajo la creencia de que quien detenta mayor poder puede controlar a los demás mediante la fuerza coercitiva; no se limita a los hombres contra las mujeres, sino que también involucra a niñas, niños y adolescentes, e incluso las mujeres pueden justificarla o reproducirla en la crianza con sus hijas e hijos (pp. 87–88).

Galtung (1969/2017) trae la noción de violencia estructural para referirse a la violencia que ocasiona el mismo sistema social a través de la injusticia social y de la distribución desigual de poder, que genera condiciones de vida desiguales y estallidos de violencia. La sociedad naturaliza la violencia y también la utiliza para mantener a las personas subordinadas (pp. 40–45). Por lo tanto, si lo trasladamos a la violencia intrafamiliar, se entiende que “esta violencia se puede producir sin violar leyes y en el marco de conductas muy legítimas, justamente porque su legitimidad descansa en un orden que se presenta como natural(izado)” (Rostagnol & Viera, 2023, p. 26).

En los entornos donde se producen relaciones abusivas se puede identificar creencias, ideas o teorías explicativas, que tienen relación con la concepción de familia, de autoridad dentro de la familia, con el lugar que debe ocupar la mujer, el hombre y los niños; dichas ideas justifican y mantienen impunes las prácticas violentas. Estas se traducen en malos tratos, provocaciones y conductas abusivas, que suelen ser naturalizadas por quienes a su vez la padecen, conformando un «circuito del abuso» (Peroni et al., 2005, p. 27). Funciona como sostén de ese circuito abusivo “el registro de las emociones: es frecuente que quienes viven estas situaciones no perciban emocionalmente el límite de su sufrimiento o tengan un registro equivocado que los haga sentir vergüenza o culpa” (Rostagnol & Viera, 2023, pp. 30–31). De igual modo, Jimeno (2004) señala que en la violencia intrafamiliar se da una marcada ambivalencia cognitiva y afectiva en torno a ideas como respeto y corrección. En diversas situaciones el castigo físico se justifica como medida correctiva y como medio para reforzar el respeto que se le debe al adulto. Esto hace que con frecuencia las acciones violentas sean resignificadas, de modo que la autoridad familiar es asumida como imprevisible y siempre al borde del exceso (p. 16).

Como señalan Peroni et al. (2005) y Jimeno (2004), crecer en hogares expuestos cotidianamente a dinámicas violentas conduce a internalizar la violencia como una pauta relacional legítima. Esta incorporación temprana de modelos vinculares negativos afecta su desarrollo emocional, cognitivo y social, aumentando la probabilidad de que se reproduzca en generaciones futuras (UNICEF et al., 2021, p. 13); y sin intervenciones adecuadas, la violencia puede mantenerse en otros ámbitos de socialización (MSP & UNICEF Uruguay, 2019, p. 25). No obstante, el impacto a largo plazo depende de las características del niño y del apoyo familiar, social e institucional; por lo que resulta fundamental que la VBG cese para prevenir daños mayores (UNICEF et al., 2021, p. 13). Esta reproducción de dinámicas violentas se vincula con lo planteado por Rostagnol y Viera (2023), quienes señalan que la organización familiar tradicional, sustentada en jerarquías patriarcales y adultocéntricas, legitima el uso de la violencia para mantener el orden establecido. En la misma línea, la noción de violencia estructural desarrollada por Galtung (1969/2017) permite comprender

cómo estas prácticas se sostienen en un sistema social que naturaliza la desigualdad y habilita formas de violencia consideradas legítimas.

Según el *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay* (UNICEF, 2017a), la violencia hacia los más jóvenes varía según el género, el castigo físico como modo de disciplina es casi el doble en varones. Asimismo, antes de los 13 años la violencia doméstica afecta por igual a varones y mujeres, pero a partir de esa edad las víctimas son mayormente mujeres (UNICEF, 2017a, p. 13). A su vez dicha violencia se relaciona a la violencia sexual perpetrada por varones (UNICEF et al., 2021, p. 14). Estos datos reflejan lo que señala Hooks (2000/2017) al caracterizar la violencia doméstica como una forma de violencia patriarcal, donde las prácticas de control, disciplina y ejercicio desigual del poder muestran patrones diferenciados según género desde edades tempranas.

De acuerdo con el *Informe de Gestión del Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia [SIPIAV]*, en el año 2024 en Uruguay, se registraron 8924 situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes, un promedio de 24 intervenciones diarias. Los tipos de violencia registrados son: maltrato emocional 38%, negligencia 23%, violencia sexual 22%, y maltrato físico 17%. Estos tipos de violencias pueden venir solapados, ya que suelen sufrir distintos tipos de violencia a la vez. Asimismo, se evidencia una mayor vulnerabilidad entre las niñas y adolescentes mujeres, son el 56 % de los casos, lo cual aumenta a medida que avanza la edad, siendo las adolescentes entre 13 y 17 años las más afectadas. Además, dentro de las situaciones de violencia sexual (22 %) que incluye el abuso sexual y la explotación sexual comercial, en 8 de cada 10 de estos casos las víctimas fueron niñas y adolescentes mujeres (SIPIAV, 2024, pp. 46–60). Lo que evidencia que la violencia ejercida en el ámbito intrafamiliar no solo responde a dinámicas particulares de cada hogar, sino que constituye una manifestación de la violencia de género y generacional (Rostagnol & Viera, 2023), donde las desigualdades asociadas al género y la edad sitúan a las niñas y adolescentes en posiciones de mayor vulnerabilidad.

La violencia intrafamiliar hacia niñas, niños y adolescentes se manifiesta de manera particularmente compleja, dado que la mayoría de los agresores forman parte del entorno cercano a las víctimas. Esta dinámica se sostiene en la naturalización de la violencia que, como plantea Segato (2003), se reproduce mediante mandatos culturales y sentidos socialmente compartidos en relación a la violencia, que legitiman y justifican prácticas abusivas dentro de las relaciones familiares. Según datos de SIPIAV (2024), 9 de cada 10 agresores son familiares directos o conviven cotidianamente con las víctimas, y en el caso de las agresiones sexuales, esta proporción alcanza a 3 de cada 4. El análisis del vínculo con las víctimas, muestra que en el 38% de los casos la violencia es perpetrada por el

padre, el 23% por la madre, el 14% por la pareja de la madre, otro 14% por otros familiares y un 10% por no familiares (pp. 46–60). Esta tendencia refleja lo planteado por Hooks (2000/2017), quien sostiene que la violencia patriarcal puede ser ejercida por distintos miembros de la familia, reproduciendo lógicas de poder y de control.

Instituciones educativas

Estas situaciones de violencia y las normas sociales que las sostienen, no afectan solamente a las niñas, niños y adolescentes en el ámbito familiar, sino que también se reproducen en otros espacios de socialización como las instituciones educativas, donde algunas veces se perpetúa y refuerza la violencia que proviene del hogar.

Bourdieu & Passeron (1970/1981) trabajan el concepto de violencia simbólica para referirse a la violencia que se ejerce a través de la imposición cultural y social que se da en la socialización de manera arbitraria, mediante la cual se transmiten y se reproducen significados y percepciones sobre el mundo. Este tipo de violencia opera de manera sutil y responde al poder de la cultura dominante, legitimando las estructuras de poder y las desigualdades. En este sentido, las instituciones educativas como agentes legítimos designados a la educación de los sujetos, no solo transmiten conocimientos, sino que también tienen poder sobre los alumnos, participando activamente en la reproducción y consolidación de jerarquías simbólicas que perpetúan las desigualdades de género.

Flores Bernal (2005) señala que en el sistema educativo las mujeres siguen siendo discriminadas, ya no en el acceso al sistema, sino en la calidad y la modalidad de la enseñanza que reciben, marcada por los estereotipos presentes en el material educativo con contenido sexista, por la segregación en la orientación vocacional y por la relación de los profesores con las alumnas (p. 68). Asimismo, plantea que, el concepto de violencia simbólica de Bourdieu & Passeron, abre una mirada crítica sobre la práctica educativa, ya que permite visibilizar y cuestionar las interacciones cotidianas que se dan dentro de las instituciones educativas, legitimando determinadas normas:

Se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver (...) de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto (Flores Bernal, 2005, p. 70).

La autora señala que el contexto escolar influye de manera significativa en la construcción de patrones de pensamiento, valoraciones, afectividades, actitudes y comportamientos, los cuales varían según el género. Estos rasgos moldean la identidad, funcionan como modelos

normativos de lo que se espera de hombres y mujeres, están ligados a atributos, roles, espacios de acción, derechos, obligaciones y a las relaciones de género (p. 73).

Las instituciones educativas funcionan como dispositivos de disciplinamiento social (Foucault, 1975/2002); pero como señala Flores Bernal (2005), no utilizan la represión directa, sino que se valen de la persuasión y de la construcción racional del sentido común, legitimando ideales, deseos, creando criterios de realidad y de verdad de acuerdo a cada época: “va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales, y a aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional” (p. 74).

En este marco, las instituciones educativas actúan mediante prácticas cotidianas y también siguiendo protocolos que orientan las intervenciones ante vulneraciones de derechos y violencia de género, convirtiéndose en actores centrales para su detección y abordaje.

Protocolos de actuación de secundaria

Con el propósito de identificar cómo integran las instituciones educativas la perspectiva de género y la problemática de la VBG, se revisaron leyes y protocolos vigentes.

La Ley Nº 18.437 (Ley General de Educación, 2009) establece que la educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe garantizar y promover, brindando formación de calidad y continuidad educativa para todos. Se reconoce como un bien público, orientado al desarrollo integral de las personas, sin discriminación alguna, y como un derecho universal de todos los habitantes (Arts. 1, 2 y 6).

Pero, ¿qué ocurre respecto al género? ¿Se considera la desigualdad de género al momento de garantizar el acceso y la permanencia en la educación? La ley menciona al género únicamente en dos artículos. Esta referencia limitada, puede vincularse con lo que plantea Flores Bernal (2005) acerca de cómo las instituciones educativas producen formas aceptadas “de nombrar, de ver o de no ver” y también de “silenciar” ciertas problemáticas, en este caso la desigualdad y la violencia de género (p.70).

Uno de los artículos que hace referencia al género propone eliminar la discriminación, incluyendo al género entre otras desigualdades:

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los

estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual (Ley N° 18.437, art.18).

Por otra parte, la Ley incorpora el género en el marco de la educación sexual, lo que se alinea con lo observado por Perdomo (2019), quien señala que los docentes suelen delegar la prevención de la violencia de género a quienes enseñan educación sexual. En este sentido, la Ley establece que “la educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general, para un disfrute responsable de la misma” (Ley N.º 18.437, art. 40, inc. 8).

Entre los protocolos de actuación que hacen referencia a la VBG, se encuentra: *Situaciones de violencia doméstica en adolescentes: Protocolo para la educación media* (ANEP, 2010), elaborado con la colaboración de docentes, técnicos, investigadores, psicólogos, asistentes sociales, así como de liceos y escuelas técnicas de todo el país. El mismo se propone orientar las intervenciones ante situaciones de violencia doméstica y analizar las prácticas educativas desde una perspectiva de derechos humanos. Para lo cual brinda herramientas a los docentes y demás actores institucionales, para poder abordar estas situaciones mediante acciones integrales, a través del trabajo interdisciplinario, en articulación con redes de atención e instituciones educativas y sociales. El protocolo aborda la violencia doméstica desde un enfoque de género y generacional, reconociendo que las mujeres y los niños, niñas y adolescentes son quienes presentan mayor vulnerabilidad.

El otro protocolo vigente es el *Mapa de ruta ante situaciones de violencia hacia adolescentes de Educación Media* (ANEP, 2023)⁴. El mismo cuenta con una guía de actuación y con herramientas para que las instituciones educativas efectúen un abordaje integral ante situaciones de maltrato, abuso y las distintas formas de violencia. Pone énfasis en la prevención, la detección, la intervención oportuna, la atención y el seguimiento de estos casos; para de este modo promover, proteger y garantizar el respeto por los derechos humanos de las y los adolescentes desde una perspectiva interinstitucional (p. 13).

El mapa de ruta (ANEP, 2023) actualiza el protocolo de ANEP (2010) sobre violencia doméstica en adolescentes, incorporando explícitamente la perspectiva de género y abordando todas las expresiones de violencia de género, lo que representa un avance respecto al enfoque previo centrado en violencia doméstica y en el noviazgo. Esto permite

⁴ *Mapa de ruta ante situaciones de violencia hacia adolescentes de Educación Media* (ANEP, 2023). El mismo se desarrolló con el asesoramiento y colaboración del Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (Sipiav, INAU), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef).

visibilizar las desigualdades y las relaciones de poder entre los géneros (Allegue & Carril, 2000), aspecto fundamental para fortalecer las políticas educativas.

Otro aspecto relevante, es que en ambos protocolos se trata el concepto de revictimización, entendida como la repetición de la violencia contra la víctima. En el año 2010 se centraba en proteger al adolescente de relatos reiterativos, en preservar la confidencialidad y la confianza que deposita en los adultos de la institución (ANEP, 2010, p. 47). En el año 2023 el concepto se amplía al ámbito institucional, considerando el maltrato que pueden sufrir los adolescentes y sus familias durante las intervenciones y derivaciones de los casos, mediante la revictimización institucional que deriva de las carencias en la atención de los entes encargados del bienestar y de la protección de los adolescentes (ANEP, 2023, p. 31). La ampliación del concepto de revictimización se relaciona con la noción de violencia moral o psicológica desarrollada por Segato (2003), entendida como formas sutiles e institucionalizadas de reproducir la violencia de género. De este modo, prácticas como la reiteración de relatos, la falta de acompañamiento o intervenciones inadecuadas pueden constituir nuevas formas de daño para las y los adolescentes.

Los adolescentes que asisten a las instituciones educativas pasan gran parte de su tiempo allí, por lo que son espacios de referencia social donde los adultos pueden generar vínculos de confianza con ellos y ellas; de manera que, con la formación adecuada, podrían detectar vulneraciones de derechos y ofrecer acompañamiento. Sin embargo, estas mismas instituciones, como agentes legítimos designados a la educación (Bourdieu & Passeron, 1970/1981), pueden ejercer poder sobre los alumnos, participando en la transmisión de normas, valores y jerarquías sociales. De este modo, la educación combina la capacidad de reproducir estructuras de poder y desigualdades de género con la posibilidad de brindar acompañamiento y protección.

Desde ANEP se indica que, para que las instituciones puedan responder adecuadamente a las situaciones de violencia, es necesario que todo el personal conozca la temática y el protocolo, y que el equipo directivo esté al tanto de los recursos e instituciones que integran el sistema de respuesta. Además, se destaca la importancia de trabajar en coordinación con el equipo multidisciplinario del centro (ANEP, 2023). Aun así, los antecedentes muestran que esta formación muchas veces no estaba presente. Perdomo (2019), en su estudio sobre el liceo de San Jacinto, señala que los docentes desconocían los protocolos y actuaban basándose en experiencias personales y en el "sentido común", sin poder distinguir la violencia de género de otras formas de violencia. De manera similar, Rostagnol & Viera (2023) destacan que una de las principales fallas del sistema de protección a la infancia y adolescencia es la falta de formación en las instituciones que intervienen,

incluidas las instituciones educativas, desde donde se reclamaban herramientas y capacitación.

5) Problema y preguntas de investigación

Problema:

Experiencias de estudiantes víctimas de violencia de género frente a las respuestas institucionales ante situaciones detectadas dentro del centro educativo.

Delimitación: El estudio se focaliza en situaciones de violencia de género detectadas por la institución educativa, independientemente de si existe o no una denuncia formal. Se tomarán en cuenta aquellas situaciones en las que la institución interviene de alguna manera, ya sea mediante la activación de protocolos formales o mediante acciones no formalizadas, como entrevistas con familias, acompañamientos o derivaciones internas. Se consideran tres tipos de manifestaciones: violencia de género entre pares dentro del liceo, violencia en relaciones de noviazgo adolescente y violencia de género intrafamiliar.

Preguntas:

- ¿De qué manera actúan los distintos actores institucionales ante situaciones de violencia de género detectadas dentro del centro educativo?
- ¿Cuáles son los protocolos a seguir?. ¿Los mismos son tenidos en cuenta al momento de tomar las decisiones?
- ¿Qué relatos traen las víctimas sobre las acciones por parte de la institución?
- ¿Qué impacto tienen las respuestas institucionales en los procesos de permanencia, desvinculación y revinculación de las y los estudiantes en la educación secundaria?

6) Objetivos generales y específicos

Objetivos generales:

Comprender cómo son vividas por las y los estudiantes de secundaria las respuestas institucionales frente a situaciones de violencia de género y cómo impactan estas respuestas en sus trayectorias educativas.

Objetivos específicos:

1. Identificar las acciones y formas de intervención que llevan adelante los distintos actores institucionales ante situaciones de violencia de género en educación secundaria.
2. Analizar cómo vivencian las y los estudiantes las respuestas institucionales, y qué efectos les atribuyen a dichas experiencias.
3. Comprender de qué manera las respuestas institucionales influyen en los procesos de vinculación, desvinculación y revinculación de las y los estudiantes con la institución educativa.

7) Metodología

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico cualitativo y narrativo. Según Strauss y Corbin (1990, como se citó en Vasilachis et al., 2006), la investigación cualitativa se orienta a explorar las experiencias y relatos de vida de las personas, sus conductas, las dinámicas organizacionales, los procesos de los movimientos sociales y las formas de interacción entre los sujetos. Asimismo, Morse (2005, como se citó en Vasilachis et al., 2006) destaca que este enfoque se sustenta en la comunicación y en la recolección de historias a través de las narrativas y las descripciones de experiencias (p. 32). En consonancia con los estudios de género se consideran también aportes de las epistemologías feministas de la investigación.

Haraway (1995) plantea que todo conocimiento es situado, dado que surge desde un lugar, un cuerpo y un contexto particular. Por lo que propone una “objetividad encarnada”, en la que toda visión es parcial y afirma que “solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (p. 12). Lo que requiere explicitar desde dónde se mira y asumir la responsabilidad de esa mirada para conocer también los límites, los sesgos y los efectos políticos que tiene. Por ende, la objetividad, no consiste en eliminar la subjetividad, sino en asumirla críticamente (pp. 10–11). Producir conocimiento, entonces, requiere una reflexión ética sobre a quién beneficia, a quién excluye y qué relaciones de poder reproduce o transforma.

Por lo cual, la objetividad situada implica reconocer la encarnación, la localización y la responsabilidad política y ética del conocimiento. La encarnación indica que conocemos desde un cuerpo concreto, que pertenece a un género, una clase, una etnia, a historias y experiencias particulares. La localización refiere al lugar desde donde hablamos y producimos conocimientos, desde un contexto social, político, histórico y cultural particular. (Haraway, 1995; Harding, 1987/1998).

Asimismo, siguiendo a Haraway (1995) se busca reconocer la capacidad de agencia de quienes participan en la investigación, entendiendo que el conocimiento se construye en la interacción entre investigadora e investigadas/os, en un vínculo dinámico y no como acto de apropiación (p. 25). Además, como sostiene la autora “la visión es mejor desde abajo” (p. 13), aludiendo a las perspectivas de los grupos subyugados, desde donde es posible visibilizar lo que las posiciones dominantes suelen ocultar o negar, con el fin de generar conocimientos críticos y transformadores (pp. 13–14).

En este sentido, la metodología seleccionada resulta pertinente para comprender tanto las vivencias de las y los estudiantes frente a las respuestas institucionales ante la violencia de género, como las perspectivas de los referentes de la institución acerca de cómo se aborda esta problemática. Asimismo, se destaca la importancia de propiciar un espacio donde las y

los adolescentes puedan ser escuchados y reconstruir sus propios relatos de lo acontecido, expresando sus múltiples voces y miradas. Siguiendo a Balasch & Montenegro (2003), se buscará reunir un conjunto de narrativas diversas sobre el fenómeno, para luego organizarlas y sistematizarlas en un relato que refleje las distintas experiencias y lo que emerge en el encuentro entre adolescentes, investigadora e institución. Dado que, tal como sostienen los autores, “el conocimiento se producirá mediante la conexión parcial, localizable y encarnada con otras posiciones” (p. 45).

Diseño y técnicas de investigación

El diseño corresponde a una investigación de campo de carácter exploratorio, ya que los datos serán obtenidos directamente de los sujetos investigados y de los actores institucionales involucrados en el ámbito liceal. Se trabajará con información primaria recogida en el propio contexto y con datos secundarios provenientes de fuentes bibliográficas que aportan a la elaboración del marco teórico (Arias, 2012, p. 31).

Las técnicas para la recolección y producción de datos serán: las entrevistas en profundidad semi-estructuradas, dado que permite tener una guía de preguntas acorde a los objetivos, pero a la vez es una técnica flexible que permite incluir otras preguntas para despejar dudas y abordar los emergentes del propio encuentro (Arias, 2012, p. 74); y la observación, que permitirá visualizar o captar cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en el entorno liceal siguiendo los objetivos de investigación preestablecidos (Arias, 2012, p. 69).

Con las y los estudiantes se prevé realizar entre 6 y 8 entrevistas individuales, se trabajará con casos detectados por la institución educativa. Por otra parte, se llevarán a cabo entre 2 y 3 entrevistas grupales con los distintos actores institucionales. La modalidad grupal permitirá recoger diversas perspectivas, favorecer el intercambio, y observar dinámicas, acuerdos y tensiones que emergen en el encuentro.

En este punto siguiendo a Harding (1987/1998) se busca reconocer a las mujeres como sujetos epistémicos, como co-creadoras de conocimiento científico (p. 14), por lo cual esta investigación se propone situar en el centro las voces y experiencias de las adolescentes mujeres que han atravesado situaciones de violencia de género. De todas maneras, la investigación también contempla la inclusión de adolescentes varones que estén expuestos a la VBG en sus hogares, o que sean parte de relaciones con esta dinámica, a fin de incorporar sus perspectivas y ampliar la comprensión de la problemática.

7) Cronograma de ejecución

| Actividades | Meses | | | | | | | | | | | |
|--|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| Revisión bibliográfica | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración de entrevistas semi-dirigidas, individuales y grupales | | | | | | | | | | | | |
| Solicitud de autorización en Consejo de Educación Secundaria | | | | | | | | | | | | |
| Contacto con dirección del liceo seleccionado | | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas grupales con docentes y actores institucionales | | | | | | | | | | | | |
| Entrevistas con alumnos | | | | | | | | | | | | |
| Analisis y sistematización de datos de las entrevistas | | | | | | | | | | | | |
| Redacción de informe y elaboración de conclusiones | | | | | | | | | | | | |
| Presentación de resultados | | | | | | | | | | | | |

8) Consideraciones éticas

La investigación se enmarcará en el *Código de ética profesional del psicólogo/a* (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay et al., 2001), y en lo dispuesto por el Decreto N° 158/019 (Uruguay, 2019) sobre investigación con seres humanos. Previo al inicio del trabajo de campo se solicitará la aprobación al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Udelar, y se realizarán las gestiones correspondientes para obtener la autorización del Consejo de Educación Secundaria y de la dirección del liceo seleccionado.

Se solicitará el consentimiento informado de madres, padres o responsables legales de los menores y el asentimiento expreso de las y los adolescentes, a quienes se les explicará en qué consiste la investigación, y que podrán retirarse del proceso de la investigación en cualquier momento, asegurando su autonomía y su derecho a decidir sobre su participación. En caso de situaciones de violencia vigente, se actuará de acuerdo con la obligación legal y ética de protección, activando los mecanismos institucionales correspondientes.

Desde un enfoque centrado en la reparación y el respeto hacia las víctimas, se procurará generar un espacio seguro mediante la escucha activa, la validación de los relatos y la promoción de la autonomía de las y los participantes. Asimismo, se buscará articular redes de apoyo institucionales y comunitarias que puedan sostener el proceso más allá de la investigación, incluyendo referentes educativos, servicios de salud mental y colectivos especializados en atención a víctimas de violencia de género e intrafamiliar, asegurando un acompañamiento integral y responsable.

9) Resultados esperados y plan de difusión

A través de esta investigación se espera reconocer las principales acciones e intervenciones que llevan a cabo los actores institucionales de la educación pública ante situaciones de violencia basada en género, así como también identificar el conocimiento que poseen sobre los protocolos de actuación y la forma en que estos son aplicados. Por otra parte, se busca recabar los relatos sobre las vivencias de las y los estudiantes respecto a las respuestas brindadas u omitidas por los centros educativos, considerando tanto los aspectos valorados positivamente como aquellos señalados como limitaciones o dificultades, para aportar elementos que permitan comprender cómo desean ser acompañados en tales situaciones. Asimismo, se espera identificar de qué manera las acciones institucionales frente a la VBG inciden en las trayectorias educativas, en términos de permanencia, desvinculación o revinculación en el sistema educativo.

Al finalizar la investigación se presentarán los resultados a los participantes de la investigación y a la institución donde se desarrolle, con el fin de generar un intercambio y discusión sobre los distintos puntos de vista en relación al tema abordado.

Finalmente, se busca que los resultados del estudio contribuyan a generar insumos que aporten al fortalecimiento de las políticas de prevención, atención y acompañamiento en situaciones de violencia de género en el ámbito educativo.

10) Referencias bibliográficas

- Aberastury, A., & Knobel, M. (1971). *La adolescencia normal*. Paidós.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2010). *Situaciones de violencia doméstica en adolescentes: Protocolo para la educación media*. Dirección de Derechos Humanos - CODICEN.
- <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Situaciones%20de%20Violencia%20Domestica%20en%20Adolescentes.%20Protocolo%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2023). *Mapa de ruta ante situaciones de violencia hacia adolescentes de Educación Media*. Consejo Directivo Central.
- <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Mapa%20de%20ruta%20ante%20situaciones%20de%20violencia%20hacia%20adolescentes%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20-%20enero%202024%20-%20F%20-%281%29.pdf>
- Allegue, R., & Carril, E. (2000). El género en la construcción de la subjetividad: Un enfoque psicoanalítico. En L. de Souza, L. Guerrero & A. Muñiz (Comps.), *Femenino – Masculino. Perspectivas teórico-clínicas* (pp. 1–13). Montevideo: Psicolibros – Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.
- Balasch, M. & Montenegro, M. (2003). *Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas*. Encuentros en Psicología Social, 1(3), 44-48. <http://bit.ly/2ct8Y7D>
- Bonder, G. (2008). Juventud, Género & TIC: Imaginarios en la construcción de la Sociedad de la Información en América Latina. *Arbor*, 184(733), 917–934.
- <https://doi.org/10.3989/arbor.2008.i733.234>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1981). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J. Melendres & M. Subirats, Trads.). Laia. (Trabajo original publicado en 1970). <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Anagrama. (Trabajo original publicado en 1998).

Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Facultad de psicología Udelar & Facultad de psicología UCU (2001). *Código de ética profesional del psicólogo en Uruguay*. Montevideo: SUPU.

<https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Crenshaw, K. (2002). *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*.

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>

Davila, O (2004). *Adolescencia y juventud. De las nociones a los abordajes*.

Filardo, V. (2011). *Transiciones a la adultez y educación*. En: Amarante, V.; Filardo, V.; Lasida, J. & Opertti, R. Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta (pp. 13-62). Rumbos - UNFPA.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38, 67–86. <https://doi.org/10.35362/rie380831>

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.; 27.^a ed.) Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1975).

Galtung, J. (2017). *Violencia, paz e investigación sobre la paz* (M. I. Pineda Ramírez, Trad.). En Traducción comentada de la obra de Johan Galtung: Violence, Peace and Peace Research (pp. 32–74). Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. (Trabajo de grado, Universidad del Valle, Colombia). (Obra original publicada en 1969).

Haraway, D. J. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.

Harding, S. (1998). *¿Existe un método feminista?* (E. Bernal, Trad.). *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9–34). Universidad Autónoma Metropolitana. (Trabajo original publicado en 1987).

Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo* (B. Esteban Agustí et al., Trads.). Traficantes de Sueños. (Trabajo original publicado en 2000).

Intendencia de Montevideo (20 de noviembre de 2024). *Presentación de datos sobre atención en violencia de género.*

<https://montevideo.gub.uy/noticias/genero/presentacion-de-datos-sobre-atencion-en-violencia-de-genero>

Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Lema, C. (2017). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes.* En Plachot, G. y Fachinetti, V. (Coords.) *Psicología y Educación en el siglo XXI. Experiencia educativa en construcción.* Udelar, CSIC, Montevideo

Margulis M. & Urresti M. (1996). *La Juventud es más que una palabra.*

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/practicas_profesionales/788_salud_adol/material/juventud_mas_que_palabra.pdf

Mides (2020). *Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones (EVBBG, 2019)*. Montevideo: Observatorio sobre Violencia Basada en Género hacia las Mujeres y Consejo Nacional Consultivo por una Vida Libre de Violencia de Género.

<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/encuesta-nacional-prevalencia-sobre-violencia-basada-genero-generaciones>

Ministerio del interior (14 de marzo de 2024). *Políticas de género. Ministerio del interior presentó los datos sobre violencia doméstica y de género del 2023.*

<https://www.gub.uy/ministerio-interior/comunicacion/noticias/ministerio-del-interior-presento-datos-sobre-violencia-domestica-genero-del>

MSP & UNICEF Uruguay (2019) *Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud.* <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Protocolo%20de%20maltrato.pdf>

OMS (2016). INSPIRE. Siete estrategias para poner fin a la violencia contra los niños.

https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Child-Victims/Report_in_Spanish.pdf

OMS (29 de julio de 2024). Dra. Pascale Allotey. *Las adolescentes se enfrentan a tasas alarmantes de violencia de pareja.* [Comunicado de prensa]

<https://www.who.int/es/news/item/29-07-2024-adolescent-girls-face-alarming-rates-of-intimate-partner-violence>

ONU Mujeres (25 de noviembre de 2024) *Datos y cifras: violencia contra las mujeres.*

<https://www.unwomen.org/es/articulos/datos-y-cifras/datos-y-cifras-violencia-contra-las-mujeres>

Organización Mundial de la Salud (OMS), (2021). *Violencia contra las mujeres, estimaciones para 2018: Estimaciones mundiales, regionales y nacionales de la prevalencia de la violencia de pareja contra las mujeres y estimaciones mundiales y regionales de la prevalencia de la violencia sexual fuera de la pareja contra las mujeres.* OMS.

<https://www.who.int/publications/i/item/violence-against-women-prevalence-estimate>

Organización Mundial de la Salud (s/f). *Salud del adolescente. Definición de adolescencia.*

https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

Pastorino Mellado, M. J. (2021). Violencia de género en las aulas de educación secundaria. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(2), 112–133.
https://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2014.i2.08

Perdomo, J. (2019). *Violencia de género en la adolescencia: prevención desde el sistema educativo. Estudio de caso en el liceo de San Jacinto, Canelones* (Tesis de licenciatura en Trabajo Social, Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales).

Peroni G., Saravia A., Siegfried H., Solari M. (2005). *Redes de protección a la infancia y a la adolescencia frente al maltrato y al abuso sexual. Sistematización de la experiencia 2002-2005.* UNICEF.

Rostagnol, S., & Viera, M. (2023). *El impacto de la violencia de género en la infancia y la adolescencia: relatos de vida.* UNICEF Uruguay; Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC); Universidad de la República (Udelar).

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos.* Universidad Nacional de Quilmes / Prometeo.

<https://www.pjecz.gob.mx/derechos-humanos-e-igualdad-de-genero/biblioteca-digital/IAS-estructuras-elementales-de-la-violencia/#gsc.tab=0>

Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV). (2024). *Informe de gestión 2024*. Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

<https://www.psico.edu.uy/sites/default/files/2025-04/INAU%20SIPIAV%20INFORME%20de%20GESTION%202024.pdf>

UNICEF (2017a). *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay*. Montevideo: UNICEF. https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=182

UNICEF (2017b). *Una situación habitual: Violencia en las vidas de los niños y los adolescentes*.

https://www.unicef.es/publicacion/violencia-en-las-vidas-de-los-ninos-y-los-adolescentes&sa=D&source=docs&ust=1756769673024506&usg=AOvVaw341GOU2NJv3STrZ4k3C_W

UNICEF (2020). *¿Qué es la adolescencia?*

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>

UNICEF, MIDES-INMUJERES & SIPIAV (2021). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes: Análisis en el marco de la Segunda Encuesta Nacional de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género y Generaciones 2019*.

https://bibliotecaunicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=210

United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC] (2023). *Femicides in 2023: Global estimates of intimate partner/family-related femicides*.

<https://www.unwomen.org/es/digital-library/publications/2024/11/femicides-in-2023-global-estimates-of-intimate-partner-family-member-femicides>

Uruguay (2004, setiembre 14). Ley nº 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia.

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

Uruguay (2009, enero 16). Ley nº 18.437: Ley General de Educación.

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/ley-general-educacion-actualizada-2021>

Uruguay (2017, octubre 9). Ley nº 19.538: Modificación de los arts. 311 y 312 del Código Penal, relacionados con actos de discriminación y femicidio.

<https://www impo.com.uy/bases/leyes-originales/19538-2017>

Uruguay (2018, enero 9). Ley nº 19.580: Ley de violencia hacia las mujeres basada en género. <https://www impo com uy/bases/leyes/19580-2017>

Uruguay (2019, junio 12). Decreto Nº 158/019. *Investigación en seres humanos*. Diario Oficial. <https://www impo com uy/bases/decretos/158-2019>

Vaccaro, S., Haro Laguna, E., Rubio Prats, M. D., & Santamaría Sanz, J. A. (2023). *Estudio sobre violencia vicaria: Detección de indicadores para la prevención e intervención con hijas e hijos víctimas*. Asociación de Mujeres Psicología Feminista.

Vaccotti, R. (2019). *Militar en la vida: individuación, agencias y escenas de lo político en jóvenes estudiantes secundarios de Montevideo* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de General Sarmiento - Instituto de Desarrollo Económico y Social.

Vasilachis, I.; Ameigeiras, A.; Chernobilsky, L.; Giménez, V.; Fortunato Mallimaci, F.; Nora Mendizábal N.; Neiman G.; Quaranta G. y Soneira A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Viola, L. (2010). *Repercusión de la violencia doméstica en la salud mental infantil. Valoración del daño psíquico*. Revista de Psiquiatría del Uruguay, 74(1), pp. 73-83.

World Health Organization [WHO]. (2021). *Violence Against Women Prevalence Estimates, 2018: Global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/978924002225>