

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**El concepto de participación de la familia en la
educación escolar de los niños/as.**
La perspectiva de los actores involucrados

Pamela Elizabeth Cabrera Corales

Tutor: Fernando Leguizamón Barrera

2018

Agradecimientos

La presente monografía representa un proceso de aprendizaje y experiencia personal, pero al mismo tiempo considero que el hecho de haber llegado hasta esta instancia, los logros alcanzados y los que vendrán, no se deben únicamente al esfuerzo individual, sino que el entorno tiene una incidencia importante, y por lo tanto ha repercutido en este largo trayecto de formación profesional.

Es por esta razón que creo necesario agradecer a todas esas personas que me han acompañado en el transcurso de mi vida, y no solo durante los años de esta carrera.

Sin dudas que el mayor agradecimiento va dedicado a mi madre, quien se ha esforzado durante toda su vida por tratar de darnos lo mejor, tanto a mis hermanos como a mí, proporcionándonos los recursos materiales a su alcance, pero sobre todo incentivándonos a formarnos. Así como también a mis hermanos, parte esencial en mi vida.

Seguidamente, también dedico mi trabajo a las personas que entraron en mi vida para hoy ser consideradas mis amigos/as, por apoyarme, alegrarse cuando mi empeño y sacrificio daba sus frutos, y por brindarme palabras de aliento en aquellos momentos de desaciertos. A si mismo, agradecer a las compañeras que conocí en este camino y lo hicieron un tanto más placentero.

Un enorme agradecimiento a mi pareja por acompañarme y animarme incondicionalmente, durante el tiempo que he tenido que dedicarme a este trabajo, y en todo lo que me propongo.

Quiero concluir con un especial agradecimiento al tutor de mi monografía Fernando Leguizamón, quien me acompañó y orientó en esta última etapa de la carrera, lo que significó para mí un privilegio por su dedicación y paciencia.

Resumen

La investigación propuesta aborda la temática referida al concepto acerca de la participación de la familia en el proceso educativo de los niños, desde la consideración de los actores involucrados (funcionarios-familias). La cual se llevó a cabo mediante la reflexión, análisis y problematización de dicho concepto, con el propósito principal de pretender aportar en el entendimiento de este fenómeno.

Para el relevamiento de los datos se utilizaron dos técnicas de enfoque cualitativo, la realización de entrevistas dirigidas a los funcionarios, y la realización de grupos de discusión con las familias. Los resultados obtenidos dan cuenta de que si bien en el centro educativo se desarrollan ciertos grados de participación, no se produce de forma activa, sino que se evidencia una participación de corte pasiva, es decir que no implica un desempeño, una acción directa, en consecuencia, alejada del concepto entendido como ideal.

Palabras Claves:

Participación – Derechos – Infancia – Familia – Educación

Índice

Introducción.....	5
Justificación.....	7
Objetivos.....	9
Estrategia metodológica.....	10
Antecedentes.....	14
Capítulo I. Infancia y Familia como conceptos construidos.....	17
Capítulo II. Educación: aspectos pertinentes de la Ley Nro. 18.437 y su potencial como transformadora social y formadora de los sujetos.....	27
Capítulo III. Importancia de definir la Participación.....	30
Capítulo IV. Análisis e interpretación de experiencias. Jardín de Infantes N° 109 Ciudad Rodríguez, dpto. de San José.....	35
Reflexiones finales.....	46
Bibliografía.....	49

Introducción

El documento que se expone a continuación constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Debido a diversas razones, el tema de la participación de las familias, de los padres, madres y/o tutores en la educación de sus hijos, la relación entre familia y escuela o centro educativo, ha sido tema de discusión en los últimos años. Es por ello que la investigación se abocó al estudio de la concepción acerca de la participación de las familias¹ en el proceso de educación de los niños de 0 a 6 años, a partir de la consideración de los actores involucrados (familias, funcionarios²). Un estudio a partir de la experiencia en el Jardín de Infantes N° 109, de la Ciudad de Rodríguez Dpto. de San José.

El presente trabajo es el resultado de los conocimientos teóricos, que fueron adquiridos durante el cursado de la Licenciatura en Trabajo Social, así como también de los conocimientos incorporados en el marco de las experiencias transitadas en las instancias de práctica pre-profesional, las cuales complementaron dicho trayecto de formación académica.

Esta investigación tiene como propósito problematizar el concepto, que acerca de la participación de los padres, madres y/o tutores, en el desarrollo del proceso educativo de los niños/as, poseen los actores involucrados, así como también procurar contribuir a la comprensión de dicho fenómeno.

Al inicio del documento se describe el objeto de estudio, su correspondiente justificación, el objetivo general y los objetivos específicos. Seguidamente se expone la estrategia metodológica a utilizar en el trabajo, la cual contiene el tipo de investigación propuesta, las técnicas seleccionadas y la unidad de análisis, así como también se hace referencia a los antecedentes existentes en torno al tema abordado.

El texto se encuentra organizado en cuatro capítulos. El primero de ellos se presenta en dos secciones, la primera pretende exponer las principales transformaciones que ha

¹ - Familias (madre, padre, tutor/a)

² - Funcionarios (maestras/os, educadoras/es, psicóloga/o, auxiliares, trabajador/a social, entre otros)

experimentado la familia, y las características que posee. La segunda instancia refiere a la construcción social de la infancia, su devenir hasta la actualidad.

En el segundo capítulo se abordará la categoría Educación, tomando como sustento, algunos artículos de la Ley Nro. 18.437, considerados pertinentes.

En el tercer capítulo se desarrolla el concepto de participación, apoyándome en los aportes de varios autores, los cuales comparten ciertas consideraciones en relación a la misma, culminando con un análisis conjunto de todas las categorías analíticas.

El cuarto y último capítulo, remite al análisis e interpretación de los datos obtenidos mediante las técnicas e instrumentos de recolección que fueron aplicados, es decir los hallazgos alcanzados.

Finalmente se esbozan una serie de conclusiones, a las que se llegaron una vez finalizado el proceso de investigación, el propósito de las mismas es aportar algunas consideraciones que den luz para el futuro, en la comprensión de éste fenómeno.

Justificación

El interés en el tema surge a partir de mi experiencia en los dos años de práctica pre-profesional de la Licenciatura en Trabajo Social, el primer año en un Centro de Educación Inicial, llamado “Inchalá” perteneciente al Programa Nuestros Niños, y el segundo año en el Club de Niños “Proyecto Botijas”, ambos en la ciudad de Montevideo, en los cuales se manifestó la preocupación por la falta de involucramiento, de participación en la institución, por parte de las familias de los niños que allí concurren. A partir de ello surge un interés personal en torno a la temática de la participación de las familias, en la educación de sus hijos, el concepto y valoración que sobre ello tienen los funcionarios de la institución o centro educativo y los padres, madres y/o tutor/a, adoptando como sustento principal, los aportes que Paulo Freire plantea respecto a la participación; entendiéndola de la siguiente manera:

“(…) la participación en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía (…)”. (Freire, P; 1996:82). Es decir, participación entendida como la posibilidad de opinar, aportar, discernir, tomar decisiones, incidiendo en los espacios institucionales.

Dicho interés personal, a su vez, se encuentra reforzado por el hecho de vivir en una ciudad pequeña, de 3 mil habitantes aproximadamente (Ciudad Rodríguez, dpto. de San José), la cual cuenta con un solo Jardín de Infantes público, es decir que la mayoría de los niños y niñas que habitan en la Ciudad de Rodríguez, asisten a dicho centro. Es por ésta razón que me resulta interesante investigar las diferentes visiones (familias-funcionarios de la institución), con respecto a la participación de la familia en el proceso educativo de los niños, para la comprensión de dicho fenómeno. Partiendo del supuesto de que la manera en que los actores involucrados interpretan el concepto de participación, influye en su accionar, es decir que influye en la relación que se da entre las familias y el centro educativo, en la manera en que se desarrolla la participación, en la importancia que se le brinda a la misma, entre otros reparos.

Considero que es importante investigar este tema desde el Trabajo Social, ya que los niños y niñas en su condición de sujetos en proceso de desarrollo (esto quiere decir que, hay decisiones que los involucra, pero ellos no pueden determinarlas, sino que dependen de los adultos) forman parte de la sociedad, y es la escuela y la familia, el

espacio en el cual desarrollan sus primeras relaciones sociales y se inicia la formación de los individuos. En este sentido es fundamental fortalecer la articulación entre familia y escuela, promover su participación en los centros educativos, en la medida que, la preocupación por la participación de las familias en el proceso educativo de los niños/as, es el niño/a concebido en su integralidad y como sujeto de derechos.

En un contexto en el que la mejora de la calidad de la educación es necesaria, y al mismo tiempo constituye un derecho de todo niño y niña, así como mejorar sus aprendizajes y desarrollo, en este sentido es tarea (compartida con el Estado y sus instituciones y/u organizaciones) del/la Asistente Social y/o Trabajador/a Social, en tanto compromiso de la profesión con la justicia social y los derechos humanos, defender y promover los derechos de los sujetos en situación de vulnerabilidad y dependencia.

A partir de estas consideraciones se torna necesario introducir determinadas interrogantes, las cuales, al procurar avanzar en ellas, conducirán a identificar las distintas miradas en torno al concepto de participación de la familia en la educación de los niños/as. ¿De qué manera ven la participación las familias, cómo derecho o como deber? ¿De qué manera la entienden los funcionarios? Tanto las familias como los funcionarios de los centros educativos, ¿tienen conocimiento acerca de la importancia de la participación, en tanto la misma influye de manera positiva en el rendimiento escolar de los niños? ¿Qué tipo de acompañamiento brindan los adultos referentes en el proceso educativo de sus hijos o representados? ¿Familia y centro educativo comparten responsabilidades en lo que respecta a la educación de los niños/as, o la familia delega las responsabilidades a los docentes?

Objetivos:

Objetivo general

- Analizar el concepto acerca de la participación de las familias en el proceso de formación educativa de niños de 0 a 6 años, a partir de la perspectiva de los actores involucrados (funcionarios y familias).

Objetivos específicos

- Describir el concepto que tienen los actores involucrados acerca de la participación.
- Identificar espacios y formas de participación de las familias.
- Reflexionar sobre los puntos de acuerdos y discrepancias existentes en la consideración de participación de los actores involucrados.

Estrategia metodológica

A los efectos de pretender responder a las interrogantes, la investigación se abocó al estudio de los discursos, acerca de la idea de participación de la familia en el proceso educativo de los niños/as, que disponen los informantes calificados, con el propósito de analizar y problematizar dicha concepción. En función del objeto de investigación y de los objetivos planteados, se justifica un abordaje de carácter cualitativo, en tanto que se procura un acercamiento a la dimensión valorativa de los sujetos involucrados en el tema.

“La primera y fundamental característica de las llamadas técnicas cualitativas (...) consiste en ser técnicas de observación directa –por ejemplo, entrevistas abiertas y discusiones de grupo– que entrañan un contacto vivo, esto es una cierta interacción personal de investigador con los sujetos y/o grupos investigados, en condiciones controladas. (...) las técnicas cualitativas se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados.” (Orti; 1996:177)

“(...) la aproximación cualitativa, informal o abierta, que entraña la (relativamente) libre autodeterminación expresiva de los sujetos y/o grupos encuestados mediante una entrevista abierta o una discusión de grupo, pretende crear una situación de auténtica comunicación: es decir, una comunicación multidimensional, dialéctica, y (eventualmente) contradictoria, entre el investigador y el individuo o grupo investigado; situación en la que los <<receptores>> son una vez <<emisores>> de mensajes y pueden reformular (...) las preguntas planteadas por el investigador, poniéndolas a su vez en cuestión. Surge y se estructura así un proceso informativo recíproco, conformado casi como un diálogo personal y proyectivo, en el que cada frase del discurso adquiere su sentido en su propio contexto concreto, y permite revelar el sistema ideológico subyacente en el sistema de la lengua del hablante”. (Orti; 1996:178)

Es decir que las técnicas de investigación de carácter cualitativas, permite trabajar desde y con la perspectiva de los sujetos, quienes brindan información referente al tema en cuestión, facilitando en este caso, un acercamiento a la valoración, que desde la institución y las familias, se le otorga a la participación de estas últimas, en la educación

de los niños, de qué manera es entendido éste fenómeno, cuál es su percepción sobre el tema estudiado.

En primer lugar se realizará una revisión bibliográfica, lo cual constituye una etapa fundamental en todo proyecto de investigación, y ya que en la actualidad se dispone de mucho material científico, ésta debe garantizar la obtención de la información más relevante para el campo de estudio. La revisión bibliográfica hace referencia a la búsqueda y recopilación de información ya existente relacionada con el tema de interés, la cual brinda una visión sobre el estado actual del tema y establece una base para la nueva investigación. Las interrogantes que se plantea el investigador, condicionaran la búsqueda y selección de la bibliografía.

Para el relevamiento de los datos, se utilizarán dos técnicas de enfoque cualitativo, la realización de entrevistas, las cuales estarán abocadas a los funcionarios del centro educativo, y la realización de grupos de discusión, los cuales estarán abocados a los padres, madres y/o tutores de los niños que asisten a dicho centro.

Con respecto a la entrevista, Oxman plantea lo siguiente: “La entrevista, que en una primera aproximación podríamos definir como una interacción verbal cara a cara constituida por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivo específicos, es una técnica para el acercamiento al objeto de estudio de muy extenso uso en la investigación social. Desde hace ya tiempo (...), la práctica de la entrevista en sus diferentes formas – estructuradas o no estructuradas, conformando relatos o historias de vida, etc.- es una herramienta habitual en las ciencias sociales en general.” (Oxman; 1998: 9)

Es decir que en la técnica de entrevista existe un entrevistador, el cual realiza una serie de preguntas previamente elaboradas a partir de los objetivos propuestos, y se desarrolla una interacción cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado.

En cuanto a la técnica de grupos de discusión Ibáñez señala que el investigador no posee total libertad en los grupos de discusión, sino que está limitado por espacio y tiempo. En el espacio debido a que puede reunir entre 5 y 10 participantes, y en el tiempo ya que el grupo de discusión no debe durar más de una hora y media. En tal sentido, “El preceptor – el que convoca el grupo y provoca el tema de discusión –

domina sobre el grupo pues le asigna el espacio y le limita el tiempo”. (Ibáñez; 1996: 570)

Por tanto una de las características de los grupos de discusión radica en su dimensión grupal y en el trabajo con el habla. Con esta técnica, justamente al ser grupal, se obtienen resultados diferentes a los que se pueden obtener en una entrevista. Ambas técnicas (entrevista y grupo de discusión) se orientan por el fin propuesto por el investigador.

Respecto a la realización del trabajo de campo, este se llevó a cabo en el Jardín de Infantes N° 109 ubicado en la Ciudad de Rodríguez, la cual se encuentra situada en la zona centro-este del departamento de San José, al oeste del arroyo Cagancha, sobre la ruta 45, a un kilómetro y medio de su empalme con la ruta 11, a 20km aproximadamente de la ciudad de San José de Mayo. Según el censo de 2011 cuenta con una población de 2. 604 habitantes y sigue creciendo principalmente por su sentido de permanencia y pertenencia de su gente.

Como ya se mencionó en la introducción, éste es el único Jardín de Infantes público que se encuentra en dicha ciudad. Se trata de un centro educativo que fue inaugurado en agosto de 1988 como una sala de 4 y 5 años dentro de la Escuela N° 47, en el año 2001 se inaugura el nuevo y actual local. En el año 2013 por resolución de ANEP se produce el cambio a la modalidad de Jornada Completa (de 8:30 a 16hs), donde actualmente concurren 104 niños, de nivel 3,4 y 5, a los cuales se les brinda el desayuno, colación, almuerzo y merienda. Además cuentan con diferentes actividades recreativas, como por ejemplo educación física, arte plástica, entre otras.

En relación a la técnica de grupos de discusión, ésta estuvo dirigida a las familias de los niños/as que concurren a la institución, en un principio se pensó, en función de la numerosidad de las familias para realizar un proceso conversacional adecuado y un intercambio, debate, de ideas y opiniones sobre la temática propuesta, en la realización de tres instancias, una por cada nivel inicial (3,4 y 5). Finalmente se efectuaron solo dos, debido a que la Directora me manifestó que a la altura del año en la cual nos encontrábamos (mes de noviembre), son muy pocas las familias que participan de las actividades que se llevan a cabo en el Jardín, y que con seguridad concurrirían menos de 20 familias en total.

La convocatoria a la actividad se realizó a través de una invitación elaborada y diseñada por mí, y entregada por la Directora, ya que así lo dispuso. La misma se llevó a cabo durante la segunda quincena del mes de noviembre de 2017, y participaron, en la primera instancia 8 referentes familiares, y 9 en la segunda.

La realización de entrevistas estuvo dirigida a los funcionarios de la institución (Docentes, Directora, Auxiliares), las mismas fueron coordinadas a través de la Directora, y se efectuaron durante la segunda y tercer semana del mes de diciembre de 2017.

Tanto en las instancias de entrevistas como en las de grupos de discusión, primeramente se les explicó el propósito de la actividad, así como también el objetivo del proyecto de investigación y su correspondiente encuadre.

Antecedentes

El tema de la participación de las familias, de los padres, madres o tutores en la educación de sus hijos, ha sido en los últimos años, tema de discusión, esto se debe a diferentes razones, por ejemplo el hecho de que en algunas evaluaciones que se han realizado en la Educación Básica, se evidenció que una mejor articulación entre familias y la institución o programa educativo, repercute de manera positiva en el aprendizaje de niños y niñas, es decir que en aquellas instituciones en las cuales se da una real participación de las familias en la educación de los niños, se logran mejores aprendizajes.

Lo planteado anteriormente se puede apreciar en el estudio “Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana” realizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, (OREALC/UNESCO Santiago, 2004), llevado a cabo como punto de partida para un proyecto regional que se está desarrollando por parte de la misma, el cual tiene como objetivo fortalecer la participación y la educación de madres y padres como principales educadores de sus hijos e hijas.

Este documento ofrece una sistematización de la información recopilada acerca de políticas y prácticas de participación, educación y apoyo a las familias en América Latina, mediante la realización de un análisis documental y la aplicación de un cuestionario a instituciones latinoamericanas que trabajan en los temas objeto de este estudio. Por tanto el objetivo final del estudio es brindar una visión y un análisis general en cuanto a la participación de la familia en la educación correspondiente a los primeros años de los niños/as, desde la perspectiva de la política, normativas y programas.

Dicho estudio da cuenta de que diferentes investigaciones realizadas en América Latina, revelan que aquellos programas que incorporan a las madres en el aula y en la administración del centro, influyen de manera positiva en los niños, logrando un mejor autoconcepto académico en comparación a aquellos niños que asisten a modalidades de Educación Inicial donde esta incorporación no se da. Aquellos niños cuyos padres participaron como ayudantes de la maestra son los que lograron un mejor rendimiento y sus madres, el mejor conocimiento de cómo apoyarlos.

Este estudio plantea a modo de conclusión que resulta crucial para un adecuado desarrollo de los niños/niñas, para su vida presente y futura, una educación temprana y comprendida desde un enfoque integral, que se preocupe de sus necesidades.

Plantea además, que la relación entre familia e institución educativa, la articulación con los padres y la promoción de la participación de los mismos, benefician a los niños y niñas, ya que se potencia el trabajo que la familia realiza en el hogar, el cual es entendido como el primer espacio donde los niños y niñas se desarrollan, y a su vez potencia el trabajo que realizan las instituciones y programas educativos. Así como también ayuda a mejorar las condiciones de vida de los niños y sus familias; apoya los procesos educativos, favoreciendo una educación de calidad y un mejor aprendizaje de los niños.

Por otra parte este estudio también plantea que cuando la participación de las familias se da desde un rol asignado por la institución educativa, es decir como una participación forzada y provocada, en general tiende a fracasar, por esta razón existe la necesidad imperiosa de conocer el concepto que los familiares tienen respecto de su relación con la institución o programa educativo, ya que el estudio constata un vacío de conocimiento en este sentido. (Oficina Regional de Educación de la UNESCO; 2004).

En razón de lo que expone este estudio, principalmente el hecho de que da cuenta de la necesidad existente de comprender de qué manera es vista, entendida y definida la participación desde la perspectiva de los padres, madres y/o tutores de los niños, como condición para que la misma logre ser efectiva, y ya que no se han realizado estudios, investigaciones, diagnósticos en torno a este aspecto, es así que la presente investigación toma como antecedente el estudio desarrollado por la UNESCO expuesto anteriormente.

Este trabajo, toma además como antecedente, una Guía para el cuidado y el desarrollo del niño (2007), escrita por la Oficina de Uruguay del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2007) y por el Consejo de Educación Primaria (ANEP). La misma intenta constituirse como un instrumento de acompañamiento en la crianza de los hijos, así como el inicio para un intercambio enriquecedor entre educadores y padres, entre los padres y sus hijos y de los padres entre sí.

Esta Guía plantea, en relación a los padres y los maestros, que si bien la participación de la familia en la educación escolar es algo muy importante, es algo que no se logra de forma fácil, por tanto es fundamental comprender que la familia y la escuela son instituciones que presentan diferentes perfiles y funciones, pero hay criterios que, para que exista una coherencia en lo que se le transmite a los niños, padres y maestros deben compartir.

En este sentido, expresa que no tiene sentido realizar una división, por un lado la familia y por otro la escuela, en la cual queden incomunicadas, aisladas, sino que, por el contrario, para incidir en el desarrollo de los niños, ambas deben unirse y complementarse. A través de esta coherencia se estaría reforzando el aprendizaje.

En cuanto a la participación de la familia en la escuela, la Guía manifiesta que hay diversas formas de involucrarse, la tarea no se limita únicamente a concurrir a las reuniones que son fijadas desde la institución, sino que a través de la participación de los padres en otro tipo de actividad escolar, tendrán la posibilidad de establecer lazos más fuertes con la institución y los maestros. Este hecho supone beneficios para los actores involucrados, principalmente para los niños.

Un niño que vive en un hogar que lo apoya, posee mayores posibilidades de aprovechar y desarrollar su potencial. Por tanto la escuela opera como un ámbito de coparticipación, en el cual se invita a la familia a participar de su labor educativa. (UNICEF; 2007: 25)

Capítulo I

Infancia y Familia como conceptos contruidos

Este primer capítulo se presentará en dos secciones, en las cuales se pretende exponer, primeramente, las características y transformaciones de la familia, y luego se hará referencia al desarrollo socio-histórico de la infancia.

Tanto la infancia como la familia, son construcciones sociales, que devienen de procesos históricos, es decir que se encuentran determinadas por el contexto histórico, social, económico, cultural y político en el cual se enmarcan.

Si bien cada construcción ha tenido su propia evolución socio-histórica, las modificaciones que se producen en una, repercute de forma directa en el desarrollo de la otra. En este sentido, es posible expresar que las transformaciones que ha sufrido la familia en su estructuración y su dinámica, las cuales generaron un nuevo tipo de organización familiar, ha propiciado un cambio en la forma de considerar a los niños.

I.1 Familia, una estructura social en permanente cambio

En cuanto a la familia como categoría, partiré del concepto que desarrolla Pichon-Riviere (1982), quien hace referencia a la misma como una estructura social básica, la cual se configura desde el interjuego de roles diferenciales entre madre, padre e hijo, siendo la familia el modelo natural de interacción.

Analizando las modalidades de producción que el grupo familiar ha desarrollado a lo largo de sus transformaciones, tanto desde la perspectiva histórica como actual, modalidades de producción que hacen referencia tanto a las condiciones materiales que han conducido al desarrollo de diversas estrategias para garantizar la supervivencia, como a las modalidades vinculares con el mundo externo e intra familiares, se puede plantear que la familia presenta cambios en su estructuración y en su dinámica, a partir del crecimiento producido en la inserción de la mujer en el mundo del trabajo, algunos de estos cambios, por ejemplo, refieren a un mayor número de familias uniparentales,

mayor cantidad de hogares con jefatura femenina, una acrecentada cantidad de divorcios, aumento del desempleo, entre otros.

La forma actual de familia como la conocemos y a la cual pertenecemos, se encuentra en proceso de permanente cambio, lo cual amplía y altera el concepto de familia, por tanto se entiende que su concepto es una construcción. De esta manera, para poder comprender cuál es el papel que juega la familia en el desarrollo de las personas, debemos tener en cuenta las siguientes consideraciones: la familia posee un lugar como grupo social y se enmarca dentro de un determinado contexto histórico, económico y político.

La familia nuclear no es el único grupo que conforma las redes de inserción social de los sujetos, sino que existen otros tipos de familias, tales como los hogares uniparentales, familias ensambladas, hogares extendidos, entre otros.

En cuanto a los más pequeños, la función fundamental de la familia es la de red de sostén del crecimiento y desarrollo; también hay que considerar que sus miembros para que puedan cumplir con dicha función, a su vez, deben estar sostenidos por otras redes de sostén social. (Dabas, E; 2003).

La familia constituye el medio por el cual los sujetos que se encuentran en formación reciben las primeras informaciones, aprenden actitudes y modos de percibir, es decir que la familia es portadora de un sistema de ideas, valores, creencias que selecciona a través de su propia dinámica y de sus mitos. Por tanto todos los cambios y novedades que se puedan producir en el sistema familiar, al mismo tiempo ayudaran a generar cambios en cada uno de los miembros que lo integran, por lo cual la movilidad y la posibilidad de adaptación activa de una familia, va a determinar mejores aprendizajes para los miembros más jóvenes que la integran. (Riviere, P apud Dabas, E; 2003)

Pichón Riviere plantea además, que la familia constituye el sostén de toda organización social, unidad primaria de interacción e instrumento de socialización, en cuyo ámbito el sujeto adquiere y conforma su propia identidad.

Siguiendo en esta línea en cuanto a la familia como una estructura social en permanente cambio, se puede hacer referencia a Mónica De Martino quien plantea en su libro “Infancia, Familia y Género”, que *“la familia es uno de los espacios fundamentales de*

construcción social de la realidad y sin embargo, aparece como el lugar relacional más próximo a lo natural y corriente. Definidas y normatizadas socialmente, las relaciones familiares albergan las vivencias de eventos y relaciones aparentemente más naturales, como son el nacer y el morir, el crecer, el procrear y el envejecer. La aparente universalidad y ahistoricidad de “la familia” da lugar a la edificación de arquetipos sociales, que la erigen como realidad homogénea.” (De Martino, M; 2009: 32)

En contraposición a la idea de familia como realidad homogénea, natural e inmutable en el tiempo, señala que la indefinición en el vocabulario familiar indica una variabilidad social e histórica en su construcción, y que la historia humana demuestra diversidad de formas familiares, diversidad de modos de organizar material, y subjetivamente la vida cotidiana, diversidad de modos de establecer alianzas y vínculos entre individuos y grupos. Las transformaciones societales que se produjeron con el desarrollo de la industrialización, modifican la estructura de la familia.

De Martino se refiere a la familia como *“un fenómeno histórico en su propio curso de vida: reglas y modos de relación entre los sexos y las generaciones se transforman continuamente. Es el lugar social y simbólico donde las diferencias de generación y de sexo se asumen como fundantes, y a la vez, construidas.” (De Martino, M; 2009: 32-33)*

Además la autora plantea que, el campo de posibilidades de las familias se encuentra definido por las condiciones sociales, culturales y económicas en que viven. El origen social de la familia influye en el acceso a recursos, no solo de carácter económicos, materiales, entre otros, sino también culturales, lingüísticos, educativos, los cuales inciden en las posibilidades de movilidad del individuo.

En conclusión se puede decir que los autores citados, concuerdan en describir a la familia como una estructura social básica, la cual no es inmutable en el tiempo, sino que es una construcción social e histórica mutable y flexible, que presenta variables, modificaciones en su estructura, en su composición, en la manera en que sus miembros se relacionan. Causadas tanto por las transformaciones sociales, económicas, laborales, como también por nuevos fenómenos sociales, la revolución sexual, la revolución de los divorcios, los movimientos por la igualdad de género.

I.2 Infancia como construcción social

En relación a la infancia como categoría analítica, considero necesario realizar una mirada histórica sobre su construcción social, ya que la misma se encuentra determinada por el contexto histórico en el que emerge, y se ha ido modificando según la relevancia que toma en cada época, pero antes dar una definición de la categoría. “Etimológicamente << in-fancia>> viene del latín in-fale, el que no habla, es decir, el bebé. Pero con el tiempo fue adquiriendo el significado de el que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo.” (Casas, F; 1998: 25).

Si bien no existe un acuerdo para una única definición acerca de la infancia, porque la misma se encuentra sujeta al área por la cual sea definida, la mayoría de las definiciones comparten determinadas características, como son: reconocerla como una etapa que se extiende desde el nacimiento hasta la edad que es aceptada de forma convencional en cada país, que posee ciertas características psicobiológicas y psicosociales que la particularizan.

Algunas de estas definiciones son las siguientes: la establecida en el Código de la Niñez y la Adolescencia “(...) se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad” (Código de la Niñez y la Adolescencia. Art 1).

Por su parte Ferrán Casas la define como “un período determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad (...)”. “Otras perspectivas entienden como infancia el conjunto de características psicobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo. En este caso la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas.” (Casas, F; 1998: 23 y 24).

A continuación me parece relevante hacer hincapié en los cambios que, la infancia, ha venido atravesando a lo largo de los años. Lo que en la actualidad se entiende por infancia, es el resultado de un proceso histórico y social, que se fue configurando desde la indiferenciación con el mundo adulto hasta ser considerada como una etapa fundamental para el desarrollo y para la potenciación de los derechos.

I.2 a) El origen de la Infancia, la Tesis de Philippe Ariés

Para conocer la concepción de la infancia desde sus inicios, la cual ha sido influenciada por el contexto en el que se inscribe, cabe hacer referencia a la construcción que realiza Philippe Ariés, quien comienza analizando la infancia desde la Edad Media, el autor tiene como objetivo mostrar el desarrollo del “sentimiento de la niñez”, es decir, mostrar como la sociedad se hace consciente de la particularidad de la niñez.

En este sentido, realiza un análisis de las obras de arte, en el cual expresa que “el arte medieval no conocía a la infancia”, pero esto no es debido a una torpeza u equivocación, sino que se debe a una sociedad en la cual la infancia no existía como la concebimos hoy. El arte medieval representaba hombres completos reducidos en tamaño, es decir que el niño era visualizado como un hombre en miniatura, lo que pone de manifiesto la carencia del sentido de la infancia.

Por tanto, el niño en la Edad Media, no adquiría protagonismo, no existía un trato particular sobre los niños, que diera cuenta de estar en una etapa diferente, por el contrario se lo consideraba como “un adulto joven”, sin rasgos ni vestimentas propios de un infante, tampoco era objeto de afecto. Es decir que la infancia permanece oculta, no diferenciándose del mundo adulto, no existía en tanto categoría específica, diferente, sino que habían niños. (Ariés, P; 1987).

Ariés sitúa el surgimiento de la infancia en el contexto de la sociedad industrial, el capitalismo y la modernidad. El autor comienza a encontrar señales en diferentes siglos, XIII, XV, XVII, que le dan la idea de la humanización de los rasgos del niño, por ejemplo el retiro del vestido, el niño apareciendo en la producción pictográfica, solo y no rodeado de la multitud, o adquiriendo centralidad.

Hechos concretos como fueron la modificación de la estructura económica, cambios de las formas y las relaciones en la producción, constituyeron un proceso de transformación socioeconómica, el cual generó una serie de modificaciones en las propias formas de regulación social, variantes en la organización familiar. Dicho proceso para el autor, opera como el ámbito privilegiado para que se comience a

percibir a los niños con características diferentes, adquiriendo singularidad, rasgos propios, reconociendo en ellos una etapa vital, siendo objeto de afecto, amor, cuidado, protección, visto como diferente al adulto y por tanto requerirá un tratamiento específico. (Ariés, P; 1987).

I.2 b) Construcción Nacional de Infancia

Siguiendo con el análisis acerca de la construcción social de la infancia, se puede hacer referencia a José Pedro Barrán, quien en su obra “La Historia de la sensibilidad en el Uruguay” realiza una mirada histórica sobre los niños/as de la sociedad uruguaya. En la misma realiza una distinción entre dos épocas, la primera se enmarca dentro del período 1800-1860 denomina la época “bárbara”, y la segunda comprende el período 1860-1920 al cual denomina época “civilizada”.

Con respecto al primer período, el Uruguay de la cultura bárbara, en relación a los niños/as, Barrán plantea que el castigo físico, así como también la violencia de los padres hacia los hijos, sobre todo del padre, era aceptada y apoyada por la sociedad, y además eran los mismos padres quienes recomendaban a los maestros de sus hijos, utilizar el castigo físico sobre ellos, este hecho era algo natural en esa sociedad. Plantea además que la valoración social por el castigo físico hacia los niños se trasladó al Código Civil de 1869, en el cual se establecía que los padres únicamente podrían perder la patria potestad si se aplicaba un castigo que pusiera en riesgo la vida de los niños, o si causara daños graves, es decir que el castigo, si bien de forma moderada, estaba permitido.

Según el autor, tanto la autoridad del padre como la del Estado “bárbaro” se basaba en el temor y en el respeto. En la escuela la clave del sistema pedagógico era el uso de la violencia física, el castigo del cuerpo y del alma. El niño era considerado como un hombre chico con instintos salvajes, imitando todo aquello que es malo. La escuela para el niño era como una especie de “prisión” y el maestro un “verdugo”.

También plantea en cuanto a la relación del padre con el hijo, que si bien existía una indiferencia, la cual casi siempre se convierte en “rigor” o “severidad”, en la cultura

bárbara el hijo debía ser formado a imagen y semejanza, ya que era considerado como un hombre pequeño. En relación a esto Barrán concluye diciendo que en la cultura bárbara, las caricias y el afecto eran valoradas de forma negativa, pero eso no significa que no estuvieran presentes en el padre.

La época bárbara, además, se caracteriza por un elevado abandono de niños por parte de sus padres, y por el infanticidio, lo cual era la forma más común de controlar o disimular la natalidad en el Uruguay “bárbaro”. El amamantamiento de los niños se encontraba a cargo de las denominadas “amas de leche”, las cuales eran contratadas a través de avisos publicados en los diarios de Montevideo.

Barrán expresa que el paso de la época “bárbara” a la época “civilizada”, se explica por una nueva realidad social y económica, en la cual para lograr el progreso, era necesario terminar con las costumbres que caracterizaban la sociedad “bárbara”.

En esta nueva sociedad, la forma anterior de considerar al niño cambiará, ya que comenzará a ser visto como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad. Adultos y niños serán separados en los distintos ámbitos, dormitorios, almuerzos, cenas, enseñanzas, en las diversiones y en los espectáculos. Es decir que se comienza a apartar al niño del mundo de los adultos, se apartó al niño pero también fue reconocido en su singularidad. *“(…) el mundo adulto, compuesto ahora de dinero y trabajo, no podía ser comprendido por los niños y si alterado, y el mundo infantil, caracterizado ahora, al menos en los dichos, con la “pureza”, podía ser corrompido por los adultos”* (Barrán, J.P; 1990:112).

En este sentido, el Estado también comienza a apreciar al niño, destinándole instituciones, tales como el “Asilo Maternal”, creado en el año 1877, el primer “Jardín de Infantes” que se inauguró en el año 1892 y la “Clínica del Niño” creada en el año 1894. La escuela vareliana así como el Derecho, descubrieron al niño, para evitarle el castigo del cuerpo fundamentalmente, lo cual era considerado la máxima “barbarie”. De esta forma, en el año 1877 es cuando se prohíbe de forma radical, todos los castigos físicos a los niños, este hecho acompañado por sanciones a los maestros infractores (suspensión y privación del sueldo), y se aconsejó modificar el anterior método de enseñanza. Con respecto a los padres, el castigo corporal de éstos a sus hijos era admitido, pero dentro de los límites que se consideraban “prudentes”.

En la sociedad civilizada, aparece también, como modelo de conducta familiar, el amor hacia los niños, un interés por cuidarlos, mimarlos, acariciarlos, una valorización hacia la crianza afectiva, lo cual era mal visto por la sociedad bárbara, ya que se consideraba una debilidad de la autoridad paterna. Si bien el niño debía ser amado, también debía ser vigilado y culpabilizado, ya que era considerado un “bárbaro” en estado de pureza, el niño “(...) *debía mirarse a sí mismo y juzgarse; tal hecho evitaría el castigo externo al imponer la auto-corrección*” (Barrán, J.P; 1990: 132).

El derecho de los niños fue descubierto por el Código Civil en el año 1868, el cual estipuló que la “potestad de los padres” terminara con la mayoría de edad de los hijos, es decir los 21 años cumplidos. El descubrimiento del niño fue también el de su valor, el de su singularidad.

I.2 c) El cambio de paradigma

En el análisis de dicho proceso, considero que es importante poner énfasis en la transición desde el paradigma de situación irregular hacia el paradigma de la protección integral, tomando la Convención Internacional de los Derechos del Niño, como marco jurídico – normativo que establece un cambio con respecto a la concepción de la infancia, que se expresa en este cambio de paradigma.

En este sentido, Emilio García Méndez (1994), plantea que en América Latina se pueden establecer dos etapas en lo que refiere a la concepción de la infancia, una desde 1919 a 1939, y la otra a partir de 1990 hasta la actualidad.

Con respecto a la primera etapa, la misma se caracteriza por introducir la especificidad del derecho de menores, y crea un nuevo tipo de institucionalidad: la justicia de menores. La segunda etapa se encuentra caracterizada por transformaciones que no tratan solo de un cambio en los contenidos de la ley, sino que trata además de un cambio en lo que refiere al mecanismo de producción del derecho, un nuevo derecho que abarca a todos los niños, y no solo a aquellos que se encontraban en “situación irregular”. (García Méndez, E, 1994, pp. 45 y 55).

En relación al período que abarca de 1940 hasta 1990, no se produjeron cambios trascendentes en el campo jurídico con relación a la infancia, por esta razón el autor no lo considera como parte significativa en la concepción de la infancia.

En el contexto del paradigma de situación irregular, donde la sociedad industrial se encuentra segmentada, todo aquello que no quedara en el consenso de la misma, equivalía a una desviación, que se consideraba como exclusión, y declarando, de esta forma en situación irregular al “niño o al adolescente que enfrente dificultades –nunca taxativamente definidas- independientemente que las mismas puedan ser atribuidas a su voluntad” (García Méndez, E; 1994:22).

En este sentido, se considera que la categoría infancia no abarcaba como en la actualidad a todos los niños, sino que la doctrina de situación irregular construye una doble infancia, una comprendida por niños y adolescentes y otra representada por los menores, a quienes se optó por institucionalizarlos como mecanismo de control social, mediante la creación de la Justicia de Menores.

En el año 1989 la Asamblea de las Naciones Unidas aprueba la Convención Internacional de los Derechos del Niño, siendo ratificada por Uruguay en 1990. Este hecho implica un cambio fundamental, tanto en la concepción de la infancia a nivel internacional y en las transformaciones que ha sufrido a lo largo de los años, así como en las respuestas por parte del Estado Uruguayo hacia la misma, buscando, a partir del sistema democrático, ampliar la ciudadanía mediante el respeto a los derechos de los niños. La Convención Internacional de los Derechos del Niño implica la transición del menor como objeto de compasión – represión a la infancia adolescencia como sujeto de derechos (García Méndez, E; 1994:83).

La Convención viene a modificar, a romper con lo establecido en el paradigma de situación irregular, viene a reconocer al niño como sujeto de derechos, reconocer que los niños y adolescentes tienen voz, consideración de la palabra del niño, de su ciudadanía en este sentido. Por tanto este reconocimiento, se contradice con la terminología “infancia” y su significado “el que no habla”, “el que no tiene palabra”, a la cual se hizo referencia anteriormente, esto conlleva a pensar que el niño, antes de la Convención, era considerado como objeto y no como un verdadero sujeto de derechos.

Se trata de un cambio de paradigma, como lo expresa el autor, desde la situación irregular hacia la doctrina de la protección integral, la cual hace referencia a “un conjunto de instrumentos jurídicos de carácter internacional que expresan un salto cualitativo en la consideración social de la infancia” (García Méndez, E; 1994:28). Se produce un cambio desde aquel ser desprovisto de derechos y de poder de decisión, el cual era tomado como objeto de intervención discrecional del Estado, a concebir a todos los niños como sujeto pleno de derechos, y no sólo los que se encontraban en “situación irregular” (INAU – Propia, 2012:20).

Para concluir este subcapítulo, se puede expresar que los autores, a los cuales se hizo referencia para abordar la categoría infancia, concuerdan en plantearla como una construcción social, la cual es el resultado de las prácticas sociales de todos nosotros, que presenta variabilidad histórica.

De esta forma, se puede decir que coinciden en reconocer cierta procesualidad histórica, que en su transcurso hará emerger y dar solidez a la categoría infancia, a partir de transformaciones de actitudes, sentimientos, y modalidades de relacionamiento de los adultos con respecto a los niños, las cuales se producen de forma paulatina.

Con respecto a la construcción, Ariés y Barran presentan una notoria similitud en relación a la idea de proceso histórico, el cual atravesará, de la inexistencia del sentimiento de infancia a la visibilidad y descubrimiento de la misma.

El hecho de reconocer al niño en su singularidad, sus características y rasgos propios, implica, consecuentemente, que se requiera un trato diferente y específico, el cual también ha ido evolucionando, en este sentido, García Méndez plantea un cambio en cuanto al niño como objeto de intervención del Estado, objeto pasivo de protección-represión, a ser considerado como sujeto pleno de derechos.

Capítulo II

Educación: aspectos pertinentes de la Ley Nro. 18.437 y su potencial como transformadora social y formadora de los sujetos

En lo que respecta a la educación, creo necesario considerar la Ley Nro. 18.437 – Ley General de Educación; como insumo para esta investigación. Destacando algunos de los artículos considerados de pertinencia, allí establecidos:

“Capítulo IX. Derechos y deberes de los educandos y de madres, padres o responsables.

Artículo 72. (De los derechos de los educandos). Los educandos de cualquier centro educativo tendrán derecho a:

A) Recibir una educación de calidad y acceder a todas las fuentes de información y cultura, según lo establecido por la presente ley.

D) Participar, emitiendo opinión y realizando propuestas a las autoridades de los centros educativos y de los Consejos de Educación, en aspectos educativos y de gestión del centro educativo.

Correspondiente al Artículo 75. (De los derechos y deberes de las madres, los padres y responsables). Las madres, los padres o responsables de los educandos tienen derecho a:

B) Participar de las actividades del centro educativo y elegir a los representantes en los Consejos de Participación establecidos en el Artículo 76 de la presente Ley y en las Comisiones Consultivas que se constituyan, según lo establecido en el Artículo de la presente Ley.

Las madres, los padres o responsables de los educandos tienen el deber de:

B) Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado.”(18.437 – Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay, año 2009)³.

³ http://sinae.gub.uy/wps/wcm/connect/pvsinae/aa1c73aa-0f13-4774-bd87-0ce567e7d4ff/Ley+18437.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=url&CACHEID=aa1c73aa-0f13-4774-bd87-0ce567e7d4ff

A sí mismo, considero relevante hacer referencia al autor uruguayo José Luis Rebellato, ya que es citado en el Programa de Educación Inicial y Primaria, y además comparte con Paulo Freire (autor al que se hará referencia más adelante en la temática participación), la visión acerca de la educación como praxis liberadora y como referente de cambio y transformación.

Rebellato plantea la necesidad de construir alternativas a los modos de pensar, actuar y estar en el mundo actual, una de las cosas que harían esto posible es la “educación popular liberadora”, que necesariamente se funda en una “ética de la liberación” *“Entiendo la educación popular liberadora como movimiento que desarrolla una lucha contra los proyectos hegemónicos ligados al neoliberalismo y a la estrategia de globalización (...) La apuesta continúa siendo la del fortalecimiento del poder (de decisión, de control, de negociación, de lucha) de los sectores populares, precisamente en una etapa histórica en que los modelos vigentes multiplican las formas y niveles de exclusión”* (Rebellato, J.P; 2008: 17)

Es decir que según lo planteado por el autor, la educación popular constituye un aporte fundamental para el proceso de transformación, de nuevas perspectivas, de un camino y una cultura alternativa, rechazando las diversas formas de dominación y exclusión las cuales son naturalizadas por la hegemonía neoliberal.

La dignidad en tanto valor es destacada por el autor como fundamental en esta ética: “La dignidad está, pues, en el centro de un pensamiento y de una práctica emancipatoria” (Rebellato, J.P; 2008: 18) Esta dignidad que se encuadra desde el reconocimiento de las capacidades de incitativa y de cambio efectivo de todos los actores sociales. Por lo tanto, el desarrollo de la dignidad en la construcción de identidad implica la concientización del poder resultante de la unión de los oprimidos.

“La conciencia política se genera desde un trasfondo significativo de experiencia; se encuentra íntimamente articulado con la vida cotidiana, con las historias de vida, con la construcción de identidad, con la memoria colectiva. Las clases explotadas y los sujetos dominados perciben la viabilidad del cambio a partir de experiencias y prácticas de transformación; desde el horizonte de sus vivencias, de sus articulaciones, de sus vínculos, de sus lazos comunitarios”. (Rebellato, J.P; 2008: 19)

La Escuela representa un espacio privilegiado para sentar las bases de conciencias políticas que apuesten al “trastocamiento del modelo, de sus valores dominantes y de sus relaciones centradas en el poder” autoritario, a partir de la afirmación de “valores fuertes” como “el valor de la dignidad, de la justicia social, de la igualdad social (y) del reconocimiento” (Rebellato, J.P; 2008: 20)

Las pedagogías antiautoritarias se basan en la defensa de la libertad como la primera condición de la educación. *“Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la colectividad, y de la participación en las instituciones”* (Rebellato, J.P; 2008: 21)

En síntesis, Rebellato propone como desafío, transformar la educación y recuperar su dimensión ético-política, ya que la educación crítica permite despertar la creatividad, la iniciativa y un sentido crítico, impulsa la constitución de un sujeto como protagonista de su propia educación, de construcción de nuevas alternativas y de la transformación social.

Capítulo III

Importancia de definir la Participación

En cuanto a la temática referida a la participación, ante la diversidad de definiciones y conceptualizaciones existentes en torno a la misma, tener claro la postura que adopta esta investigación, es fundamental para de esta forma, analizar la postura de los actores involucrados (familias, funcionarios) en la temática abordada.

Este trabajo se basa principalmente en los aportes de Freire (1996) en su obra “Política y Educación”, quien considera: “(...) *la participación en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía (...)*”. (Freire, P; 1996:82).

Este autor plantea la idea de intervenir a través de la toma de voz, el involucramiento, el derecho a decidir propio de las personas. Además plantea una relación necesaria entre la educación y la participación, en tanto derecho de maestros/as, cocineros/as y funcionarios/as en general, así como también de las familias, ya que forman parte de los espacios educativos. Se entiende entonces la participación como la “presencia viva de tener voz”.

Freire plantea además, que hay una primera observación que debemos hacer, la cual hace referencia a que “*la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso.*” (Freire, P; 1996:82).

Con esto lo que Freire quiere decir es que supone una escandalosa contradicción, una incoherencia “*una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores; de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que*

trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para «participar» de los pagos de compras de material escolar, etc.» (Freire, P; 1996:82).

Siguiendo con la idea de la participación como derecho, tomo como insumo los aportes de Violeta Núñez en su ponencia presentada en el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Parafraseando a la autora, quien plantea que la participación se relaciona con dar parte, noticiar y comunicar; así como tener parte en una cosa o tocarle algo a ella. Implica la realización de algo: ser partícipe o participante, en tanto recibir o tener derecho a recibir parte de alguna cosa. (Núñez, V; 2005).

Al igual que Freire, la autora considera que la participación y la educación social conllevan al ejercicio pleno de la ciudadanía, la cual implica el ejercicio de derechos y deberes. Esta autora lo relaciona con la inclusión en tanto partícipes. Lo cual consiste en ser parte de la realización de “algo”. Esto se piensa en dos sentidos: a partir del derecho a recibir y derecho a contribuir en términos de apropiación y transformación de lo recibido.

Núñez identifica dos niveles para el abordaje de la participación:

“Es el derecho de todo ser humano a ser parte y tomar parte de la cultura popular de su época, de acceder a las reglas del juego social, de ser partícipe. Derecho a partir, esto es a ponerse en camino. Derecho a que se repartan, se distribuyan, los patrimonios culturales y sociales. La participación deviene así otro nombre de la justicia, pero también de la educación en su sentido más fuerte”. (Núñez, V; 2005: 15).

Siguiendo esta línea con respecto a la participación como el ejercicio de incidir, decidir, intercambiar, Coraggio por su parte describe la participación como : *“Tomar parte con otros en algo que bien puede ser una creencia, el consumo, la información, o en actos colectivos como el de producir, el de gestionar, el decidir, (el diseño de un sistema de riesgo, el futuro presidente, la asignación de recursos de un colectivo, etc.), el de intercambiar opiniones, el de expresar un estado de ánimo colectivo, etc., etc.” (Revista Uruguay de Servicio Social N° 9, 1990. Pág. 35).*

Con respecto al autor Carlos Montaña, quien en semejanza con Coraggio, define que tomar parte en algo, hace referencia a la participación crítica en la que el sujeto, en la acción misma, siente y vive como tal, y además considera a la participación como un derecho del hombre. (Montaña, C; 1992:21). En relación a niveles de participación plantea lo siguiente:

“(...) la práctica de la participación, por mínima que sea, nos impulsa a una experiencia cada vez mayor de participación, lo que nos permite aumentar niveles de conciencia y participación -siempre y cuando ésta no esté controlada y digitada, lo que presumiría una manipulación-. Entonces, así como la dicotomía entre la teoría y la práctica -conciencia y participación en nuestro caso- se apoyan didácticamente, lo ideal y lo real -participación ideal y participación real, respectivamente- también se deben promover mutuamente” (Montaña, C; 1992:14).

Considero pertinente diferenciar la “participación real” y la “participación ideal” tomando los aportes de Carlos Montaña (1992) quien propone una reflexión a estos conceptos, los cuales no pueden ser pensados como opuestos o excluyentes.

Estos conceptos, son pensados por el autor en base a los niveles y tipos de participación que se producen en la realidad, y a su vez esto relacionado con el nivel y tipo de participación que se considera ideal.

Realizando una escala de 0 a 10, el cero expresaría la "no participación" o marginación; entre el 1 y el 9 obtendríamos los distintos grados de participación real y el 10 daría cuenta de lo que se considera como participación ideal (Montaña, C; 1992:14).

Con respecto a los tipos de participación el autor hace referencia a la activa como tomar parte en algo, y a la pasiva como formar o tener parte en algo. “Participación activa sería definida entonces, como aquella que el sujeto, en la acción misma, siente y vive como tal. Es decir, una participación que "moviliza" e impacta al individuo; implica por tanto un desempeño. Participación pasiva sería el simple hecho de pertenecer a un grupo o tener una función asignada en él, sin que ello involucre una acción directa; implica tan sólo una condición.” (Montaña, C; 1992:21).

Siguiendo con las categorías desarrolladas anteriormente, y realizando un análisis conjunto de las mismas, se puede plantear lo siguiente: partiendo de la actual

consideración social acerca de la infancia, la cual concibe a todos los niños como sujeto pleno de derechos, y teniendo en cuenta que recibir una educación de calidad constituye un derecho de todo niño y niña, en un contexto en el cual se hace necesario contribuir en su mejoramiento, así como en el desarrollo y aprendizaje de los niños. En este sentido se puede hacer referencia al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2006), el cual sostiene que el trabajo conjunto de padres de familia y profesores para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes, es un tema que debe recibir especial atención, debido a que se considera que escuela y familia comparten responsabilidades en el proceso de educar al niño.

Si bien durante los últimos años se ha reconocido a la familia como primer espacio de aprendizaje en la infancia, a las madres y los padres como primeros educadores, también se reconoce la importancia del esfuerzo conjunto entre familia y escuela, y se valida el impacto positivo que puede tener el desarrollo de aprendizajes de niños y niñas en una educación de calidad, durante sus primeros años de escolaridad.

Así, desde la Sociología Educacional el autor Azevedo plantea que “La Familia basada en la comprensión, en la confianza y el afecto mutuo continúa siendo la institución más adecuada para la educación de los niños”, pero además, “la familia y la escuela, lejos de oponerse, tienden a computarse y a auxiliarse mutuamente en una íntima colaboración tanto más fácil de obtenerse en el dominio educativo, cuanto más viva y profunda, se hace consiente la necesidad de estrechar las relaciones entre familia y la escuela y hacer converger para un fin común esas dos grandes instituciones sociales”. (Azevedo, F apud Burrows y Olivares; 2006: 9)

La familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Dicha preparación demanda una gran variedad de recursos por parte de la familia; éstos son económicos, disponibilidad de tiempo, valores, consumos culturales, capacidad de dar afecto, estabilidad, entre otros. (Espitia Carrascal, R; Montes Rotela, M; 2008: 13)

En este sentido, cabe hacer referencia a las transformaciones que la familia ha venido atravesando a lo largo de la historia, las cuales se desarrollaron de forma paralela a los cambios de la sociedad. Debido a estas transformaciones, y como respuesta a

necesidades de la cultura, la familia cada vez más comparte con otras instituciones sociales, las funciones de socializar, educar, proteger, entre otras.

Por tanto, los cambios radicales que la vida familiar ha sufrido durante las últimas décadas, la incorporación de la mayoría de las mujeres al mercado laboral, la mayor cantidad de hogares con jefatura femenina, los horarios laborales actuales, entre otros, dificultan la compatibilización de las responsabilidades y funciones de la familia con el trabajo.

Es decir que las familias tienen ahora unas necesidades que la sociedad no debe omitir, es por esta razón que la escuela constituye un complemento importante para la familia en su función educativa y formativa de los niños.

De forma resumida, se puede plantear entonces, que a causa de las diversas alteraciones que se han producido en la estructura y la dinámica familiar, en la actualidad se hace dificultoso el desempeño de sus funciones y el cumplimiento de sus responsabilidades. Es por esta razón que se hace hincapié en la necesidad, tal como plantea Dabas, en cuanto a que la familia debe estar sostenida por otras redes de sostén social. Es decir que si bien la escuela no debe asumir las funciones de la familia, ni esta debe desatender sus responsabilidades como primeros educadores, si es importante que la escuela ofrezca cooperación, coordinando y complementando a la familia en su función, con un sustento pedagógico.

Es así que se torna importante, la necesidad que tiene la escuela de involucrar a la familia en el proceso educativo de sus hijos, para contribuir en la mejora de la calidad de la educación. En relación a ello, la UNESCO (2004) hace referencia a que “la importancia de la participación social, y en especial de la participación de las familias, para el logro de una educación de calidad, ha sido reconocida en múltiples foros educativos. Esto ha provocado la creación de regulaciones, normativas, orientaciones y programas de acción que indican que el nivel de participación y satisfacción de los padres es una medida de calidad del sistema educativo; esta participación se percibe como una importante variable para el avance de la calidad en educación.” (UNESCO, 2004).

Capítulo IV

Análisis e interpretación de experiencias. Jardín de Infantes N° 109 Ciudad Rodríguez, dpto. de San José

A continuación se presentan los hallazgos alcanzados como producto del trabajo de campo, desarrollado mediante la utilización de entrevistas y grupos de discusión, en relación al marco conceptual que sustenta la presente investigación, con el fin de responder a los objetivos propuestos.

IV.1 La concepción de los funcionarios respecto a la participación de las familias en el proceso educativo de los niños/as

A través de las entrevistas realizadas a los informantes institucionales del Jardín de infantes N° 109, se puede realizar un análisis reflejando el interjuego entablado entre los contenidos que se desprenden de las mismas, y el sustento incorporado en la investigación, en tanto marco teórico seleccionado, fundamentalmente referido a las nociones y conceptualizaciones de participación desde la perspectiva de Paulo Freire (1996) y Carlos. E. Montaña (1992), así como también respecto a las consideraciones sobre infancia, familia y educación.

De las entrevistas realizadas a los funcionarios de la institución, se desprenden de los discursos, algunas cuestiones relevantes a considerar a través de las citas que se expondrán a continuación, las cuales fueron seleccionadas debido a que, desde mi parecer, representan de una forma clara y precisa algunos puntos de vista que los sujetos comparten sobre la temática desarrollada, así como también son tomadas en cuenta aquellas reflexiones en las cuales éstos discrepan.

Las entrevistas realizadas revelaron que los funcionarios, entienden en base a la noción de derechos y deberes, en cuanto a que la familia intervenga, plantee ideas y exponga sus opiniones, es decir que participe en la educación del niño/a, constituye ambas cosas, esto se puede apreciar en las citas de los siguientes discursos: *“Yo pienso que la familia tiene el deber y el derecho, el deber de participar porque está, está para involucrarse*

en la educación de su hijo, y la obligación porque, este, en si no está obligado, pero es como algo moral que tiene la familia de participar en la educación de su hijo” (Entrevistado 3). *“Bueno en realidad yo lo veo por ambos lados, pero es realmente por una ideología personal (...) pero en realidad el papá va a sentir el derecho desde el punto de vista que también sea consciente de que es un deber (...) me parece que no pueden como separarse derecho deber, me parece que van juntos”* (Entrevistado 11).

Lo anterior refleja que en general concuerdan en entender que la participación implica tanto un derecho como padres, derecho de saber por qué camino va su hijo, así como también un deber de la familia involucrarse en este espacio, de apoyar a los docentes, ayudar en la institución. En este sentido se puede hacer referencia al artículo 75 de la Ley General de Educación, con respecto a los deberes de las madres, padres o responsables de los educandos, el cual plantea lo siguiente: *“Seguir y apoyar el proceso de aprendizaje de su hijo o representado.”*(18.437 – Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay, año 2009). Trasladando esta cita a lo expresado por los funcionarios entrevistados, se logra observar a partir de sus apreciaciones, que la noción de participación es pensada como deber de las familias para con la institución, y no como deber para con sus hijos o representados, deber de apoyar el proceso de aprendizaje del niño/a, como establece la Ley.

Siguiendo con lo anteriormente expuesto, solo una maestra hizo referencia a la participación de las familias en la educación de los niños, haciendo énfasis en el mismo, es decir como derecho del niño a que su familia se involucre, que lo acompañe y lo apoye: *“(...) también me parece un derecho del niño que el padre forme parte de todo eso, de todo lo que esté relacionado con el niño (...) el niño tiene derecho a que sus padres participen en todas las actividades que ellos realicen”* (Entrevistado 10).

Es decir que en general no se consideró la participación de las familias como derecho del niño, como deber, en tanto madre, padre y/o responsable, de potenciar sus derechos, colaborando en una educación de calidad.

Los funcionarios manifiestan que los aportes que realizan las familias son considerados desde la institución, mediante la recepción de sus propuestas. *“(...) siempre el jardín está abierto, está abierto a sugerencias, está abierto a nuevas ideas (...)”* (Entrevistado 4). *“Se tienen en cuenta las que, las ideas y opiniones que son viables, este, alguna si y*

otras no (...)” (Entrevistado 2). *“Yo creo que sí, que se habla y que se ve, según lo que proponen si se puede realizar o no, o mejorar o no”* (Entrevistado 6). *“(…) cualquier propuesta de los padres se escucha, se atiende, este, y bueno si tiene viabilidad lo hacemos”* (Entrevistado 3).

Los discursos citados dan cuenta de cómo los funcionarios entienden que las familias son valoradas al momento de plantear sus diferentes propuestas e inquietudes. Sin embargo, basándome en lo expuesto por Paulo Freire (1996) sobre el intercambio de decisiones dentro de la institución, el cual daría cuenta de la existencia de participación en la misma, desde mi perspectiva entiendo que no se produce un intercambio desde las familias hacia la institución y desde la institución hacia las familias.

La consideración anterior se sustenta a través de los relatos de las entrevistas, en los cuales se observa que, todas las instancias en las que participan las familias, son propuestas y planteadas desde la institución, la familia responde asistiendo, *“(…) se involucran a partir de lo que el docente propone, o lo que la institución propone”*, (Entrevistado 1). En este sentido, no se da un intercambio de decisiones, de opiniones fuera de lo que es la tarea asignada por parte de la institución hacia la familia, la cual se acota a participar de las actividades programadas por el Jardín.

En relación al concepto empleado por Carlos Montaña (1992), la participación activa se entiende como un desempeño, algo que moviliza al individuo. Mientras que la participación pasiva se asocia con formar parte de un grupo sin implicar una acción directa. Los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, revelan que en la institución existe participación pasiva, sin involucramiento activo de las familias.

A su vez respecto a las familias en interrelación con el Centro, consideran que hay familias que participan mucho, que se involucran, se interesan, *“no todos pero siempre hay algún padre que participa”* (Entrevistado 5). *“(…) si se los llama vienen (...) en general participan (...) son pocas por suerte las que no participan”* (Entrevistado 3). *“si vos le pedís sí, la respuesta es buena”* (Entrevistado 4). *“(…) si uno los guía y les da algunas opciones, como que, ahí si se prenden y se interesan y participan”* (Entrevistado 2). Pero al mismo tiempo plantean que las familias no desarrollan propuestas *“Muy poco, muy poco, no, que salga de ellos”* (Entrevistado 4). *“como que no son mucho de proponer propuestas, más bien uno propone la propuesta y ellos*

aceptan o no” (Entrevistado 6). Además en cuanto a que las familias realicen propuestas expresan lo siguiente: “(...) está buena la participación pero poniendo un límite” (Entrevistado 4). “no es que tampoco pasarnos al otro extremo de que claro, nosotros tenemos que cumplir un programa, tenemos rutinas” (Entrevistado 11).

Este dilema podemos reconocerlo y hacerlo visible a través del traslado de los aportes de Carlos .E. Montaña (1992), en relación a niveles de participación:

“(...) la práctica de la participación, por mínima que sea, nos impulsa a una experiencia cada vez mayor de participación, lo que nos permite aumentar niveles de conciencia y participación -siempre y cuando ésta no esté controlada y digitada, lo que presumiría una manipulación-. Entonces, así como la dicotomía entre la teoría y la práctica -conciencia y participación en nuestro caso- se apoyan didácticamente, lo ideal y lo real -participación ideal y participación real, respectivamente- también se deben promover mutuamente” (Montaña, C; 1992:14).

De esta manera, se hace evidente con claridad, que la práctica de la participación en este espacio institucional, estaría dando cuenta de la existente carencia, de una acertada promoción a la participación mutua entre los agentes (institución y familia respectivamente), donde pareciera acercarse más a un modo de participación asignada, “provocada”, más que una experiencia de participación.

Estas conceptualizaciones, son expresadas por el autor en base a los niveles y tipos de participación que se producen en la realidad y a su vez, relacionado con el nivel y tipo de participación que se considera ideal; entablándose diferenciaciones entre ambas. Para la cual introduce a modo esquemático, que si se realiza una escala, la cual contiene un tramo comprendiendo desde el cero al diez, si la participación se acerca al nivel “cero” estaría demostrando la “no participación”, o en términos del autor la “marginación”, pero entre el nivel uno y el noveno nivel, obtendríamos los distintos grados de participación real. Efectivamente el máximo (el nivel diez) daría cuenta de lo que se considera como participación ideal.

Por tanto, al analizar las declaraciones que se desprenden de las entrevistas realizadas a los funcionarios, a la luz de los aportes teóricos del autor Montaña, se puede plantear que en relación a la Comisión de Fomento del Jardín, las familias que la integran, en

función de la participación a través de determinadas opiniones, decisiones con respecto a temas tales como, qué tipo de beneficio realizar cuando se necesita reunir dinero, relacionados con lo económico, cuánta plata se gasta en determinadas cosas, si participar o no de fiestas o espectáculos de la zona, entre otras, muestran ciertos niveles de participación.

Por otro lado, no participan la generalidad de los involucrados, ya que la Comisión de Fomento no constituye una muestra representativa, debido a que son 104 niños los que asisten a la institución y solo 20 familias, 10 titulares y 10 suplentes, integran dicha Comisión. En cuanto al resto de las familias, estas participan a través de las actividades que propone el docente o la institución, opinando sobre qué tema les interesaría tratar en determinados talleres, si se contrata un profesor adicional con la plata que recauda la institución, se les pregunta a los padres si prefieren que sea de música, de plástica, de educación física, etc. Por consiguiente, no presentan los mismos niveles de participación que las familias que integran la Comisión de Fomento.

Más allá de eso, no tienen iniciativa ni capacidad de decisión en lo que refiere a ciertos temas o actividades, esto se puede percibir mediante los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas: *“(…) hay cosas que se deciden, que lo decide el cuerpo docente junto con el cuerpo inspectivo y auxiliares, y comisión de fomento, que al padre no se le da participación, este, temas generales del jardín, no se, en muchos temas no se les da participación a los padres, no se les pide opinión” (Entrevistado 3).* *“(…) en realidad no sé si se les pregunta mucha cosa” (Entrevistado 10).* Es decir que si bien pareciera demostrar ciertos niveles de participación, éstos ocurren por iniciativa ajena, provocada, por tanto están lejos de lo que, desde la noción de Montañó (1992), se considera como participación ideal, la cual se define como aquella que presenta un alto grado de iniciativa propia, es espontánea y voluntaria, crítica, activa, implica tomar parte en el proceso de conocimiento, discusión, decisión, ejecución, en los diversos espacios de la institución.

IV.2 La concepción de las familias respecto a su propia participación en el proceso educativo de los niños/as

En cuanto a la participación como derecho o deber, a través de los discursos extraídos de las instancias de grupos de discusión, se pudo ver que hay dos posturas, la mitad de las familias entienden que su participación es un deber y la otra mitad lo ven desde ambos lados, es decir como un derecho y un deber al mismo tiempo. *“Para mí es un deber pero puede ser un derecho también, es una mezcla de ambas, es tu derecho como padre saber, pero también es tu deber como padre participar”* (Participante 1. Grupo 1). *“Para mí es ambas cosas, un poco de cada una”* (Participante 6. Grupo 1). Los motivos que sustentan esa forma de pensar la participación, son en su mayoría, compartidos por las familias, y coinciden con la consideración de los funcionarios.

Por tanto, en esta concepción de participación no se ve reflejado lo establecido por la Convención Internacional de los Derechos del Niño y el Paradigma de la protección integral, respecto al niño considerado como sujeto pleno de derechos, ya que en la reflexión que realizan las familias respecto a la participación entendida como derecho o como deber, no se toma al niño como central, es decir, como un derecho del niño. Teniendo en cuenta además, tal como se expone en los estudios incorporados como antecedentes, que la participación de la familia en la educación de los niños, influye de forma favorable en el aprendizaje, en otras palabras, contribuye a mejorar su calidad. En este sentido la Ley General de Educación, en el capítulo 72, en referencia a los derechos de los educandos, determina el derecho a *“Recibir una educación de calidad (...)”* (18.437 – Ley General de Educación, República Oriental del Uruguay, año 2009)

Durante la aplicación de la técnica, pude observar que las familias consideran que forman parte de la institución a través de la manera en la que participan, es decir asistiendo a las jornadas que el Jardín realiza, ayudando en las necesidades del mismo, pero siempre a requerimiento, ellos expresan que participan, siempre que pueden están, pero siempre cuando se los llama, de lo contrario se mantienen al margen.

“Yo creo que siempre que nos piden apoyo, una colaboración, el padre es cuando viene, pregunta o sino, desde mi punto de vista no, sino trata siempre de mantenerte al margen, porque sé que va todo encaminado” (Participante 7. Grupo 1). *“Me parece que la costumbre más que nada es cuando se te lo solicita, por lo general tratamos como de*

no estorbar, no es que no sientas la apertura, pero a veces sentís como que estás molestando” (Participante 3. Grupo 2). *“Igual es como todo no, la rutina de que cada cual haga, o su trabajo, o la casa o esto o aquello, es como que la rutina te lleva capas a no pensar”* (Participante 1. Grupo 2).

De modo que el involucramiento de las familias en la institución es de corte pasiva, ya que siempre esperan a que los docentes propongan, que se les informe cuáles son las necesidades del centro, no se da un espacio de intervención que estimule la participación crítica y activa, la cual implica que se planteen ideas, se tomen ciertas decisiones, proponer y discernir en los diversos espacios de la institución educativa. Por tanto, esta forma de participar se asocia con lo expresado por Montaña respecto a tener parte en algo, entendido como la posibilidad de cumplir una función en un grupo, lo cual no involucra una acción directa, supone únicamente una condición.

El hecho de participar a requerimiento, y no por iniciativa propia, se puede relacionar también con los cambios que ha venido atravesando la familia, como por ejemplo la inserción de la mujer en el campo laboral, el incremento de hogares uniparentales, entre otros, los cuales afectan y tensionan a la familia, y repercuten en la forma de responder a las necesidades de los niños.

No obstante, como ya fue mencionado durante el desarrollo de las categorías analíticas, a pesar de los cambios y transformaciones que se han producido en la dinámica y estructura de la familia, esta sigue siendo considerada como la primera educadora de los niños/as, como primer agente de socialización y educación. De manera que la familia no debe descuidar su responsabilidad frente a la tarea educativa y formativa.

A su vez, el autor realiza otra consideración en referencia a la participación activa y la pasiva. La primera se asocia al hecho de tomar parte en algo; como aquella que la persona, siente y vive como tal. Se entiende como una participación que "moviliza" e impacta al individuo; implica por tanto un desempeño. Justamente refiere al agente activo; en cambio, el segundo tipo de participación, es decir la pasiva, refiere a formar o tener parte en algo, consistiendo en pertenecer a un grupo o tener una función asignada en el mismo, pero no involucra una acción directa; implica tan sólo una condición.

“Participación pasiva sería el simple hecho de pertenecer a un grupo o tener una función asignada en él, sin que ello involucre una acción directa; implica tan sólo una condición” (Montaño, C; 1992: 21).

Por lo tanto, esta noción de participación pasiva, a partir de las verbalizaciones de las familias, también se puede reconocer en la relación establecida entre las familias y la institución.

Con respecto a si las familias creen que su participación en la institución constituye un requisito para contribuir en el aprendizaje de sus hijos o representados, si bien manifiestan que la perciben como un aspecto importante, ya que notan la repercusión positiva que tiene en el niño, al sentirse acompañados, apoyados, que “les gusta”, y “se ponen contentos” al ver que sus padres asisten a la institución. “(...) *vos te das cuenta que cuando vos venís ella es otra, le encanta, te pregunta quién va a ir, o quién va a venir (...) ellos se ponen re contentos, les cambia un montón.*” (Participante 6. Grupo 2).

Por otra parte, las expresiones extraídas de los grupos de discusión, revelan que la participación ocurre desde un rol asignado, a través de asistir a las convocatorias, de tal modo que, esta forma de participar, al basarse en los aportes de los autores Montaño y Coraggio, quienes la entienden como tomar parte, lo que implica un desempeño, una acción que moviliza e impacta al individuo, no se corresponde con el concepto adoptado por esta investigación.

A modo de análisis general, es decir, de los datos obtenidos en ambas instancias (entrevistas, grupos de discusión), se puede manifestar que, lo expresado tanto por los funcionarios entrevistados, como por las familias que participaron en los grupos de discusión, conduce a pensar que el papel de la familia en la escuela se asocia con su función específica, que es asignada desde la institución y asumida de forma pasiva por la misma, y se relaciona con su deber en tanto responsables de los niños, de asistir a las diferentes actividades, ayudar en lo que se solicita. Esto genera que se planteen pocas propuestas, debilitando así el concepto de participación que sustenta dicha investigación, ya que pareciera que la misma no se asocia con proponer ideas, realizar sugerencias, tomar decisiones dentro de la institución, sino que se asocia al cumplimiento de su labor como familia.

En relación a lo planteado por Montaña (1992) sobre los tipos de participación, entiendo que la misma en el Jardín N° 109 es de corte pasiva, debido a que pertenecer a la institución como parte de un grupo o teniendo una función en el mismo no da cuenta de una participación activa. Esto se logró concluir a partir de lo manifestado por los informantes. Destacándose además que las familias, asocian la noción de deber del participar a las responsabilidades de llevar adelante sus labores, sus desempeños como familia, asistiendo a las reuniones, talleres, actividades, que se realizan y a las cuales son citados, y ellos se sienten en el deber de concurrir. *"(...) como padres tenemos la obligación de apoyar al maestro (...) y tenemos que venir a las actividades que se hacen porque nuestros hijos están 8 horas acá"* (Participante 4. Grupo 1).

Por tanto, con respecto a intervenir, a proponer, discernir en ciertos asuntos, dentro del Jardín, no se obtuvieron datos significativos que den cuenta de que se esté produciendo efectivamente una participación activa por parte de las familias, ya que la misma se reduce a las diferentes actividades que el centro propone y lleva a cabo convocándolas.

Esto, a su vez, se puede relacionar con lo que expresan los entrevistados, en cuanto a las estrategias que se desarrollan para fomentar la participación de las familias, las cuales se basan en pretender que se acerquen mediante las actividades a las que se los invita, buscando por ejemplo, un horario conveniente.

De esta manera, si bien se intenta promover la participación, y la escucha de propuestas, los mecanismos empleados no favorecen, más allá de lo que se propone desde la institución, el acercamiento, el intercambio en cuanto a las decisiones del lugar, la iniciativa de realizar sugerencias, exponer ideas y manifestar desacuerdos.

Una manifestación que se repitió mucho por parte de los actores, durante la aplicación de las entrevistas y grupos de discusión, tiene que ver con el hecho de participar a requerimiento, es decir que la participación de las familias no se produce por iniciativa propia, sino que se involucran cuando son convocados a las diferentes propuestas que desarrolla la institución. En este sentido, respecto al planteo que realiza Montaña (1992), referente a la diferenciación entre la participación espontánea o por iniciativa propia, de la participación a iniciativa ajena o provocada, distinción que va a depender del grado de conciencia que tienen los involucrados, queda claro que en esta institución prima un tipo de participación que se da por iniciativa ajena.

Siguiendo con el análisis de los resultados obtenidos a partir de las dos técnicas empleadas, cabe destacar que a nivel general se puede decir que la participación no es entendida únicamente como un derecho, en tanto familia, pero sobre todo derecho que poseen los niños/as de que su adulto responsable, participe, se involucre, acompañe y apoye de forma activa, el proceso de formación educativa. Sino que los actores, desde su concepción, comparten la idea de participación, en parte si como derecho, pero no desde el niño sujeto pleno de derechos, sino como familia, de informarse acerca de sus hijos, y por otra parte, la entienden como deber para con el centro educativo.

Con respecto a los aportes de Paulo Freire (1996) y Violeta Núñez (2005) quienes consideran que la participación y la educación social conllevan al ejercicio pleno de la ciudadanía, por lo tanto esto implica el ejercicio pleno de derechos y deberes. Algunas respuestas obtenidas de las entrevistas y de los grupos de discusión, interpelan lo planteado anteriormente por ambos autores, puesto que el ejercicio del derecho de ciudadanía pareciera que no está siendo plasmado, dado que no se visualiza en la participación de las familias.

Esta consideración se puede evidenciar mediante los siguientes relatos: “(...) *en muchos temas no se les da participación a los padres, no se les pide opinión*” (Entrevistado 3). “(...) *hay algunas cosas que a veces uno no, no se da como la instancia para pedirles opiniones (...)*” (Entrevistado 11). “(...) *acá dentro de todo es un lugar que cuando se convoca la gente dentro de todo va*” (Participante 5. Grupo 2). Por tanto se logra apreciar que la participación no se da en torno a opinar, discernir, tomar decisiones en los diversos espacios de la institución.

A su vez, lo anteriormente expuesto, puede ser analizado desde la consideración de Paulo Freire (1996), respecto a:

“(...) la participación en cuanto ejercicio de voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía (...)”. (Freire, P; 1996:82).

Teniendo en cuenta la noción planteada por Freire y los fragmentos de los discursos de los actores, ya expuestos, podemos decir que la participación se desarrolla de una forma pasiva, respondiendo a las instancias que se los convoca, y no dándose un ejercicio de

tener voz, proponer, de aportar ideas, no dándose un espacio de intervención que estimule la participación crítica y activa, la cual supone, desde la perspectiva de Freire, de la que se ha apropiado este trabajo, un derecho de todo ciudadano.

Considerando que el autor José Luis Rebellato es citado en el Programa de Educación Inicial y Primaria, me parece importante hacer referencia a su enfoque respecto a la educación como el ámbito privilegiado, que tiene la potencialidad de funcionar como motor de cambio social, y como formador de nuevos ciudadanos.

En este sentido, y como se plantea en el estudio de la UNESCO (2004) tomado como antecedente de esta investigación, es fundamental, en una educación entendida como práctica liberadora, reconocer y valorar las opiniones, ideas y los intereses de los referentes familiares, en las propuestas institucionales, como aportes para mejorar la calidad de la educación, concediéndoles el espacio para decidir, influenciar y modificar. Dado que, como ciudadanos, y en tanto adultos responsables de los niños/as, tienen derechos y obligaciones respecto de su educación.

La siguiente cita extraída de las entrevistas, da cuenta de cómo lo señalado anteriormente, en la práctica no se logra llevar a cabo en este centro educativo, y discrepa con lo expuesto por el autor Rebellato *“No se si es que no tengan interés, es que como que la educación está planteada así, entonces son los maestros los que proponen, este, y el padre va lleva a su hijo, participa (...) en paseos (...) en actividades de clase, pero más de eso no”* (Entrevistado 3).

De lo expresado por el entrevistado se deduce que, si desde la institución, la participación se planteara desde otro lugar, la forma en que la familia se involucra también se desarrollaría de otra manera.

Para terminar este capítulo, sin intención de sonar repetitiva, considero necesario insistir en la importancia que significa para la educación de los niños, lograr un verdadero trabajo conjunto entre familias y escuela, los beneficios de incluir a la familia en este proceso, como actor relevante, en tanto la misma es quien conoce mejor al niño, sus puntos fuertes, sus limitaciones y demás.

Reflexiones finales

Frente a los cambios que presenta la familia en su estructuración y dinámica, los que, al afectar y tensionar a la misma, repercuten en el desempeño de sus funciones, estas refieren: “En cuanto a los más pequeños, la función fundamental de la familia es la de red de sostén del crecimiento y desarrollo (...)” (Dabas, E; 2003). Teniendo en cuenta además a Mónica De Martino, quien plantea que el campo de posibilidades de las familias se encuentra definido por las condiciones sociales, culturales y económicas en que viven, y que el origen social de la familia influye en el acceso a recursos, no solo de carácter económicos, materiales, entre otros, sino también culturales, lingüísticos, educativos, que inciden en las posibilidades de movilidad del individuo (De Martino, M; 2009: 33). En este sentido, una educación de calidad, que involucre a la familia, es una excelente posibilidad para todos los niños, más allá de su condición socioeconómica.

De esta forma, para desarrollar programas, estrategias que involucren realmente a las familias, y que procuren acercarse a una participación “ideal”, es necesario primero, conocer cuál es la visión de los actores frente a esta participación, cómo ellos la definen, cuál es el concepto que tienen de la misma.

Es por esta razón, tal como se expresa al inicio del trabajo, que a través de procurar el alcance de los objetivos, tanto el general como los específicos, y de las reflexiones extraídas, se busca contribuir en la comprensión de este fenómeno.

A modo de consideraciones finales, se puede plantear que a pesar de que el tema de la participación de la familia en la educación de los niños/as, en los últimos años ha sido tema de discusión, donde se pone de manifiesto la importancia que tiene la misma en el aprendizaje y desarrollo del niño, sobre todo en la educación inicial, la investigación realizada da cuenta de que en este centro educativo (Jardín de Infantes N° 109, Ciudad Rodríguez), no existe una “verdadera” participación, entendida desde la concepción de los autores que sustentan este trabajo.

Más específicamente, desde la concepción de Carlos Montaña, en esta experiencia de campo no se obtuvieron datos que evidenciaran una forma de participación ideal, sino

que se reconoce un cierto grado de participación real, el cual daré plasmado a continuación.

En general tanto los funcionarios de la institución que fueron entrevistados, como los adultos responsables de los niños, que participaron en los grupos de discusión, manejan un concepto de participación que se relaciona con la convocatoria que se realiza por parte de la institución o los docentes, la presencia de la familia en las diferentes actividades a las cuales se los invita, responder a los pedidos de ayuda con respecto a temas de infraestructura. Es decir que se identifica una forma de participar a requerimiento, por iniciativa ajena, y no de forma espontánea, la cual sí daría cuenta de una participación activa y crítica, en la que se generaría un verdadero involucramiento de las familias.

La participación de la familia en este centro educativo, mientras los funcionarios y las propias familias mantengan el concepto descrito anteriormente, en tanto no se perciba como derecho del niño (concebido como sujeto pleno de derechos) a que sus adultos responsables lo acompañen y lo apoyen en su educación, esta se va a relacionar con un tipo de participación real, alejándose de esta manera, del concepto considerado como “ideal”.

Me parece relevante hacer alusión a la siguiente cita: “(...) *la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso.*” (Freire, P; 1996:82).

En cuanto a lo planteado por Freire sobre los educadores, si bien tanto desde los funcionarios, como desde las consideraciones de las familias, se entiende que la institución se muestra abierta a los planteos, propuestas, ideas que vengan por parte de la familia, abierta a que participen, por otro lado declaran que en muchos asuntos no se les involucra, no se les pide una opinión, no se desarrolla una participación que surja por iniciativa de las mismas, sino que la relación se da a través de actividades puntuales que se organizan desde la institución o desde el docente.

De lo expresado anteriormente, se desprende que de cierto modo se genera una contradicción con lo expuesto por el autor, ya que los discursos de los actores, en

referencia al Jardín como una institución receptiva y abierta a las familias, en la práctica no se logra una participación activa, crítica y espontánea.

Por otra parte, me parece importante resaltar que no hay que menospreciar el trabajo que se realiza, o se intenta realizar con las familias, su acercamiento a través de talleres de padres, clases abiertas, fiestas, entre otras actividades, sino por el contrario creo que se debe reforzar esa labor, diseñando nuevas estrategias que procuren una mejor integración de la familia en la educación de sus hijos, en favor de una participación que se acerque más al concepto de “ideal”.

En este sentido sería importante que desde la institución se reflexione y problematice en cuanto a la forma en la que se convoca a participar, si las estrategias implementadas son las más adecuadas, para qué se convoca, si la voz de las familias realmente tienen el poder para influir, y no quedarse con el argumento de que no demuestran mucho interés, que no sale de ellos presentar una propuesta, un planteo.

Me parece significativo plantear, más allá de las reflexiones y conclusiones a las que se llegaron, para lo referente a la participación de las familias en el proceso educativo de los niños/as, la necesidad de que, desde el Trabajo Social, en tanto defensor y promovedor de la dignidad y derechos de los sujetos, en especial de aquellos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, como lo son en este caso los niños, se contribuya, dentro de sus límites y posibilidades, a perseguir el logro del mejoramiento de las modalidades de participación de la familia en las instituciones educativas, procurando involucrarlas efectivamente en las decisiones institucionales.

Considero interesante finalizar este trabajo planteando las siguientes interrogantes: ¿Será posible en este centro educativo, lograr que los actores involucrados se apropien de un concepto de participación que se acerque a la de los autores abordados, o es algo que está muy alejado de la realidad? ¿De qué modo se podría alcanzar este cometido?

Bibliografía:

- Aries, P. (1987) “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Cap. II. El descubrimiento de la infancia. Taurus, Madrid.
- Art. de Rev. Nro. 42. Quehacer Educativo (2000) “Familia- Escuela”. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria.hh.
- Art. de Rev. Nro. 105. Quehacer Educativo (2011) “La institución educativa: espacio social, político y pedagógico de confluencia de actores e intereses diversos”. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria.
- Barran, J.P. (1990) “Historia de la sensibilidad en el Uruguay”. El disciplinamiento. Tomo II Montevideo. Ediciones Banda Oriental
- Burrows, F. & Olivares, M. (2006) Familia y Proceso de Aprendizaje. Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con el aprendizaje de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico de Villarrica y Pucón. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Casas, F. (1998). Infancia: Perspectivas Psicosociales. Ed Paidós. Barcelona.
- Coraggio, J. L. (1990) “La participación popular: ideologías y realidad”. En Freire, P. (1996) “Política y Educación”. Siglo Veintiuno editores. Brasil.
- Dabas, E. (2003). “Redes Sociales, Familias y Escuela”. Paidós. Buenos Aires.
- De Martino, M; (2009) “Infancia, Familia y Género. Múltiples problemáticas, múltiples abordajes.” Ediciones Cruz del Sur.
- Freire, P. (1996) *Política y Educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- García Méndez, E. (1994) “Derecho de la infancia /adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Forum Pacis. Santa Fé de Bogotá.
- Ibáñez, J. (1996) “Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión.” En García Ferrando, M, Ibáñez, J y Alvira, F. (comps) “El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación”. Alianza Universidad.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2006). “La calidad de la educación básica en México. Primer informe anual”.
- Montaña, Carlos (1992) “La participación en organizaciones democráticas y autogestionadas”. Claeh. Serie PROMOCION n° 11.

- Nuñez, Violeta (2005) “Participación y Educación Social.” Ponencia presentada en el contexto del XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales, Montevideo, Uruguay.
- Ortí, A. (1996) “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”. En García Ferrando, M, Ibáñez, J y Alvira, Francisco (compiladores) El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación Alianza Universidad.
- Oxman, C. (1998) “La entrevista de investigación en ciencias sociales”. Editorial EUDEBA.
- Rebellato, José Luis. (2008) “Ética de la liberación”. Editorial Nordan – Comunidad. Montevideo.
- Revista Uruguaya de Servicio Social N° 9. (1990) Ed. Eppal Ltda.
- Riviere, P. (1982) El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fuentes documentales:

- ADASU. (2000) Código de ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay. Recuperado de <http://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria (2008) Programa de educación inicial y primaria. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/curricula/uruguay/uy_pppr_fw_2008_spa.pdf
- Alcalá Recuero, J; Martín Martínez, L; Ruiz Varela, G. (2015) “La participación de las familias en el Sistema Educativo de sus hijos.” Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2015/02/09/participacion-familias-sistema-educativo-sus-hijos-8679/>
- Código de la Niñez y la Adolescencia. (1994) Ley N° 17.823. Recuperado de <http://archivo.presidencia.gub.uy/ley/2004090801.htm>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989) Ley N° 23.849. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/convencion_2.pdf
- Espitia Carrascal, R; Montes Rotela, M. (2008) “Influencia de la familia en el

proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo”. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay (2007). “Ayudemos al niño a crecer feliz”. Recuperado de http://pmb.aticounicef.org.uy/opac_css/doc_num.php?explnum_id=35
- INAU – Propia. (2012) “A participar también se aprende. Apuntes para promover la participación infantil y adolescente”. Recuperado de <http://propiauruguay.blogspot.com.uy/2012/12/amigosas-ahora-se-puede-descargar-la.html>
- Ley General de Educación. (2008) Ley N° 18.437. Recuperado de https://www.opp.gub.uy/images/Ley_de_Educacion_Sexual_Num_18.437-2008.pdf
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO; (2004). “Participación de las Familias en la Educación Infantil”. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>