

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

La participación de la infancia institucionalizada:
análisis de las prácticas de un Centro de Atención de
Tiempo Completo del Instituto del Niño y el Adolescente
del Uruguay (INAU)

Paula Anatlilde González Ríos
Tutora: Doreli Pérez

2019

Agradecimientos

A mi familia, por estar siempre, acompañándome desde la elección de esta profesión, y brindándome su apoyo incondicional durante todo el proceso.

A mi amiga Nati, por incentivarme, acompañarme, escucharme y orientarme.

A mi amiga y colega Eliana, que estudiamos juntas durante mucho tiempo, y nos acompañamos en el proceso de monografía, compartiendo nuestras emociones.

A mis compañeras del ETAF, que han sido de gran contención, escuchando, comprendiendo e incentivándome en todos los momentos por los que transcurrí durante este proceso. Gracias por esos espacios de reflexión que me permitieron detenerme, mirarme, pensarme...

A mi tutora por acompañarme y orientarme en este proceso de aprendizaje.

Tabla de contenido

Introducción.....	4
Antecedentes.....	5
Fundamentación.....	6
Presentación del problema.....	7
Objetivos.....	9
Metodología.....	9
Capítulo 1. Construcción socio histórica de la infancia.....	11
1.1 Proceso histórico de transformación sobre la visión de la infancia.....	11
1.2 Cambios Paradigmáticos: de la “Situación Irregular” a la “Protección Integral” ...	17
Capítulo 2. La participación infantil como un derecho.....	21
2.1 Aproximación al concepto de participación.....	21
2.2 Espacios y niveles de participación de la infancia.....	24
2.3 Cambios normativos e institucionales en torno a la participación infantil en nuestro país.....	26
2.4 Institucionalización.....	27
Capítulo 3. Líneas estratégicas del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay...30	
3.1 Descripción del Centro.....	31
Capítulo 4. Análisis de las entrevistas.....	37
4.1 La participación en los diferentes espacios.....	42
4.1.1 Vida Cotidiana.....	43
4.1.2 Comunidad.....	48
4.1.3 Familia.....	51
Reflexiones finales.....	58
Bibliografía.....	59
Anexos.....	63

Introducción

El presente trabajo constituye la monografía final de grado para optar por el título de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

El tema elegido para desarrollar es: “la participación de la infancia institucionalizada: análisis de las prácticas de un Centro Atención de Tiempo Completo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), desde una perspectiva de derechos”. Se pretende analizar las prácticas que se llevan adelante por parte del organismo rector de las políticas de infancia en nuestro país, desde la perspectiva de los sujetos involucrados, dirigiendo el estudio hacia la concepción que presenta el equipo de trabajo del Centro en relación a la participación infantil.

El documento se estructurará en capítulos, y se divide en tres momentos dialécticos.

En primer lugar, se realizará un recorrido histórico por la categoría infancia, entendida ésta como una construcción sociohistórica, partiendo de la concepción de la misma como objeto de protección, de necesidades, hacia su consideración como sujeto de derechos. Se hará referencia a los diferentes paradigmas y marcos normativos de reconocimiento de los derechos a lo largo de los años desde el Sistema tutelar y la entrada en vigencia del Código del niño en nuestro país hasta el presente. Se introduce el cambio en el reconocimiento de los derechos de la infancia que implica la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la ratificación por parte del Estado Uruguayo, fundamentalmente con la introducción del derecho a la participación infantil como principio.

En segundo lugar, se hace referencia a las categorías analíticas necesarias para abordar el problema de estudio, como lo son: la participación y la institucionalización.

En tercer y último lugar, se analizarán las prácticas acerca de la participación infantil a partir de los datos recabados de un Centro Atención de Tiempo Completo del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), dando a conocer las reflexiones finales que surjan al respecto.

Por último, es de aclarar, que en el presente documento se utiliza el lenguaje masculino genérico para aludir a los diferentes géneros, lo cual tiene únicamente como finalidad, facilitar la lectura y comprensión por parte del lector.

Antecedentes

A partir de la revisión bibliográfica realizada se puede dar cuenta de que las monografías de grado recabadas en relación a la participación infantil en nuestro país, provenientes de la Facultad de Ciencias Sociales, no dirigen el análisis específicamente a lo sucedido con el ejercicio de este derecho por parte de la infancia institucionalizada.

Existe una tesis de grado elaborada por Andrea Grebliunas en el año 2012, denominada “Voces pendientes participación de la niñez y adolescencia: aproximación a tres experiencias”, pero no hace referencia a experiencias de participación específicas cuando los niños se encuentran institucionalizados.

Por otro lado, se constatan monografías de grado o tesis para optar por el título de magister sobre institucionalización de la infancia, que no tienen como centro de análisis el ejercicio de la participación infantil en dicho contexto, pero hacen referencia al mismo en el transcurso del documento, en el marco de los planteamientos de la normativa vigente, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Un ejemplo es la tesis de la Licenciada María Fernanda Conde, correspondiente al año 2014, en la cual hace referencia a la participación como uno de los cambios que introduce la Convención para romper con el viejo paradigma, dando cuenta de las contradicciones que se generan en la práctica, y de los desafíos que deben asumir los Trabajadores Sociales en relación a la promoción de este derecho en el marco de la institucionalización de la infancia.

En la revisión bibliográfica también se amplía la búsqueda a otras disciplinas como la Psicología, constatándose que ninguna de las recabadas tiene como tema de análisis la participación infantil en el contexto de la institucionalización, sino que las mismas hacen referencia fundamentalmente a la participación adolescente y/o a la institucionalización.

Por ende, los antecedentes recabados dan cuenta de una escasa producción en relación al tema específico del presente trabajo: la participación de la infancia institucionalizada.

Por otro lado, en lo que refiere a los antecedentes institucionales, los mismos se enmarcan fundamentalmente dentro del Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA) de INAU, el cual se lleva adelante desde el año 2006, y tiene como objetivo “promover el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación mediante propuestas diversas para una población heterogénea de niños/as y adolescentes, que se llevan a cabo a nivel local, departamental, nacional e internacional” ¹

El Programa basa sus acciones en la normativa vigente en relación a la infancia, la Convención sobre los Derechos del niño a nivel internacional, y el Código de la Niñez y la Adolescencia de carácter nacional; y en la Constitución de la Republica.

Fundamentación

El interés fundamental por analizar las prácticas institucionales en relación a la participación infantil, surge a partir de haberme desempeñado laboralmente en el Centro de Atención Integral de Tiempo Completo de referencia.

La entrada en vigencia de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño el 20 de noviembre de 1989, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, implicó un cambio de paradigma en la concepción de la infancia, marcando una transición a nivel normativo desde la “Doctrina de la Situación Irregular” hacia la “Doctrina de la Protección Integral”. Es decir que “(...) se superó la vieja concepción de que las personas menores de dieciocho años son incapaces o incompletas. Ahora se consideran sujetos de derechos, es decir, capaces de ejercerlos y exigirlos, sujetos con plena ciudadanía. Son seres humanos y los destinatarios de sus propios derechos” (Oliver i Ricart, 2004:11)

La motivación por analizar qué sucede con la participación de la infancia institucionalizada se resume en la idea de que “las tareas desarrolladas por el Instituto históricamente, se asocian a la provisión de servicios y prestaciones y a la regulación y control en algunos campos específicos. La alta complejidad y diversidad de las

¹ Ver: <http://propiauruguay.blogspot.com/p/quienes-somos.html>

problemáticas abordadas desde INAU, generan una gestión basada muchas veces en la resolución de casos y de urgencias”²

Teniendo en cuenta su trayectoria histórica, interesa conocer si las prácticas del INAU se han ido readecuando a los nuevos marcos normativos que consideran a la infancia y la adolescencia desde la perspectiva de la protección integral, en su calidad de persona con derecho a ser escuchados, a opinar y a tomar decisiones que afecten su vida, aspectos que constituyen el derecho a la participación.

La participación infantil es uno de los principios fundamentales que introduce y reconoce la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño como un derecho “(...) ya sea por tradición o por ley, en muchas sociedades los niños, las niñas y los adolescentes son vistos pero no escuchados. El artículo 12 introduce un cambio radical en este aspecto y los postula como protagonistas de su propia vida para que participen en todas las decisiones que los afecten” (Oliver i Ricart, 2004: 37)

El interés fundamental refiere a conocer como se materializa este derecho en los contextos de institucionalización, es decir cuando los niños/as ya han sido vulnerados en sus derechos, y privados de su cuidado parental, considerando a su vez, las implicancias de esto en el imaginario social y las repercusiones en la vida del niño.

Presentación del problema

El problema de estudio radica en la idea de que, a pesar de que han transcurrido veintiocho años desde la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño por parte de nuestro país, y catorce años de la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N° 17. 823), aún existen y se reproducen prácticas institucionales impregnadas de prejuicios en relación a la capacidad de la infancia.

Como plantean Cerutti, Girona y Canetti:

“(...) existe una tendencia compartida por parte de los adultos a juzgar a los niños en función de un conjunto de suposiciones, significados y representaciones preestablecidas,

² Readecuación organizacional del INAU. 21 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/117/122/16>

que influyen en las formas como se los ha de tratar y en cuales han de ser las competencias que se los creará capaces de alcanzar” (Ibídem, 2015: 84)

En este sentido, Ferrán Casas plantea que “la infancia (...) resulta ser aquello que la gente dice o considera que es la infancia, una imagen colectivamente compartida, que va evolucionando históricamente” (Ibídem, 1998: 24). En el imaginario socio-histórico persiste una idea de la infancia asociada con la incapacidad, con la necesidad, desempeñando los niños un rol pasivo en el ámbito privado de la familia, como en la esfera pública, no siendo considerados en la toma de decisiones; e incluso cuando se pensó en su protección se hizo desde la visión y necesidad adulta.

Si bien la normativa vigente reconoce el derecho de los niños a ser escuchados, a opinar, a tomar decisiones con respecto a su vida, y el deber de los adultos a facilitar y promover ese derecho, existe culturalmente una tendencia por parte de estos últimos a relacionarse de forma asimétrica con los mismos, persistiendo una concepción del niño como sujeto inferior.

Nos encontramos inmersos y reproduciendo un modelo de sociedad capitalista, caracterizada por modos históricos de relacionamiento adultocéntricos. Se trata de “un estilo de organización que le otorga a las clases de edades adultas, la capacidad de controlar a quienes define como meno-res, y de esa forma, logra asegurar cuestiones básicas como herencia, transmisión generacional y reproducción sistémica” (Duarte, 1994 en Duarte, 2012: 110). Se refiere a formas de relacionamiento dominantes en tanto, como plantea dicho autor, se ven puestas en juego las capacidades y las posibilidades de los sujetos en base a la clase de edad, en términos suyos, y a la posición que ocupan estos en la estructura social, lo cual define una relación en la que los adultos se encuentran por un lado, y los niños por otro (Duarte, 2012)

De allí el problema de que, si bien la infancia comienza a adquirir relevancia como tal, tanto a través de las leyes como en la agenda pública, la intervención que llevan a cabo las organizaciones encargadas de garantizar la protección de los niños y adolescentes, y de promover sus derechos, continúan teniendo en cuenta a los mismos como beneficiarios. Es decir, que las prácticas se basan en lo que los adultos consideran de importancia para ellos, sin facilitar su participación activa y protagonista.

Objetivos

Objetivo general:

1. Analizar las prácticas de un Centro de Atención Integral de Tiempo Completo de INAU del departamento de Soriano, en relación a la promoción del derecho a la participación infantil.

Objetivos específicos:

1. Conocer la concepción que tiene el equipo de trabajo del Centro³ sobre la participación infantil.
2. Conocer el nivel de participación que se promueve a partir de las prácticas de la organización.
3. Indagar la importancia que asignan a la participación como un derecho.

Metodología

Teniendo en cuenta los objetivos de la monografía final, los cuales se encuentran dirigidos a conocer la concepción que tiene el equipo de trabajo del Centro sobre la participación infantil, resulta pertinente la utilización de una metodología de base cualitativa, tomando como eje central los discursos de sujetos involucrados en la realidad social que se pretende conocer.

Las técnicas de investigación consideradas para la recolección de datos, teniendo en cuenta la clasificación a la que hace referencia Valles (1999), son entrevistas en profundidad, específicamente en sus modalidades estandarizada abierta; la observación desde un rol de participante pasivo; y el análisis de material documental.

Con entrevista estandarizada abierta se hace referencia a la “caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta libre o abierta” (Valles, 1999: 180) Las entrevistas están dirigidas al equipo de trabajo del Centro, así como a informantes calificados para la temática que se pretende desarrollar, como lo constituye la Directora de Proyectos y Servicios del

³ Educadores, Psicóloga, Coordinadora, Maestras y Directora del Centro.

Instituto. En este sentido, las entrevistas dependen del rol desempeñado por cada uno de estos sujetos. Esto permite la realización de un análisis reflexivo a partir de sus discursos, sentires, concepciones; de la teoría desarrollada en la monografía final; y la revisión bibliográfica previa.

Por otro lado, en cuanto a la observación, se opta por desempeñar un rol de participante pasivo, observando los diferentes espacios del Centro, como son el lugar destinado a las visitas, la distribución en los dormitorios, los espacios comunes y los destinados a la recreación. Esto tiene ventajas en el sentido de que permite un “aprendizaje de las reglas culturales seguidas en la vida cotidiana” (Valles, 1999: 156), de la organización en la que se enmarca el presente trabajo.

Capítulo 1. Construcción socio histórica de la infancia

1.1 Proceso histórico de transformación sobre la visión de la infancia

La infancia ha sido histórica y socialmente construida en el marco de relaciones de poder. En este sentido, infancia no es sinónimo de niños; mientras que los segundos siempre han existido como tal, la primera se ha ido construyendo a lo largo de la historia.

Como plantea Sandra Leopold:

“Antes del siglo XVI, parecía no admitirse la existencia autónoma de la infancia, en tanto categoría diferenciada del género humano, por tanto, la niñez no resultaba categoría diferenciada de la adultez. Puede expresarse entonces, que si bien niños existieron desde el comienzo de los tiempos, no puede decirse lo mismo acerca de la infancia” (Ibídem, 2002: 17)

En el presente documento se toman los aportes realizados por el historiador francés Philippe Ariés, el cual sitúa su análisis de la infancia en el contexto de la Edad Media y en la Modernidad en el mundo Occidental, concebiendo la misma como una construcción histórica.

Dicho autor hace referencia a la “inexistencia del sentimiento de infancia” durante la Edad Media, analizando el lugar de la misma a partir de su representación mediante el arte medieval desde el siglo XII en adelante. Las pinturas de la época representaban a los niños con vestimentas características de los adultos, incluso con un tamaño que no era acorde a su edad y sin ningún tipo de actitud infantil, por el contrario con expresión de seriedad. En este sentido, Ariés (1987) hace referencia al niño como “un adulto en miniatura”.

De este análisis el autor destaca que:

“Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representársela; nos cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia” (Ariés, 1987: 1)

Con respecto al lugar que ocupaban los niños en la sociedad de la Edad Media, pero fundamentalmente en el ámbito familiar, el autor da cuenta que:

“(…) los niños estaban junto con los adultos en la vida cotidiana, y cualquier agrupación de trabajo, de diversión o de juego reunía simultáneamente a niños y adultos; por otro lado, la gente se interesaba particularmente en la representación de la infancia por su aspecto gracioso o pintoresco...y a todos les agradaba notar la presencia del niño en el grupo y entre la multitud” (Ariés, 1973: 60, en Cortés, 2009: 4)

Niños y adultos transitaban por los mismos espacios, fundamentalmente los espacios públicos, lo cual denota a su vez, la falta de cuidado por parte de los segundos hacia los primeros. Ariés (1987) da cuenta de que desde los 7 años de edad se consideraba a los niños capaces de desenvolverse sin el cuidado de los adultos.

La construcción de la infancia, de acuerdo a la contextualización que realiza Ariés, durante la Edad Media se encuentra fundamentalmente representada por aspectos religiosos. La religión determina fuertemente el lugar del niño en la sociedad, y esto es plasmado en la iconografía religiosa, representándose en el siglo XIII al niño y niña por medio de la figura de Jesús y la Virgen María respectivamente.

Por otro lado, hay fenómenos demográficos que dan cuenta del lugar de la infancia en la sociedad medieval y de sentimientos de insensibilidad hacia la misma. Un fenómeno que deja en evidencia dicho lugar es el elevado índice de mortalidad infantil. Esto permite analizar múltiples aspectos característicos del trato indistinto niñez-adulthood, como el vínculo filial distante, la naturalización del castigo físico y en general la consideración de los niños como objetos, incluso reemplazables.

La existencia de un alto nivel de mortalidad infantil y al mismo tiempo de un alto nivel de natalidad, se explica en tanto las mujeres tenían gran cantidad de hijos pero, como plantea Ariés, “para conservar solo algunos, (...) se consideraba como un hecho eventual” (Ibíd., 1987: 6). Como plantea el autor, esto da cuenta del relacionamiento de los adultos con los niños, caracterizado por sentimientos de indiferencia de parte de los padres hacia sus hijos, de desinterés, de desapego, incluso ante el hecho de su muerte.

En este sentido, Ariés hace referencia a la infancia durante la Edad Media, fundamentalmente como:

“(…) una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo, (...) un pasaje sin importancia que no era necesario guardar en la memoria” (Ibídem, 1987: 2 y 6)

Continuando con los aportes de Ariés (1987), este sitúa el descubrimiento de la infancia en el contexto de la sociedad industrial y la Época Moderna, caracterizado por nuevos sentimientos hacia la misma, y por ende, nuevas formas de concebirla y de tratarla, que marcan una diferenciación entre mundo infantil y mundo adulto. Esta nueva relación niño-adulto se caracteriza por la necesidad de cuidado, de protección, por parte del adulto hacia el niño, contrapuesto a los rasgos adultos de poder, de responsabilidad, de firmeza e insensibilidad.

“Para P. Ariés, el pasaje del tratamiento indistinto niño-adulto característico del período medieval, a la diferenciación y centralidad del niño en la etapa posindustrial, conlleva un "afecto obsesivo" por la infancia, que redundará en una fuerte pérdida de libertad y autonomía para la misma; en suma: la infancia pagará un alto costo por su moderna diferenciación y centralidad.” (Leopold, 2002: 17)

A partir de la necesidad de proteger, se privatiza el espacio familiar, no teniendo injerencia en este ámbito el espacio externo o público. Prevalece la necesidad del mundo adulto de protección y de cuidado de la infancia, cuyos instrumentos serán el control, la instrucción y corrección. De esta manera, el niño pierde la “libertad” de la que gozaba previamente.

Este nuevo sentimiento también puede reflejarse en nuevos cuidados dirigidos hacia los niños, ya sea con respecto a la salud, a la higiene, y fundamentalmente la idea de la educación para los hijos, aspecto de relevancia y que adquiere importancia en el contexto de la Época Moderna. La importancia de la educación surge de la idea de que “el niño no está preparado para afrontar la vida” (Ariés, 1987: 24), motivo por el cual es necesario instruirlo, por lo que la escuela pasó a ser el mayor mecanismo de control de la infancia.

En cuanto a la relación padre-hijo, o fundamentalmente familia-infancia, como ya se mencionó, la época moderna trae consigo nuevos sentimientos, que ya no dan cuenta de una invisibilidad de la infancia, sino que esta adquiere interés.

Ariés (1987) hace referencia en este sentido y caracterizando la familia moderna a la idea de:

“(…) una necesidad de intimidad y también de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida” (Ibídem, 1987: 25)

Como plantea el autor, este sentimiento de la familia moderna, se encuentra íntimamente vinculado con cambios tanto políticos como económicos, como el surgimiento de la burguesía en el marco del desarrollo del sistema capitalista.

En este contexto, en el que la producción juega un papel importante, el niño pasa a ser considerado un bien para el futuro, por lo que la familia se enfrenta a la necesidad de separar los espacios en torno a una concepción de “lo privado”, y “reorganizarse en torno al niño” (Ídem). Como plantea Ariés, se desarrolla una reorganización de la familia en base a un sistema de clases sociales, en el que la familia burguesa comienza la búsqueda de espacios de intimidad y sociabilidad de acuerdo con su estilo de vida y moralidad, que se constituía como un tipo ideal a alcanzar, diferenciados así de las clases populares.

Uruguay no es ajeno a este proceso de modernización y de nuevas sensibilidades hacia la infancia, a pesar de que las manifestaciones no se dan en dicho contexto histórico ni de igual forma que en Europa. En nuestro país este se enmarca en las últimas décadas del siglo XIX, como se plantea en los estudios del historiador José Pedro Barrán.

El autor hace referencia a la cultura del Uruguay del 800, y comprendida hasta 1860 aproximadamente, como una cultura “bárbara”. Esta es caracterizada por los excesos, la libertad tanto en el ejercicio de la sexualidad, como en el ocio, en actividades lúdicas, en el uso de la violencia física en la vida social, como en la vida política, así como por la invisibilidad de estructuras sociales (Barrán, 2014)

En este contexto reinaba el modelo de familia patriarcal, “organizada en torno al poder casi absoluto del padre” (Barrán, 1996: 178). En el ámbito familiar, así como en el contexto escolar, el castigo físico era naturalizado, este era “considerado correcto y necesario porque, por ejemplo, virilizaba, así como el mimo feminizaba” (Ibídem, 1996: 179)

Como plantea el autor, el niño no se diferenciaba de los adultos, transitando ambos por los mismos espacios, dentro de los cuales se encontraban los velorios, los juegos de azar, y otras ceremonias como la del embellecimiento de la muerte; así como también participaban de hechos violentos. El espacio de lo privado se encontraba desdibujado en tanto la sociedad ejercía amplia influencia en los sentimientos y comportamientos de los integrantes de la familia, dada la importancia que tenían para dicha cultura los valores morales.

El niño era culpabilizado tanto por parte de sus padres como de la sociedad ante su mala conducta y desobediencia, vistos y condenados estos como gestos de desamor, siendo utilizados incluso de argumentos ante su muerte, hecho que se encontraba naturalizado en la sociedad. Esto da cuenta de una falta de apego por parte de los padres, visualizada también en la cantidad de abandonos de niños que caracterizaban la época, así como la delegación del cuidado de los mismos, fundamentalmente de su amamantamiento a las “amas de leche”.

Todos estos aspectos dejan en evidencia la indiferencia de los adultos con respecto a las etapas de la vida, así como permite visualizar el lugar que ocupaba el afecto en dicha cultura. Este último era considerado un aspecto de debilidad en una sociedad en la que, como plantea Barrán (2014), era caracterizada por la severidad y el rigor.

Barrán (2014) contextualiza los inicios de la modernización en las últimas décadas del siglo XIX, en las que se manifiestan rasgos propios una nueva sensibilidad en la sociedad, es decir, nuevas mentalidades, sentimientos, comportamientos con respecto a los dominantes hasta el momento, y por ende a una nueva cultura, la cual denomina “civilizada”. En este contexto, “la sociedad se ha sometido y somete a todos sus integrantes a un complejo proceso de disciplinamiento de las pulsiones, en aras de la creación de un hombre y una mujer nuevos, puritanos en su sexualidad, tiesos y rectos en sus posturas físicas y morales, adoradores del trabajo, la prolijidad, la salud, la higiene y el progreso” (Barrán, 1996: 182)

Como plantea el autor, los rasgos propios de la sensibilidad bárbara eran aspectos que dificultaban el progreso del país, por lo que se hacía necesario, fundamentalmente para las clases dirigentes, “civilizar dicha sociedad” mediante el “disciplinamiento de la barbarie”.

Con el término modernización el autor refiere al proceso en el que el país “(...) acompasó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la de Europa capitalista, entrando a formar parte plenamente de su círculo de influencia directa” (Barrán, 2014: 218). Esta evolución implicó la instalación de “un nuevo modelo económico y social”, que trae consigo intereses asociados a las manifestaciones de una sociedad burguesa, que requieren la dominación de la barbarie.

La familia patriarcal característica del período anterior, experimenta cambios, “comienza a organizarse y modernizarse en el período. Será interpelada, observada y transformada” (De Martino, 1995: 21. En lo que refiere a esta organización, fundamentalmente la familia burguesa, comienza a sentir la necesidad de separar los espacios por los que transitaba junto con los niños, y surge la consideración de la intimidad y del espacio privado en el entorno familiar. Estas acciones dan como resultado el aislamiento del niño de los espacios por los que transitaba junto con los adultos, lo cual incluye los espacios públicos que hasta el momento tenían gran injerencia en los comportamientos y sentimientos de la sociedad.

En este contexto, la infancia comienza a adquirir un lugar en la sociedad, por lo que Barrán hace referencia al “el descubrimiento del niño”:

“el niño será visto como un ser diferente, con derechos y deberes propios de su edad; le serán vedados rubros enteros de la actividad social (las ceremonias de la muerte, por ejemplo), y otros se le reservarán especialmente (la escuela y el juego), y, sobre todo, adultos y niños se separarán de manera rigurosa en los dormitorios, en los almuerzos y cenas, en la enseñanza, en las diversiones y espectáculos” (Barrán, 1990: 101)

Esta sociedad es caracterizada por cambios demográficos como descensos tanto en la mortalidad como en la natalidad, lo cual es asignado al nacimiento de una preocupación tanto social como por parte del Estado en lo referente a la infancia. Esta preocupación es caracterizada por nuevos sentimientos hacia la misma, siendo el amor, la ternura, los gestos como caricias, de los padres hacia sus hijos, un rasgo que caracteriza a esta cultura, así como la individualización de cada uno de ellos, en oposición a la sustitución de los niños que caracterizaba a la sensibilidad bárbara.

En esta nueva sensibilidad, la vigilancia adquiere mayor relevancia frente al castigo físico, y se encuentra asociada con el amor y el afecto, siendo sus manifestaciones

“aconsejar, impedir mediante órdenes a veces de formulación oscura pero siempre tajantes, programar el futuro del hijo mediante pasos precisos” (Barrán, 1996: 186)

En lo que respecta a la vigilancia y al disciplinamiento, la escuela juega un papel importante, en tanto constituía el principal actor designado para la preparación de los niños como “ciudadanos útiles para la sociedad” (Barrán, 2014: 200). Fue uno de los actores a quienes se encomendaba la represión de las conductas bárbaras de los niños, en ella se inculcaban los nuevos valores dominantes de la sociedad, vinculados con prácticas morales de comportamiento, siendo la obediencia y el sometimiento rasgos propios del niño civilizado. El juego en los niños era visto como una pérdida de tiempo, y como uno de los vicios y placeres de la cultura bárbara, en tanto era el estudio la forma que adquiriría el trabajo durante la infancia.

Como hace referencia De Martino (1995), todas estas transformaciones en la mentalidad y sensibilidad de la sociedad se encuentran acompañadas de transformaciones económicas, y fundamentalmente políticas del país, en el marco de un contexto de reformismo por parte del Estado, que vislumbraba el futuro de la nación en la atención de estas problemáticas sociales, que constituían la cuestión social en dicho momento histórico. Para atender la cuestión social se utilizaron los mecanismos de vigilancia y disciplinamiento de la barbarie, considerados los niños, fundamentalmente los pertenecientes a los sectores populares, “bárbaros etarios”.

1.2 Cambios Paradigmáticos: de la “Situación Irregular” a la “Protección Integral”

El “descubrimiento de la infancia” trajo consigo una diferenciación dentro de esta categoría, en la que separa por un lado a los considerados “niños”, y por otro, a los “menores”. Estos últimos constituyen la infancia pobre y marginal, que se encontraba por fuera del modelo ideal de familia y/o de infancia al que se tendía alcanzar desde los Estados.

Esta infancia constituida por los “menores” se caracterizaba bajo las denominaciones de abandonado, infractor, delincuente, vagabundo, las cuales adquieren el mismo significado. En el contexto de la modernidad, como plantea García Méndez (1994), toda desviación del consenso de la sociedad era considerado exclusión, y por ende quien no formaba parte de dicho consenso se encontraba en “situación irregular”.

En cuanto a la diferenciación dentro de la categoría infancia, Cillero señala:

“(…) la que tiene sus derechos satisfechos debido a la protección familiar, y aquella que no los tiene. A los primeros no se les aplicarán las nuevas leyes, a los segundos, en cambio, se los protegerá y controlará su conducta a través de los mecanismos judiciales y administrativos creados por la Ley, que vienen a compensar las debilidades del sistema social y familiar” (Cillero, 2001: 51)

Estos mecanismos judiciales a lo que serán sometidos los “menores”, se sustentan en la Doctrina de la Situación Irregular, la cual establece medidas de control sobre los mismos, sobre la base de su consideración como objetos pasivos, a los que es necesario proteger por parte de los adultos, fundamentalmente del Estado quien pasa a asumir funciones desempeñadas anteriormente por parte de la familia, en tanto considera que la misma no se encuentra capacitada para llevarlas a cabo.

La infancia en “situación irregular” será sometida a dispositivos de control-represión por parte del aparato estatal, como internados u otras alternativas fuera del ámbito familiar, en los que la figura de la Justicia de Menores desempeña un papel fundamental. Mientras que, por otro lado, para la infancia que se encontraba en situación “normal”, es decir junto a su familia, y que no era considerada como “problemática”, se establecían derechos.

Como plantea Mónica De Martino, con respecto a nuestro país, en el marco del contexto político de reformismo, en el que cual se intentaban generar acciones en pro del futuro de la nación, surge la necesidad de generar iniciativas que contribuyeran a la protección de la infancia. En este sentido, es que se crea en 1911 el Consejo de Protección de Menores, el cual “refleja la preocupación por los menores “vagabundos, “mendigos”, “rateros”, “inmorales”” (De Martino, 1995: 43), por lo que para la infancia en dicha situación, se generan medidas de reclusión en establecimientos, por parte de los jueces, quedando la autoridad de la familia relegada a la misma.

En 1934 se crea el Consejo del Niño y los Juzgados de Menores en el contexto de sanción del Código del Niño. Esto se enmarca a su vez, “en un proceso de transformaciones profundas del tipo de Estado, desde uno más clásicamente liberal a un Estado social propio de la época de consagración de la segunda generación de derechos fundamentales. De ahí la ambivalencia característica entre una intencionalidad discursivamente

protectora, y una materialidad esencialmente controladora y punitiva” (Cortés en Morás, 2012: 41)

Las últimas décadas del siglo XX, implican un cambio importante en relación a la protección de la infancia en tanto se aprueba un marco normativo de gran relevancia. Se trata de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, la cual es ratificada por Uruguay en 1990.

La aprobación de la Convención se puede situar en el contexto de transformaciones a nivel político, como plantea Elizabeth Jelin⁴ en los años 80, los países de la región latinoamericana experimentaron procesos de redemocratización, lo cual favorecía o creaba las condiciones para desarrollar políticas de reconocimiento de los derechos humanos, apoyados en los principios de la democracia.

Este marco normativo, de carácter internacional, introduce la obligación de los gobiernos a tomar medidas internas para implementarla, lo cual constituye un aspecto de relevancia en consideración con las anteriores leyes. En referencia a esto, la Convención especifica que:

“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente Convención.” (art.4)

La Convención introduce un nuevo Paradigma, el de la Protección Integral, en contraposición con el viejo Paradigma de la Situación Irregular. Este Paradigma considera a todos los niños como sujeto de derechos, rompiendo de esta forma con la diferenciación establecida desde la Doctrina de la Situación Irregular entre niños y menores. Este nuevo marco normativo reconoce a los niños en su calidad de personas, y desde esta perspectiva se los considera como sujetos con iguales derechos sin distinción de clase, raza, etnia, enfocándose en su particularidad.

En referencia a la consideración de los niños como sujetos de derechos, la Convención los reconoce con derecho a decidir sobre asuntos que afecten sus vidas, a ser escuchado, a expresar su opinión, lo cual ubica a la infancia desde su participación directa y no desempeñando un rol secundario o de objetos pasivos de protección y tutela. En este

⁴ En Arraigada, Irma (2007) “Familias y políticas públicas en América Latina. Una historia de desencuentros”. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile.

sentido, la Convención sobre los Derechos del Niño consagra como uno de los principios fundamentales el derecho a la participación de todos los niños, niñas y adolescentes, expresado este a través de los siguientes artículos 12, 13, 14, 15, 23, 31.

Como plantea Casas (1998) estos artículos “(...) van más allá de la tradición protectora y controladora, para plantear derechos sociales, libertades, y compromisos de desarrollar políticas proactivas para la promoción de la infancia” (Ibídem, 1998: 67)

La Convención introduce un cambio en cuanto a la relación de la infancia con la familia y de ambas con el Estado, delegando este último, funciones que anteriormente eran asumidas desde su responsabilidad. Las transformaciones acaecidas en la década del 90, en los modelos familiares, en el mercado de trabajo, y las políticas sociales, dan lugar a un patrón de bienestar con distribución de responsabilidades, el cual “se caracteriza por desplazar hacia las familias las previsiones que antiguamente proveía el Estado” (Sunkel, 2007: 177). En este sentido, el Estado tiene la obligación de apoyar a la familia para que esta provea el bienestar de todos sus integrantes, pudiendo intervenir directamente cuando las garantías de protección por parte de este entorno fallan.

Retomando los cambios que introduce la Convención, constituye uno de estos, la relación de los adultos y los niños, niñas y adolescentes, la cual históricamente se ha caracterizado como una relación de subordinación, basada en la consideración de inferioridad de los últimos, a partir de lo cual se ejerció su control por parte de los primeros.

Capítulo 2. La participación infantil como un derecho

2.1 Aproximación al concepto de participación

La participación ha sido reconocida como principio fundamental en la Convención sobre los Derechos del Niño, por lo que resulta necesario realizar un acercamiento conceptual, considerando que en dicho marco normativo esto no queda explícito. Para ello se toman los aportes que realizan Rebellato y Giménez, quienes en relación al concepto de participación dan cuenta de lo siguiente:

“Desde el punto de vista ético se enfatiza en el pasaje de la gente a un rol de sujetos activos y no meros objetos de prácticas externas, las ideas de protagonismo y autonomía se asocian fuertemente a la de participación, así como la reivindicación de los derechos de la gente a incidir en aquellos asuntos íntimamente vinculados a sus condiciones de vida” (Rebellato y Giménez, 1997: 125)

Los autores hacen referencia al Paradigma ético de la acción comunicativa como una alternativa a la construcción de caminos con el objetivo de lograr una práctica transformadora.

“Supone que los profesionales y educadores se orientan a establecer una relación simétrica, basada en el reconocimiento de los otros en cuanto sujetos y en la reciprocidad. Es decir, en una relación dialógica que parte de la comprensión y del conocimiento de los contextos, y que requiere la valoración de los conocimientos mutuos, la superación de un modelo exclusivo de racionalidad instrumental y la elaboración de conocimientos y acciones nuevas sobre la base del entendimiento” (Rebellato y Giménez, 1997: 25)

Introducen la noción de autonomía, la cual se considera necesaria a la hora de hablar de participación.

“Autonomía no significa independencia total, sino protagonismo, constitución de sujetos, en dependencia con el entorno y el mundo. (...) no puede pensarse como una situación en soledad, sino como una condición humana necesariamente intersubjetiva. Las subjetividades se constituyen en el diálogo con los demás” (Rebellato y Giménez, 1997: 37)

Con respecto a esta comunicación basada en el reconocimiento del otro, los autores hacen énfasis en la importancia, como una condición básica, de la transmisión de la información, y que ésta se realice en un lenguaje comprensible. De lo contrario no se trataría de un reconocimiento mutuo, sino que se transformaría en una práctica meramente asistencialista, benéfica y paternalista.

En este sentido, los autores refieren al ejercicio del poder como un aspecto que transversaliza la participación de los sujetos, y como una condición básica para crear conciencia en los mismos, y posibilitar cambios e incidir en la realidad. El poder “(...) no como poder sobre o como poder en lugar de, sino como poder de, como posibilidad de alentar y fortalecer las capacidades de poder que están presentes (...)” (Rebellato y Giménez, 1997: 223). Se representa al poder en una “autoridad basada en la confianza”, el poder brindado a los demás y no utilizado con fines autoritarios, sino por el contrario para sumar a la transformación.

En lo que refiere a la participación de la infancia, la Convención introduce un nuevo enfoque en relación a la misma, reconociendo que:

“(...) los niños no son simplemente los beneficiarios de la intervención de los adultos o el capital futuro de la sociedad, sino actores sociales competentes por derecho propio” (Lansdown, 2005: 52)

Es decir, que los niños, en su calidad de personas humanas, tienen derecho a desempeñar un rol activo en las acciones que tienen incidencia directa en su vida y en los asuntos que les afecten. Esto es lo que Lansdown define como participación:

“(...) un derecho sustantivo, que consiente a los niños desempeñar en su propia vida un papel protagónico, en vez de ser simplemente beneficiarios pasivos del cuidado y la protección de los adultos” (Lansdown, 2005: 1)

Se parte de la siguiente idea:

“(...) los niños no adquieren competencia sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan” (Lansdown, 2005: 10)

Esto introduce una conceptualización de la participación en referencia a la misma como un proceso acompañado, guiado, y no como algo que se ejerce de forma innata en un momento y contexto determinado.

Dicha autora plantea que los niños desempeñan sus habilidades y destrezas desde que nacen, y transmiten su opinión, sus necesidades, a través de otros mecanismos de comunicación, como los gestos, la risa y no necesariamente a través del diálogo. La presencia de los adultos o referentes y del entorno contribuye en el desarrollo de esas habilidades, y/o a lo que la Convención refiere como la evolución de las facultades del niño, y por ende también lo condiciona.

Esto introduce un cambio en la consideración de la infancia, que refiere a considerar a la misma desde sus potencialidades y no desde sus carencias o de la idea de incapacidad.

En este sentido, Ferrán Casas plantea que:

“El lenguaje que utilizan los niños y niñas para expresar sus derechos y aspiraciones no es, a menudo, el mismo que el de los adultos. Hace falta una toma de conciencia de los adultos, y particularmente de los profesionales en contacto habitual con niñas y niños, para saber dar el justo valor a los contenidos de las expresiones infantiles, incluso cuando sus formas no puedan ser consideradas las adecuadas desde una órbita adulta” (Casas, 1997: 269-270)

Lo anterior deja de manifiesto que la participación es un derecho que involucra a todos los niños, más allá de la edad biológica, en tanto hasta los niños más pequeños pueden expresarse, tener una opinión, e intercambiar con los adultos.

“(…) los niños y niñas desde edades muy tempranas poseen la capacidad de expresar sus opiniones a través de diversas formas de comunicación, estimulados por los refuerzos que encuentren en sus entornos y en la vida cotidiana (...) las formas de comunicación no verbal toman mayor relevancia más allá de la edad: el juego, el lenguaje corporal, expresiones faciales, el dibujo y la pintura son los principales medios para demostrar la comprensión, las opciones y preferencias” (Gutiérrez, 2011: 15)

La Observación N° 12 del Comité de los Derechos del Niño plantea que:

“El concepto de participación pone de relieve que incluir a los niños no debe ser solo un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre

niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños” (ONU, 2009: 205)

En dicha Observación se hace referencia a la participación como los procesos permanentes de escuchar al niño y/o a los niños pertenecientes a un grupo, y alentar para la formación de su opinión, así como respetar la misma. Esto último implica brindar alternativas, y oportunidades para llevarlo a cabo.

En estos procesos resulta fundamental el intercambio de información, para lograr un involucramiento del niño en la toma de decisiones que afecten su vida. Esto implica promover su autonomía, para lo que “(...) se debe considerar también el error cotidiano de vincular “capacidad con la edad o la madurez”. Las capacidades de los niños, niñas y adolescentes no están vinculadas solamente a la edad biológica (...) también tiene que ver con las condiciones a favor que estimulan su desarrollo, tales como la información que reciben, el cúmulo de experiencias que van adquiriendo, el medio ambiente, las expectativas sociales y culturales, así como los niveles de apoyo, protección y cuidado que reciben” (Gutiérrez, 2011: 16)

2.2 Espacios y niveles de participación de la infancia

Casas plantea que la participación de la infancia “debe ser considerada como un proceso dentro del marco general de la comunicación interpersonal e intergrupal adultos-niños y niñas, en el que habrá que tener en cuenta espacios, perspectivas y niveles de participación” (Ibídem: 1998: 226)

En referencia a los niveles, el autor menciona: el estar informado, ser escuchado, ser consultado, tomar decisiones de forma dialogada, lo cual implica tener en cuenta la opinión del niño y discutirlas con este, negociar consensos, compartir decisiones, y aceptar las mismas.

Como plantea el autor, estos niveles de participación deben reproducirse en los diferentes espacios y momentos de la vida social, así como en las dinámicas cotidianas por las que transitan los niños y niñas, de manera de asumir responsabilidades por su parte, de acuerdo a su madurez.

Resulta fundamental hacer referencia al Diagrama de la Escalera de Participación de Roger Hart (1993), en el que se describe la participación en los ocho peldaños de la misma, correspondiendo del eslabón más bajo hasta el tercero, con un nivel de no participación, y de lo que únicamente lo sería en su apariencia. En el primer eslabón se ubica lo que el autor denomina como “la manipulación”, en la que los niños son llevados a realizar determinada actividad, pero no existe una retroalimentación de la misma, es decir, no se explica el motivo por el que esta se realiza, ni se explican los resultados.

En el siguiente peldaño se ubica “la decoración”, en la que “los adultos no pretenden hacer creer que los niños hayan inspirado la causa. Sencillamente, usan a los niños para fortalecer su causa de manera relativamente indirecta” (Hart, 1993: 11)

A continuación, se ubica la “participación simbólica” en la que, “(...) aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad o ninguna, de formular sus propias opiniones” (Ídem)

En cuanto a las formas de participación, se inician en el peldaño al que el autor hace referencia como “asignado pero informado”, en el que, si bien se trata de un proyecto iniciado por los adultos, los mismos informan a los niños de que se trata, y estos últimos logran “tener un sentido de apropiación del asunto” (Hart, 1993: 12). El autor refiere a varias condiciones que deben darse para que se consoliden formas de participación genuinas, como así las llama. Estas condiciones son las siguientes: “los niños comprenden las intenciones del proyecto; ellos saben quién toma las decisiones sobre su participación y por qué; ellos tienen un papel significativo (...); se ofrecen como voluntarios para el proyecto después de que se les explique el proyecto claramente” (Íbidem, 1993: 13)

Los peldaños que siguen en relación a la participación, corresponden a los siguientes grados de forma ascendente: “consultados e informados”, en el cual “el proyecto es diseñado y dirigido por adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones se toman en serio” (Íbidem, 1993: 14); “proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños”, “iniciados y dirigidos por los niños”, y en el último peldaño se ubican “los proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos”.

Por otro lado, en cuanto a los espacios de participación, Giorgi (2010) hace referencia a los ámbitos referidos a la vida cotidiana, la familia, los centros educativos y espacios institucionales, la comunidad y la esfera pública.

Lansdown define a la participación como un “proceso continuo de expresión e intervención activa por parte de los niños en la toma de decisiones, a diferentes niveles, en los asuntos que le conciernen...en la vida cotidiana” (Lansdown, 2004:5). Esta última constituye el principal espacio de participación en tanto atraviesa los otros espacios por los que transita el niño, y en los cuales se ve puesta en juego la toma de decisiones de este sobre su vida, en el contacto con otros niños y adultos.

En tanto se parte de la consideración de que el niño no es un sujeto aislado, este debe considerarse y ser sujeto de intervención en su relación con los otros, esos otros que constituyen figuras significativas en su proceso de desarrollo y en su constitución como actores sociales.

En lo que refiere a la familia, este constituye el principal agente socializador del niño, “(...) reproduce patrones culturales en el individuo (...) moldea profundamente su carácter (...) inculca modos de pensar y de actuar que se convierten en hábitos (...). Debido a su enorme influencia emocional, afecta toda la experiencia anterior del niño” (Lasch, 1996: 26)

En lo referente a la comunidad, Giorgi (2010) hace referencia a la misma como “un tejido social arraigado en un determinado territorio en el cual las personas comparten una parte significativa de las acciones e intercambios que constituyen su vida cotidiana” (Ibídem, 39)

2.3 Cambios normativos e institucionales en torno a la participación infantil en nuestro país

El Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado en el año 2004, introduce los principios reflejados en la Convención con respecto al reconocimiento de los derechos de los niños, como lo es la participación. Introduce la misma en los artículos 8, 9 y 10, haciendo referencia al acceso a este derecho por parte de todos los niños y adolescentes, no importando la edad, el sexo, la condición social, así como tampoco la capacidad física o psíquica, al momento de garantizar que este derecho se cumpla.

Por otro lado, el Código “incorpora el principio de corresponsabilidad, en el sentido de que es obligación del mundo adulto – familia, comunidad, Estado – garantizar los derechos consagrados” (García, S., 2008: 22). En este sentido, a diferencia de la normativa anterior, se considera a la familia como el mejor lugar en el que el niño o adolescente puede crecer, y no puede ser separado de esta por razones económicas. El Estado no puede sustituir las funciones de la familia, mediante la institucionalización de los niños, sino que debe garantizar, y generar los recursos necesarios para que la familia sea capaz de asumir su protección.

El Código ubica al INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) en el rol de rector de las políticas de infancia y adolescencia, produciéndose entonces una reestructuración institucional, y de las políticas de infancia y adolescencia, lo cual constituye un desafío en tanto implica readecuar las anteriores prácticas institucionales y desarrollar nuevas estrategias.

En el marco de las transformaciones a las que apunta el nuevo marco normativo y la doctrina en la que se sustenta, en relación a la protección de la infancia, se dan cambios en las políticas sociales dirigidas a la misma.

Dentro de los fundamentos de la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia) se encuentra “la falta de espacios de participación para las nuevas generaciones”, lo cual encuentra su correlato en el hecho de que “el modelo de relacionamiento social predominante está marcado por una ciudadanía política adulta, con escaso lugar para la expresión de otros grupos etarios y un enfoque tutelar en las relaciones intergeneracionales” (ENIA, 2008: 23)

Como lineamiento estratégico esta iniciativa plantea la promoción de la participación democrática. En este sentido, plantea que: “en tanto miembros de instituciones o grupos sociales, los niños y los adolescentes deben contar con formas de canalizar sus demandas de expresión colectiva venciendo una doble resistencia: por un lado, la de diseñadores y ejecutores de políticas y, por otro, la de la tradición paternalista” (Ibídem, 45-46)

2.4 Institucionalización

Como se ha señalado en el presente trabajo, se pretende analizar la concepción de participación infantil en el contexto de la institucionalización o de encierro (como lo

llaman algunos autores), es decir, cuando el niño es separado de su entorno familiar, pasando a residir en instituciones de protección en tiempo completo. A pesar de que la residencia de los niños en dichas instituciones debe de ser utilizada como una medida de último recurso, y se trata de evitar la separación de los niños de su familia, la misma ha sido históricamente y continúa siendo la única alternativa y la más recurrente medida de protección de la infancia cuyos derechos se encuentran vulnerados.

El Código de la Niñez y la Adolescencia plantea:

“Todo niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia (...)”; “Sólo puede ser separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva” Art. 12.

En referencia a las instituciones totales, Goffman plantea que:

“(...) puede definirse como un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman, 1992: 13)

Como plantean Lecannelier y Hoffmann, “(...) la institucionalización como efecto de separación y ruptura del vínculo primario y la consecuente carencia de relaciones estables no es un factor causal directo del riesgo ... Es decir, que más que la institucionalización per se (que en sí ya es una condición de cierto riesgo) las que provocan el daño, son determinadas variables y características que poseen los centros, los que determinan en mayor o menor medida la vulnerabilidad y el daño” (Ibídem, 2007: 252)

En referencia a las condiciones en la que se lleva a cabo la institucionalización y que influyen en los efectos que tendrá la misma en los niños y adolescentes, las diferentes investigaciones hacen referencia entre otros, al “tiempo de institucionalización”, a “los recursos físicos del centro”, es decir, juguetes, espacios abiertos; y a “la calidad del apego de las cuidadoras” (Ibídem, 2007)

Con respecto a los niños y niñas que se encuentran en Sistemas de Protección Social, Casas hace referencia al problema desde el entorno social y la exclusión que experimenta el niño por su parte.

“El problema no se limita a que el niño o niña realmente tiene un universo de experiencias distinto. A ello se le añade que el propio niño o niña lo percibe, y acaba autocategorizándose como distinto. En muchos casos, su falta de bagaje experimental en aspectos que socialmente son valorados como muy importantes, merma su autoimagen y su autoestima en forma significativa. Además, el entorno social también lo percibe (a veces solo difusamente) como distinto, empezando por los propios compañeros de edad, con los consiguientes riesgos de etiquetaje social, que activa procesos de exclusión social” (Casas, 1988a en Casas, 1998: 107)

La teoría da cuenta de que la institucionalización tiene efectos negativos en el desarrollo psicológico, físico y emocional de los niños, pero según los autores, no es la institucionalización en sí misma lo que produce esto, sino las condiciones de las instituciones en las que pasan a residir, y las implicancias a nivel social que tiene la institucionalización, en cuanto al estigma y la exclusión. Esto lleva a pensar qué sucede con la vida del niño en el transcurso de la institucionalización, en tanto pareciera significar un corte hasta que suceda el objetivo último que es la restituir de su derecho a la vida familiar.

Como ya se ha explicitado anteriormente, el sistema de protección de la infancia acarrea una historia que es reproducida aún en los discursos de los adultos y por ende en las prácticas de las organizaciones.

Mercedes Minnicelli plantea al respecto que:

“(…) el propio sistema garantiza la inviabilidad de circulación de capital cultural, simbólico, otorgando de ese modo un lugar en el presente y, lamentablemente, en el futuro de estas nuevas generaciones. Un lugar sin historia. Un lugar resignificación de lo pasado. Un lugar donde la única alternativa viable que se presenta para el niño es, en la mayoría de los casos, la de hallar estrategias de supervivencia en el aquí y ahora de cada día” (Minnicelli, 2004: 19)

De allí también la importancia de promover el derecho a la participación en este contexto, en tanto se considera a la misma como una herramienta para la protección de la infancia. Lansdown plantea que “la participación del niño no solo refuerza su capacidad de protegerse a sí mismo, sino que además pone sus conocimientos, que son irremplazables, al servicio de los mecanismos de protección” (Lansdown, 2005: 81)

Capítulo 3. Líneas estratégicas del Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay

Como se ha hecho referencia en el presente documento, las políticas de infancia y adolescencia en nuestro país se encuentran a cargo del INAU. Este Instituto ha sufrido algunas transformaciones en su devenir histórico, desde su creación en 1934 hasta el presente.

El INAU tiene como misión “garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho”, y como visión “El INAU posicionado como rector de políticas destinadas a promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, articulado en un Sistema Nacional de Infancia en el marco de la Doctrina de la Protección Integral”⁵

En lo que respecta a la población de niños, niñas y adolescentes entre 0 a 17 con las que cuenta el departamento de Soriano, corresponde a un total de 24.058, de los cuales 16.656 son niños y niñas de entre 0 y 12 años.⁶

Según datos recabados a través del SIPI (Sistema de Información para la Infancia) de INAU, correspondientes al año 2017, en el departamento de Soriano el Instituto atiende un total de 4.041 niños, niñas y adolescentes de 0 a 17 años, siendo 3.509 de estos, niños y niñas de entre 0 a 12 años de edad. Es decir que el INAU atiende en sus diferentes modalidades, al 21% de los niños y niñas de todo el departamento de Soriano, ubicados en este último tramo de edad.⁷

Como uno de los lineamientos estratégicos para el periodo 2015-2020, INAU se propuso una reestructura institucional que implica un cambio de modelo de atención, en relación a su trayectoria histórica que vincula al organismo desde el rol de control, de custodia, de asistencia.⁸

⁵<http://www.inau.gub.uy/index.php/institucional/mision-y-vision/item/2-mision-y-vision>

⁶ Fuente: Observatorio de Infancia y Adolescencia en base a Censo 2011.

⁷ Fuente: SIPI. En Informe realizado por Observatorio de Infancia y Adolescencia.

⁸ <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/D2018070972-206088156.pdf>

Dentro de los lineamientos estratégicos, se encuentra el fortalecimiento institucional, para lo cual se propone una reestructura que abarca la reconversión de los Centros de Atención de 24 horas en Centros de Atención y Fortalecimiento Familiar (CAFF), acciones tendientes a trabajar sobre la base de la consideración de la internación de los niños como último recurso y la garantía de su derecho a vivir en familiar.

En relación a la participación, INAU lleva adelante desde el año 2006 el Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA), “con el objetivo de promover el conocimiento y el ejercicio del Derecho a la participación mediante el desarrollo de propuestas diversas orientadas a una población heterogénea de niños, niñas y adolescentes” (PROPIA, 2012: 7). Nace como un Programa de intervención únicamente con los niños, niñas y adolescentes vinculados al Sistema INAU, y con el transcurso del tiempo, basados en los principios de diversidad e integración, se comienza a trabajar con otras instituciones y por ende con todos los niños, niñas y adolescentes, estén o no vinculados al Sistema.

Este Programa define la participación infantil y adolescente como:

“(…) el derecho de los niños, niñas y adolescentes a ser informados e informarse, de forma que puedan expresar su opinión, en todas las formas posibles, con respecto a los asuntos relacionados con su vida, de forma individual y colectiva, y que su opinión sea escuchada y ponderada en las decisiones, con el mismo valor que la visión adulta y de acuerdo a su autonomía progresiva” (PROPIA, 2012: 31)

Esta definición deja en evidencia la consideración de la participación como un derecho que los mismos poseen al igual que los adultos, y que por ende debe de ser considerado de igual manera, en el marco de relaciones horizontales entre las diferentes generaciones.

3.1 Descripción del Centro

Se consideran los aportes de Schvarstein para hacer referencia al Centro en el que se enmarca el análisis, como una organización. El autor hace referencia al término organización como aquellos “establecimientos tales como escuela, fabricas, hospitales a los cuales se asigna en general una finalidad social determinada por una o más instituciones” (Schvarstein, 1992: 28); definidas estas últimas como “aquellos cuerpos normativos jurídicos – culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que

determinan las formas de intercambio social” (Ibídem, 1992: 26). El Centro como organización se encuentra atravesado por instituciones tales como la familia y la infancia.

El Centro se encuentra ubicado en la ciudad de Mercedes, capital del departamento de Soriano, y atiende a niños y niñas de 0 a 12 años de edad, quienes ingresan allí por Orden del Poder Judicial. Según datos del SIPI, el mismo atendió durante el año 2017 un total de 44 niños y niñas. Es de resaltar, que si bien el Centro se encuentra ubicado en la ciudad de Mercedes, atiende a niños y niñas de diferentes localidades del departamento.

Según manifiesta la directora, el mismo funciona desde hace 120 años aproximadamente, transitando por diferentes modalidades y denominaciones, siendo en un principio un asilo de huérfanas, solo para la atención de niñas, y variando con el transcurso de los años las edades de atención. De la información recabada en documento aportado desde la Dirección del Centro surge que “al principio era solo de niñas entregadas por diferentes personas y era supervisada por las Damas de la Sociedad de beneficencia y atendida por las Hermanas Josefinas. Luego el Agente Fiscal empezó a enviar niños huérfanos, abandonados o de mala conducta”.

El Centro se encuentra vinculado al Programa de Acogimiento Familiar, teniendo las reuniones mensuales con este equipo, el cual se encuentra conformado por una Directora, Educadores de trabajo en contexto, Abogada y Psicólogas, que apoyan el trabajo del Centro y realizan tareas vinculadas. Este no cuenta con Trabajador/a Social.

En referencia al Programa de Acogimiento Familiar se plantea:

“(…) en realidad dependemos todo, desde lo que tiene que ver con las salidas de los niños, nosotros dependemos de ellos, entonces como que trabajamos en conjunto con el equipo técnico de acogimiento, más la dirección de acogimiento ¿no? Entonces como que llegamos a acuerdos con ellos y ellos son como quien dicen como quien deciden el tema de las salidas, las visitas (...) como que coordinamos con ellos, o el seguimiento de los casos de los chiquilines y eso” (Entrevista educadora)

En el período en el que se llevó a cabo el trabajo de campo, el Centro se encontraba atendiendo un total de ocho niños y niñas en tiempo completo; tres en modalidad de tiempo parcial, los cuales ingresan tanto por Orden Judicial, como por disposición de

INAU; y dieciocho que se encuentran siendo atendidos en “contexto familiar”, es decir, residiendo con la familia, pero vinculados al sistema.

Si bien hay una edad delimitada para la residencia en el Centro (0 a 12-13 años), la directora manifiesta al respecto:

“(…) nos manejamos por perfiles, no solo la edad sino el perfil, no tanto si hay un niño de 11 o 12 años cuyo perfil no es para el servicio, se deriva a los siguientes servicios de adolescentes. (...) Bueno, el perfil lo marcan los técnicos. Puede suceder que de repente un adolescente de 13 años, hemos tenido hasta los 14, su perfil encaja con el perfil de segunda infancia y continúa en el servicio. Todo depende de, ya te digo, de las características, de cada niño o niña” (Entrevista Directora)

Esto da cuenta de una característica de rigidez, de estructuración del sistema, en el que el niño es encasillado, y evaluado según pautas generales de normalidad de la infancia. Se esperan formas de comportamiento de acuerdo a la edad del niño. En este sentido, “al niño se le demanda adaptación en nombre del cumplimiento de normas arbitrarias organizadas en función de los requerimientos de un sistema que, a la vez, no contempla la impronta que tiene en un tiempo constitutivo del psiquismo de ese mismo niño” (Minnicelli, 2008: 104)

En cuanto a los motivos de ingreso de los niños al Centro, la directora expresa que se encuentran allí “en situación de amparo”. De las entrevistas se desprende el lugar del Juez en la toma de decisiones con respecto a la vida del niño o la niña, siendo este quien decide tanto su ingreso como su egreso de la institución, quedando la opinión del niño remitida a la escucha por parte del equipo de trabajo.

Como plantea Minnicelli (2004), “los motivos que dan origen a la intervención judicial son múltiples, tanto como múltiples también son las causas de internación”; “(…) el niño “depende del juez” a partir de ese momento. Dependiendo también de qué juez se trate, serán las decisiones que recaigan sobre el niño” (Ibíd., 2004: 16)

“Y el niño, como si fuera un adulto en miniatura, se las tiene que arreglar como puede para burlar las decisiones que jueces, instituciones, funcionarios, etc., detentores de un Saber Supremo, le imponen por la fuera” (Ibíd., 2004: 120)

El Centro se encuentra transitando por un período de cambios, que implican una reestructura tanto a nivel de infraestructura, de recursos humanos, así como en la modalidad de trabajo desarrollada hasta el momento. En el 2017 el Centro se traslada desde el denominado “Hogar Infantil Chopitea” con una estructura edilicia asilar, con gran deterioro, a una casa alquilada en la que se encuentran, según manifiesta la directora, de forma provisoria (no se sabe por cuánto tiempo), hasta que se lleve a cabo la reestructura del viejo edificio. La misma tiene como objetivo la transformación de dicho Hogar, de forma de garantizar las condiciones para la consolidación de un Centro de Acogida.

En cuanto a lo que implica este Centro de Acogida y sus objetivos, la Directora del Centro plantea lo siguiente:

“Lo único que esperamos es que finalmente el hogar viejo que es enorme pueda ser remodelado porque hay un proyecto de arquitectura que está muy bueno, en la cual nosotros podamos estar todos juntos con los técnicos, con acogimiento familiar, con el CED, con las familias (...). O sea, tener el espacio adecuado de encuentro para trabajar bien la propuesta todos juntos” (Entrevista Directora)

En cuanto a la concepción que presentan los educadores sobre el Centro de Acogida, se hace referencia a un cambio de modalidad, “(...) de modalidad de los Centros de internación a ser Centros de atención y fortalecimiento familiar, que sea un Centro de apoyo pero que los educadores trabajen en el territorio con las familias y los chiquilines” (Entrevista educadora)

En lo que refiere al equipo de trabajo del Centro, el mismo se encuentra conformado por: doce educadores, de los cuales una se encuentra con licencia médica prolongada, una Coordinadora, una Directora, dos Maestras, y una Psicóloga. No cuenta, ni ha contado con Trabajador Social destinado específicamente al Centro. De los doce educadores, cuatro son contratados el pasado año mediante convenio de INAU con una Organización de la Sociedad Civil, a partir de la urgencia de funcionarios que estaba habiendo en ese momento. Por lo que surge, no ha habido una continuidad en el equipo técnico del Centro, siendo el ingreso de la Psicóloga actual reciente.

En cuanto a la capacitación de los educadores se puede dar cuenta de que la misma es inexistente previo a su ingreso como funcionarios. La capacitación para el trabajo queda

a criterio de cada uno de ellos, y se ve obstaculizada generalmente por problemas de disponibilidad de horarios, debiendo utilizar sus días libres para poder formarse.

Considerando que el Centro transita por cambios en la modalidad de trabajo llevada a cabo hasta el momento, el pasado año la ONG “La Barca” comenzó a trabajar con el equipo para fomentar la intervención con las familias y brindar herramientas a los educadores para comenzar a trabajar en el contexto familiar de los niños. Esta es la capacitación que visualizan, y a la que hace referencia la mayoría de los integrantes del equipo de trabajo, de la cual no participaron la totalidad de los educadores en tanto algunos se encontraban en horario de trabajo en el Centro.

Del análisis sobre el conocimiento de los marcos normativos vigentes en relación a la infancia, surge gran desconocimiento de los mismos. En los casos en los que se conoce que existen, no se ha procedido a su lectura. En este sentido, es visible y explícita la prevalencia de la experiencia sobre la teoría, el aprendizaje a través de la práctica, el “ir aprendiendo sobre la marcha”.

En definitiva, en lo que respecta a la responsabilidad de la organización para llevar a cabo la intervención con los niños y sus familias, en el marco de cambios en la metodología de trabajo llevada a cabo hasta el momento, surge la debilidad en brindar espacios de capacitación y formación del equipo de trabajo para llevar a cabo la intervención que se propone. Esto abarca también, no generar las condiciones para que el equipo de trabajo se capacite por su cuenta, dado que se ven inmersos en una dinámica organizacional que se los impide.

En este sentido, es necesario incorporar en el análisis, los objetivos propuestos por el Centro en su proyecto anual. La organización realiza todos los años un proyecto de Centro, el cual se elabora desde la Dirección. Asimismo, el presente año, durante período en el que se llevó a cabo el presente estudio, este se encontraba aún en etapa de elaboración. Dado esto, se facilita por parte de la Dirección, el Proyecto de Centro correspondiente al año 2017, encontrándose dentro de los objetivos del mismo los siguientes: capacitación de educadoras y maestras en Cenfores con cursos relacionados, caja de herramientas; y capacitación de educadoras y maestras en Mercedes, con cursos, talleres, jornadas.

De las entrevistas realizadas a las maestras surge que desde el equipo docente de INAU, se han realizado jornadas de capacitación para los funcionarios. Es de destacar que la concurrencia queda a criterio de los integrantes del equipo de trabajo.

En cuanto a la existencia de espacios de coordinación, reuniones de equipo, se realizan reuniones una vez al mes, pero la participación en las mismas depende también de la disponibilidad y voluntad del funcionario, ya que esto no se constituye como una regla. De allí, el hecho de que estas reuniones, que podrían constituir espacios de reflexión, de autocrítica, y de construcción grupal, no se encuentran consolidados aún como tales. Esto se ve reflejado en la práctica, en la cual prevalece una dimensión mayormente individual, en tanto cada integrante del equipo se remite a describir la suya como educador, no pareciendo haber criterios unificados en cuanto a la práctica, generándose desde el discurso, una diferencia entre “educadores de la tarde y educadores de la mañana”.

Capítulo 4. Análisis de las entrevistas

A continuación, se da cuenta de los resultados obtenidos del trabajo de campo.

A través de las entrevistas se fue indagando en la concepción que tenía cada uno de los actores involucrados sobre la participación infantil, pudiendo generar con cada uno de ellos un espacio de reconstrucción de sus prácticas cotidianas en relación a la misma. Se destaca que todos los integrantes del equipo de trabajo coinciden en asignar importancia a la participación, pero en relación a las prácticas llevadas adelante para su promoción, se generan contradicciones.

Dentro de las nociones de participación surgen ideas tales como:

“la escucha”, “la toma de decisiones”, “manifestar su opinión”, “estar informado”, “formar parte”, “preparación para la vida”, “participación en otros ámbitos externos al centro”, “vinculación con otros actores, pares y adultos”, “armar proyectos”, “trabajar sobre el proyecto de vida del niño”

Como se puede analizar, algunas de estas nociones coinciden con la conceptualización teórica de la participación, y con los postulados de la normativa vigente y el paradigma en el que ésta se sustenta, pero se generan contradicciones al momento de analizar cómo se materializan estos aspectos en la práctica cotidiana.

Se comenzará a analizar la idea de “armar proyectos” y “trabajar sobre el proyecto de vida del niño”, teniendo en cuenta la escalera de Hart en relación a las formas participativas y no participativas.

Como se explicitó anteriormente, el Centro cuenta con un proyecto, que se propone como uno de los objetivos “fomentar la participación y el acceso de niños, niñas y adolescentes a la salud, la educación, deporte y recreación”, el cual es desconocido por los niños, no participando estos de su elaboración, ni siendo consultados en el proceso.

Este proyecto se propone como una actividad, la “realización de los PAI (Proyecto de Atención Individual) de niños y niñas atendidos y los egresados. En este proceso trabajar en contexto con las familias o referentes familiares a fin de fortalecer los vínculos y evitar el reintegro de los NNA”

En este sentido, cada niño cuenta con un educador referente que realiza un acompañamiento del niño y su familia. En relación a la participación de estos en el proyecto de atención individual, una educadora plantea lo siguiente:

“Y...de este tiempo que yo he estado, que estoy desde abril ¿no?, no se ha dado. O sea..., cada uno como referente del niño con el que trabaja y de la familia con la que trabaja más o menos lo lleva al tanto al niño de su situación y eso, pero elaborar el proyecto con el niño yo no he visto” (Entrevista educadora)

En cuanto a la realización de proyectos colectivos, surgen algunos proyectos llevados a cabo y pensados por parte de los educadores. En cuanto a la participación de los niños en su elaboración surge lo siguiente:

“Y creo que nosotros lo presentamos al proyecto y ellos son libres de elegir si lo quieren hacer o no. Pero no de la elaboración” (Entrevista educadora)

En relación a las formas de participación de los niños con respecto a los proyectos y teniendo en cuenta los aportes de Hart (1993), se puede hacer referencia a la predominancia de formas no participativas, lo que el autor refiere como “participación simbólica”, en la que aparentemente se otorga a los niños la posibilidad de expresarse, pero en realidad no tienen incidencia. Si bien hay una tendencia a consultar a los niños en asuntos que le afectan, como lo es la revinculación con sus referentes familiares, y en sus intereses vinculados a la recreación, por ejemplo, la mayoría no informa sobre la existencia de tal proyecto, es decir que no se consolida un trabajo conjunto con el niño y con su familia. En este sentido, se plantea:

“de la situación no se le da como una participación continua, ni se le informa de una manera continua, tal vez ponele (...) uno pensando que lo protege a veces (...) otro tal vez pensando que no tiene capacidad para entender (...) uno lo ve tan sensible, tan chiquito, y capaz que decís, no porque capaz que se pone ansioso, que se pone nervioso, o se pone triste, bueno capaz que manejando eso, a veces se lo deja un poco por fuera” (Entrevista educadora)

Esto deja en evidencia una mirada de la infancia como frágil, inocente, y el poder por parte de los adultos en cuanto a otorgar información o no, involucrarlos o no, en definitiva, habilitar la participación o no, a partir de ideas preestablecidas sobre la infancia, y en cuanto a las formas que hacen a su protección. Las mayores dificultades se visualizan en la toma de decisiones por parte del niño, si bien se hace referencia por parte

de los adultos entrevistados, a la escucha, a la posibilidad de manifestar su opinión y a tenerla en cuenta, en relación a la toma de decisiones la misma es relativa.

La Psicóloga del Centro manifiesta al respecto en cuanto al Proyecto de Atención Individual del niño:

“Si se trabaja. Yo en ese caso y también el educador referente siempre estamos en contacto con el niño, bueno viendo también su visión que es lo que quieren, que les gustaría, obviamente que no les damos tampoco para tomar la decisión porque ta están en una edad que no están para tomar decisiones, pero si tener en cuenta lo que ellos quieren, lo que ellos pueden manifestar, y ta en base a ello bueno ir trabajando” (Entrevista Psicóloga)

Por otro lado, se visualiza a partir de entrevistas a los educadores que el Proyecto de Atención Individual es trabajado por su parte como una formalidad en la que se pide una serie de datos e información, la cual es aportada por el niño o la familia, y de esta forma eso se considera por parte de los educadores como la forma en la que estos participan.

Los proyectos son iniciados desde los adultos, y los niños desarrollan la propuesta de acuerdo a los lineamientos diseñados por parte de los primeros.

“los proyectos que hacemos nosotras las educadoras cuando por ejemplo hacemos actividades, hemos hecho proyectos por ejemplo de alimentación saludable que hicimos en un año, en ese participe yo con una de las maestras, entonces hicimos ese proyecto anual e hicimos distintas actividades, los niños hacían talleres de cocina y todas esas cosas. Y después otro año hicimos un proyecto de, era de lectura y escritura y como cierre del proyecto fuimos a visitar a la biblioteca nacional que justo era el bicentenario. Pero después así digo..., pequeños proyectos más que nada relacionados a talleres y actividades que puedan hacer los niños dentro del hogar o a veces organizamos salidas también” (Entrevista educadora)

Se hace referencia a los proyectos como actividades puntuales ante fechas conmemorativas, como la pintada de un mural por los derechos del niño, obra de teatro en la que los niños actuaron. Por lo que se puede hacer referencia, en este caso, a un tipo de participación al que Hart denomina “asignados pero informados”, en donde la idea surge por parte de los adultos, pero lo niños logran tener un sentido de pertenencia en el asunto.

Surge la importancia de la participación del niño en actividades que sean de su interés, ante esto son consultados, considerándose como un derecho su acceso, en sintonía con los objetivos planteados en el Proyecto de Centro.

Los niños son consultados en cuanto a sus intereses, y se buscan alternativas por parte de los educadores que permitan garantizar el acceso a los mismos, como lo es la realización de actividades recreativas como baile, música, aprender un instrumento.

“(…) me parece que participar en las actividades, que es un derecho del niño participar en toda actividad, que en realidad sería que el niño participe en diferentes actividades. Me parece que le hace bien para su desarrollo y el crecimiento del niño” (Entrevista educadora)

En cuanto a la escucha del niño, este es otro aspecto que surge en la mayoría de los integrantes del equipo de trabajo como importante.

“Por ahí han venido de situaciones donde no han tenido por ahí la participación, o no sé si la participación, pero de ser escuchados y terminan a veces acá, por eso está bueno que quizás nosotros les enseñemos correctamente lo que es la participación y que ellos también son capaces de poder participar y de dar ideas o de tener... y que tienen voz ¿no?, por decirlo así” (Entrevista educadora)

La idea en cuanto a la escucha puede resultar confusa cuando hablamos de participación y contradictoria. Si bien se utiliza con una connotación positiva y constituye según muchos autores un nivel de participación, esta requiere estar ligada a otros niveles como la negociación, tener en cuenta la opinión del niño y considerarla en la toma de decisiones con respecto a los asuntos que le afecten directamente.

En cuanto a las instancias de escucha se manifiesta que el principal espacio lo constituye el que mantienen con la Psicóloga. Surgen también instancias llevadas a cabo por parte de los niños, de forma individual con la directora del Centro, en las cuales se generan actas de lo dialogado. Estas instancias son reconocidas por parte de los educadores, pero se desconoce los temas dialogados en las mismas, en tanto no participan y tampoco es difundida la información, ni puesta en práctica según la mirada de los educadores y Psicóloga. Por tanto, se desconoce el objetivo de las mismas, en tanto pareciera ser una simple escucha que no es posible tomar en cuenta por quienes trabajan directamente en el cotidiano con los niños.

Por otro lado, por parte de los educadores se manifiestan impedimentos, que refieren fundamentalmente al funcionamiento de la organización, para llevar a cabo una escucha adecuada y/o considerar la opinión del niño.

“(…) a veces el tiempo, la cantidad, los recursos, tanto humanos como de estructura, de todo, porque nosotros acá cumplimos un rol, el cual a veces..., un rol de cuidado, de esto, pero a veces no te da el tiempo que necesitas para justamente tener ese momento ese tiempo de escuchar, de sentarte, de ver qué pasa, de atenderlos, por el tema de que, viste, acá adentro va girando rápido el tiempo y no te da. Capaz que eso, la cantidad de chiquilines, el tiempo que uno esta acá adentro, el rol que uno tiene que cumplir también acá adentro en a veces en momentos de emergencia, de urgencia” (Entrevista educadora)

Esta dinámica organizacional, ha estado caracterizada por prácticas dirigidas a la resolución de situaciones de urgencia, a la escasez de funcionarios que impide focalizar la intervención en la particularidad de cada niño. Ante esta situación, se da cuenta desde el Centro que el pasado año se resolvió la inclusión de todos los niños en Club de niños, lo cual impidió la realización de actividades de su interés.

Como plantea la Directora del Centro:

“(…) lo de los clubes fue una solución como el año pasado, fue una solución a la gran población, yo tenía siete educadores entonces y era imposible sostenerlo de manera adecuada, entonces ahí empezaron a ir a clubes de niños y se ha mantenido la propuesta. Quizás ahora con tan pocos gurises y cuando ingrese personal nuevo yo pienso que no sería conveniente porque les sacas un montón de cosas que ellos tenían con respecto a relacionamiento con la comunidad, jugaban al basquetbol, jugaban al futbol, hacían dibujo, danza, música, todo lo que a ellos les gustara (...) bueno en realidad ahora como que tienen las ocho horas ocupadas en la escuela y club y todas esas actividades que les gustaban quedaron como en suspenso” (Entrevista Directora del Centro)

Por lo tanto, podemos dar cuenta de que hay cuestiones propias del Instituto que funcionan de una manera tal que impiden fomentar las prácticas en base a la consideración del interés superior del niño, sustentándose de esta forma en el viejo paradigma, a pesar de que en el discurso de varios integrantes del equipo se hace referencia al niño y su familia como sujetos de derecho.

4.1 La participación en los diferentes espacios

El Centro se propone en su proyecto correspondiente al año 2017, los siguientes objetivos, los cuales se sustentan en los lineamientos elaborados a nivel departamental.

“Fomentar la participación y el acceso de los niños, niñas y adolescentes a la salud, educación, deporte y recreación”; y “promover y fortalecer la función parental contribuyendo a evitar la internación de niños, niñas y adolescentes, así como promoviendo la desinstitucionalización en un proceso de autonomía”

Dichos objetivos hacen referencia a la participación de los niños en diferentes actividades de la vida cotidiana, y a la promoción de la desinstitucionalización en un proceso de autonomía. Es importante analizar cómo estos aspectos son considerados por parte del equipo de trabajo e incorporados en su práctica cotidiana. La desinstitucionalización surge en el discurso de todos los educadores, de la Dirección, de la Coordinación, Psicóloga, y Directora de Proyectos y Servicios como el objetivo de la intervención.

Por este motivo, se incorporará el análisis de la promoción de la autonomía en los diferentes espacios de participación a los que se hace referencia en el marco teórico: vida cotidiana, familia y comunidad, por los que transita el niño.

La autonomía resulta fundamental a la hora de analizar la participación y transversaliza el análisis del presente estudio. La misma considerada desde la perspectiva de Rebellato y Giménez (1997), no como total independencia de los sujetos, en este caso de los niños sobre los demás, sino como “protagonismo, constitución de sujetos en dependencia con el entorno y el mundo (...) una condición humana” (Ibídem, 1997: 37); y teniendo en cuenta el principio de autonomía progresiva que plantea la Convención.

Como se ha planteado a lo largo del trabajo, diversos autores dan cuenta de que los niños presentan la capacidad de participar desde que nacen, manifestando sus intereses, expresándose de diferentes maneras, siendo fundamental el espacio otorgado por el adulto para habilitar, fomentar y promover dicha participación. En este sentido, la participación se considera un proceso, en tanto se promueve a partir de las experiencias, las habilidades, los aprendizajes que va adquiriendo el niño en su proceso de desarrollo evolutivo, por lo que la forma que adquiere la participación no será la misma en el transcurso de las distintas edades. De allí el principio de autonomía progresiva al que hace referencia la Convención.

4.1.1 Vida cotidiana

Como plantean Cerutti, Girona y Canetti, desde pequeños los niños pueden “guiar a los adultos en las formas de organización cotidiana de las actividades, informando de manera natural el nivel apropiado de participación que pueden tener y la ayuda que requieren para hacerlo” (Ibídem, 2015: 82)

En relación a lo que sucede en la cotidianeidad del Centro, surge del discurso de los integrantes del equipo de trabajo, la idea recurrente de que allí a los niños “se les hace todo”. Esto refiere a que, se cuenta con empresa de cocina y limpieza, que sirven a los niños, sin lugar a que estos puedan involucrarse en dichas actividades, no siendo planteado como una posibilidad por parte de los adultos.

Surgen contradicciones entre educadores y directora en este sentido, dado que por parte de los primeros se logran visualizar aspectos negativos en estas prácticas en tanto no se otorga lugar a la autonomía del niño, como por ejemplo en tareas mínimas como lo aprontarse la merienda por su cuenta, en caso de que así lo quisieran, y hacerlo en el momento en que lo necesiten. Por parte de la directora se visualizan los recursos humanos destinados para esto como potencialidades y fortalezas del Centro, que facilitan la tarea, no incorporando la mirada en relación a los niños.

Esto último se visualiza en el siguiente discurso:

“Este año logramos por fin un bus escolar, contratado también por INAU que los lleva a los clubes, los trae de los clubes, los lleva a la escuela, los trae de la escuela, entonces el funcionario no tiene ni siquiera que acompañarlos viste, y no se mueve del servicio que está buenísimo. Por lo menos también eso lo logramos este año”
(Entrevista Directora)

Esto deja en evidencia la reproducción de prácticas que se encuentran instituidas, y que se bien logran ser problematizadas por una gran parte del equipo de trabajo, se desarrollan de esa forma porque así se han venido realizado siempre, no habiendo un cuestionamiento que se materialice en una propuesta. Schvarstein hace referencia al instituido “como aquello que está establecido, el conjunto de normas y valores dominantes, así como el sistema de roles que constituye el sostén de todo orden social” (Ibídem, 1992: 26)

Esto constituye el principal obstáculo al que se enfrenta el equipo de trabajo al momento de pensar en el fomento de la participación infantil, y refiere a la dinámica de la organización.

“(…) uno que siempre está más que nada en instituciones con tantos años y tan fortalecidas y con tanta tradición, es eso, la institución misma, con su propio reglamento que por más que quiera cambiarse ya la institucionalidad de la institución misma te frena, tradicionalidad que la asumen los funcionarios también y más que nada los funcionarios que ya están acostumbrados a determinada manera, a esa tradicionalidad que les cuesta también, más que nada inconsciente porque ya es algo que está en ellos.” (Entrevista educadora)

Se visualiza el tipo de relaciones de poder que existe entre educadores y directora del Centro. Estas se encuentran estructuradas de forma tal que limitan la acción de quienes trabajan directamente con los niños (educadores), no desarrollando éstos sus prácticas con autonomía, de acuerdo con los objetivos de la organización. En este sentido, se trata de un poder, que en términos de Barriga se define como ascendente, en oposición al “poder que produce saber”. Este poder ascendente, “se explicita en la relación de mando-obediencia, es un poder represivo, impositivo para el sujeto y se constituye en pura fuerza instituida” (Barriga, 1979: 27)

“(…) por ahí nosotras muchas veces podemos tener un montón de ideas, proyectos como para fomentar lo que es la participación o más y a veces uno también tiene como también acatar las órdenes también porque hay cosas que no se pueden realizar, y/o a veces nosotras tenemos cargos más arriba que a veces uno también tiene que respetar lo que nos dicen ¿no?” (Entrevista educadora)

“(…) a veces del mismo Centro, como que tendríamos que trabajar más en conjunto, en grupo y apuntar todos a lo mismo ¿no?, pero..., por eso me parece importante que nosotros seamos partícipes del proyecto de Centro, y que se nos escuche y que nosotros podamos aportar desde nuestra parte y también lo que los niños nos dicen y nos piden porque somos nosotras las que estamos el día a día con ellos” (Entrevista educadora)

En tanto la participación refiere a la autonomía se considera de suma importancia trabajar en las habilidades de los niños, y fomentar su participación en la vida cotidiana, mediante su responsabilización, generando conciencia de su participación.

“Los niños necesitan aprender que junto con los derechos de ciudadanía surgen responsabilidades. Con el fin de aprender estas responsabilidades los niños deben involucrarse en actividades de colaboración con otras personas, incluyendo aquellos que son mayores y tienen más experiencia que ellos” (Hart, 1993: 8)

En este sentido, en el contexto de la institucionalización, en la que los niños ya han visto vulnerados sus derechos, resulta importante trabajar en su fortalecimiento, brindar herramientas, habilitar y acompañar desde lo educativo. Ágnes Heller plantea que en la vida cotidiana “se “ponen en obra” todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías” (Heller, 1970: 39)

Respecto a esto, se han venido generando algunos cambios en la dinámica de la vida cotidiana del Centro, como propuesta de educadores y Psicóloga, replanteándose la idea de otorgar a los niños responsabilidades en la cotidianidad, lo cual se puede considerar en términos de Schvarstein como “una fuerza instituyente, constituida como protesta y como negación de lo instituido” (Ibídem, 1992: 27)

Asimismo, dichas responsabilidades tienen como objetivo principal la preparación del niño para la vida adulta, y el otorgar herramientas para su desempeño futuro. Con esta concepción se pierde la idea de la participación como un derecho, y la de la infancia como una etapa en sí misma, y la posibilidad de pensar al niño como persona humana en el momento por el que transita. En este sentido, Cillero plantea que “ser niño/a no es ser “menos adulto”, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. Es concebida como una época de desarrollo afectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica” (Ibídem, 1997: 4)

En relación a la vida cotidiana por la que transcurre el día a día de los niños, se puede dar cuenta de que hay una rutina claramente establecida de horarios y de actividades, que por momentos se muestra como inamovible, y que deja escaso margen al trabajo con la particularidad de cada niño, visualizándose una generalización de las tareas.

“(…) todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce en un momento prefijado a la siguiente, y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba, mediante un sistema de normas formales explícitas, y un cuerpo de funcionarios” (Goffman, 2004: 19)

En cuanto a la autonomía progresiva de los niños, surge la idea por parte de integrantes del equipo de trabajo con respecto a la participación y el involucramiento de los niños de acuerdo a las edades.

Se parte de la siguiente idea:

“(…) no existen momentos cronológicos fijos en los que de repente haya avances en las capacidades de responsabilización del niño o niña. Dicha capacidad es un proceso personal evolutivo, muy condicionado por las experiencias que proporciona el entorno social en el que se vive. Para que un niño o niña evolucione en su desarrollo moral ha de haber tenido ocasión de plantearse dilemas sobre la justicia o injusticia de algunas situaciones, discutir sobre ellas, y haber podido experimentar personalmente consecuencias de que se adopten decisiones justas o injustas” (Casas, 1998: 108)

Por otro lado, se recurre a la observación de los espacios de la organización, en tanto como se planteó en el marco teórico, son las condiciones de la institucionalización, dentro de las cuales se encuentran los recursos físicos, las que producen efectos negativos en el desarrollo de los niños. Los espacios del Centro se distribuyen de la siguiente manera: dos dormitorios separados por género, y un espacio común, en el cual se ha realizado una separación que funciona como dormitorio en algunas situaciones, el mismo se encuentra equipado con sillones, un mueble con ropa, y la televisión. En este espacio se ubica también una cuna, la cual en ese momento estaba siendo utilizada por un niño. Este último constituye el espacio de encuentro y/o de recreación.

De la observación Centro, surge que no cuentan con un espacio destinado al juego, no visualizándose juguetes a disposición de los niños para su acceso en el momento de descanso o recreación, sino que estos son utilizados en actividades puntuales con los talleristas, por ejemplo. Surge de muchos autores que, el juego es un vehiculizador para lograr procesos de participación, fundamentalmente en los niños más pequeños.

En referencia a esto, a través de la observación se hace presente la falta de espacios destinados a la recreación y a la exploración. Se destaca la importancia de contar con espacios de juego, en el que los niños puedan relacionarse a través del mismo, tanto con los adultos de referencia como con otros niños y generar habilidades para su desarrollo, que fomenten el aprendizaje sobre la participación. Esto considerando que la participación en los primeros años de vida queda invisibilizada y/o desdibujada en la

práctica cotidiana del equipo de trabajo del Centro, asociándose este derecho con una práctica desempeñada por los niños de mayor edad, no generándose las condiciones para fomentar la misma desde pequeños, cuestionándose la capacidad del niño para entender, para expresarse, para elegir.

Por otro lado, es de destacar que los niños que transcurren por la primera infancia, son insertos desde que ingresan al Centro Diurno de INAU, donde pasan gran parte del día. Podría decirse que esto se encuentra establecido como una norma en la organización.

En relación a la participación de la primera infancia, la Psicóloga del Centro hace referencia a lo siguiente:

“¿Que ellos mismos puedan manifestar lo que quieren participar? No. Se lo hace si con las más grandes. Por ejemplo, en este caso si les gusta más el baile, si les gusta más otro tipo de gimnasia o que otras cosas se puedan ver para hacer, pero en realidad con los niños, los más chiquitos no. Ellos lo que tienen si es que todos van al centro diurno, ellos tienen un horario muy extendido en el diurno, es de diez a seis de la tarde y ahí sí, tienen las maestras, psicomotricista, no es que no estén como que en un lugar propicio de primera infancia, que pasen acá encerrados todo el día, sino tampoco sería la lógica. Tienen si una atención en primera infancia pero no acá adentro” (Entrevista Psicóloga del Centro)

En los primeros años de vida, en los que el psiquismo del niño se encuentra en proceso de formación, resulta fundamental la función de los cuidadores, fundamentalmente de la familia u otros referentes que brinden seguridad, contención y estabilidad.

El cambio que implica la institucionalización en niños pequeños, a partir del desapego de sus referentes afectivos, sumado a su temprana inclusión socio-educativa, transcurriendo gran parte del día con diferentes adultos, genera inestabilidad así como también se pierde la singularidad del niño. Como plantean Cerutti, Girona y Canetti (2015), prevalece lo rutinario, por sobre lo ritual, perdiendo la significancia que requieren los cuidados en estos años de vida, y los espacios de participación en el contacto con las personas significativas.

Ante la pregunta realizada al equipo de trabajo sobre la participación de la familia en las actividades cotidianas de los niños, surge que en algún momento se integró a referentes familiares en la actividad de bañar a sus hijos, pero esto con el tiempo se dejó de hacer

por motivos referidos a la dinámica de la organización, como fueron mencionados anteriormente: la cantidad de niños y la escasez de funcionarios que pudiera acompañar.

4.1.2 Comunidad

Una de las preguntas realizadas al equipo de trabajo y a la Directora de Proyectos y Servicios es el lugar que ocupa la comunidad en la participación de los niños, en tanto esta constituye uno de los espacios de participación. A su vez, la Convención sobre los Derechos del Niño posiciona, a parte del rol otorgado a la familia y al Estado, a la comunidad como un actor relevante en la protección del niño.

En cuanto a la participación de los niños en espacios locales, surge por parte del equipo de trabajo como una necesidad, y se asigna importancia a la inclusión en actividades recreativas, u otras actividades culturales, constituyendo esto la principal sugerencia ante la pregunta de cómo fomentaría desde su rol la participación infantil.

Surge como cuestionamiento la integración de los niños únicamente dentro del sistema INAU, lo cual se considera que continúa fomentando la exclusión en la que se encuentran inmersos. En este sentido, se plantea que cuando se realizan actividades desde el Centro, concurren fundamentalmente adolescentes de los otros servicios de INAU, y/o directivos del sistema.

“(...) se trata de que ellos participen fuera también para que sientan..., porque son parte de la sociedad, pero ellos como que siempre está la palabra INAU. Somos realistas, la parte de INAU te miran bicho raro, ¿ta? Entonces digo, ellos para que vean que no son bicho raro, ellos son niños como cualquiera que por problemas o por una, que han tenido por alguna causa están acá” (Entrevista educadora)

Si bien la comunidad constituye como plantea Giorgi, “el lugar donde se afincan las redes de solidaridad humana” (Ibídem, 2010: 39), muchas veces funciona también como un espacio de exclusión, que expulsa a las personas más vulnerables. Esto es recurrente en el discurso del equipo de trabajo y de la Directora de Proyectos y Servicios, haciendo referencia a que “los marcan por ser institucionalizados”.

Surge lo que en términos de Goffman sería el estigma. Con este término, el autor hace referencia a “un atributo profundamente desacreditador” (Goffman, 2006: 13), dado que

la persona no cumple con los estereotipos esperados y establecidos como norma por la sociedad. Muchas veces estos atributos acarrear prácticas de discriminación. La estigmatización en este caso se asocia con la pertenencia de los niños al INAU y las connotaciones negativas con las que acarrea la organización en su devenir histórico.

La estigmatización es un problemática que surge del discurso de varios entrevistados. Asimismo, a pesar de que esta problemática es visualizada por la mayoría de los integrantes del equipo de trabajo, aún persisten prácticas en la organización que inconscientemente fomentan dicha estigmatización.

El devenir histórico del Centro se remite al contexto del antiguo Paradigma, el de la Situación Irregular, bajo la normativa del Consejo del Niño, por lo que se puede dar cuenta de que aún persisten en la organización prácticas caracterizadas por la beneficencia y la caridad, aspectos que se encontraban presentes en las prácticas originarias.

En este sentido, se puede hacer referencia a la presencia de la Comisión de apoyo, la cual se mencionó anteriormente, cuyas prácticas se encuentran fuertemente vinculadas a la beneficencia y a la asistencia económica en situaciones puntuales. Esto refuerza a su vez la imagen a la que se hace referencia por parte de varios educadores con respecto “al afuera”, es decir el imaginario que tiene la comunidad en cuanto a “los niños del INAU”. Cabe preguntarse, por un lado, qué rol cumple dicha Comisión, siendo que existe un presupuesto del Estado destinado específicamente a cubrir las necesidades de estos niños; y, por otro lado, en qué lugar estas acciones ubican a los mismos en relación a la comunidad.

“(…) son todas señoras, maestras jubiladas o jubilados que armaron una comisión muy buena que eso es un apoyo bárbaro al servicio, a la dirección, en los momentos de más soledad y de más gurises y de más conflictos ellos han estado ahí como una especie de tutelaje viste, que ha sido impresionante porque además tienen personería jurídica, tienen cuenta en el banco, tienen socios, y colaboran en lo que uno les pida, ya sea en ropa, hacemos viajes, hacemos fiestas, regalos de cumpleaños, lo que se necesite. Nos reunimos una vez al mes y bueno ya este año, ahora para el 7 de diciembre ya tenemos como todos los años el cierre del año que vamos a un establecimiento divino, con piscina, pasamos todo el día, hacemos asado, y se les hace un obsequio a los gurises y todo” (Entrevista Directora)

En definitiva, hay condiciones propias de la dinámica de la institucionalización, que fomentan la estigmatización, y las cuales son visualizadas por parte de los educadores. Esto tiene que ver con el manejo de ciertas reglas, que son parte de lo instituido, y que deterioran la identidad del niño. Otro ejemplo de esto refiere a la ropa estipulada para ir a la escuela, concurriendo todos los días con la misma. En este sentido una educadora plantea:

“Y ellos dicen: a mí me preguntan por ejemplo porque voy todos los días con la misma ropa. Yo no digo de no ir todos los días, y por la forma que se vive acá no podes de otra tampoco porque a veces hay escasez de ropa y ellos tienen que ir de ropa impecable porque el mínimo nada que tenga una prenda, ya denuncian porque es un niño del hogar, siendo que si es un niño que no está en la institución puede ir como sea, o lleno de piojos que nadie dice nada pero un niño que está en la institución llega a tener un piojo ya enseguida están diciendo están llenos de piojos, porque son los del INAU. Si vos moves lo que es la ropa de la escuela ya el otro turno ya te dijo. Entonces ¿qué haces vos? Salvo como hoy que uno vino con el pantalón hecho tiras, ta eso ya es otro tema, pero en lo posible siempre estamos en eso, de respetar esas cosas más encasilladas” (Entrevista educadora)

En definitiva, se genera una contradicción, en tanto, si bien se plantea la presencia de la comunidad, esto se da desde un lugar de ayuda económica fundamentalmente, reforzando la imagen de los niños como carentes ante el resto de la sociedad. Si bien dicho compromiso por parte de la comunidad puede generar un impacto desde la recreación de los niños en situaciones puntuales, no realiza un involucramiento de las personas significativas para ellos en las actividades que realiza, así como tampoco existe un involucramiento con estos desde lo afectivo.

Por otro lado, varios educadores hacen referencia a la participación de los niños en actividades llevadas a cabo por el en el Programa PROPIA del cual participan niños pertenecientes a otras instituciones. De la entrevista realizada a la Directora de Programas con respecto a la participación de los niños del Centro surge que los mismos tienen escasas oportunidades de integrarse a las actividades organizadas por el Programa.

“No, lo que pasa que depende del horario porque hay niños que en la tarde van a la escuela entonces digo, como que se va buscando, a veces cuando tenemos referencia de un educador que más o menos pretendemos que sea referente en cada Hogar van. No siempre, o sino los que están yendo más que nada son los de los clubes de niños. Porque ta, a veces

los niños mismos del Hogar están yendo a clubes entonces como que...” (Entrevista Dir. Programas)

En definitiva, se puede observar que la participación en la comunidad se trata mayormente de una participación que genera intercambios puntuales, y no vínculos duraderos, una participación en actividades específicas o en proyectos llevados a cabo desde diferentes actores de la comunidad que no tienen un involucramiento por parte de estos que perdure y/o que genere otros procesos que fortalezcan la participación de los niños.

4.1.3 Familia

El Centro se propone como objetivo en su proyecto anual, “promover y fortalecer la función parental contribuyendo a evitar la internación de niños, niñas y adolescentes, así como promoviendo la desinstitucionalización en un proceso de autonomía”.

Desde la Dirección del Centro se plantea que: “se trabaja mucho con la familia, a fin de que podamos alcanzar la orientación del INAU que es el fortalecimiento de las funciones parentales y transformar este centro en un centro de acogida”. En este sentido, surge la importancia de incorporar cambios en la metodología de trabajo llevada a cabo hasta el momento por parte de la organización. Dichos cambios introducen la consideración del papel fundamental que desempeña la familia en la vida del niño.

En este sentido, se plantea:

“(…) tratar de que los niños estén con la familia o con algún otro referente familiar, se hace seguimiento y visitas, pero apuntando siempre a que estén con la familia o con alguien de referencia del niño, que no esté el niño institucionalizado” (Entrevista Educadora)

Desde el discurso de los actores entrevistados surge como objetivo de la intervención el garantizar el derecho del niño a vivir en familia, y por ende trabajar enfocando el trabajo hacia la desinstitucionalización. En este sentido, apunta la intervención al fortalecimiento de las funciones parentales, para lo cual se da cuenta de que se utilizan herramientas como las entrevistas en el domicilio, las visitas de los referentes afectivos con los niños, el apoyo económico a la familia con mobiliario por ejemplo. El acompañamiento que se realiza a las familias se planifica en conjunto con la Psicóloga del Centro.

Giorgi tomando los aportes de Montero, hace referencia al fortalecimiento como “procesos de revalorización de las personas en situación de sometimiento, en los que se pone énfasis en sus fortalezas y potencialidades, a través de la organización y la promoción para el ejercicio creciente de sus derechos a opinar e incidir en el tratamiento de los asuntos que les conciernen con miras a introducir cambios en su entorno social y en el lugar que se les asigna en relación a ciertos centros de poder” (Giorgi, 2010: 17)

No hay que perder de vista que, muchas veces en el contexto de vulnerabilidad del entorno familiar, “se reproduce la relación de autoridad discrecional del adulto hacia el niño, las formas violentas de resolución de conflictos, las modalidades más primarias de sometimiento” (Giorgi, 2010: 36), por lo que resulta fundamental conocer cómo se incorpora esto en el proyecto de desinstitucionalización del niño, y si este se realiza teniendo en cuenta su interés superior.

Al indagar sobre las concepciones de familia de los actores institucionales nos encontramos con que la misma es amplia. La Directora de Proyectos y Servicios del INAU manifiesta al respecto:

“(…) no es la familia tradicional de antes, la mama, el papa, y los niños. Sino que nosotros le llamamos familia a todo ese vínculo significativo que tenga el niño, sea padre, tío, abuelo, madrina, a veces como, le llamamos familia hasta el mismo amigo, vecino que tiene que son como producto de su familia digo, basamos la familia en grande, no la familia como... tenemos si los referentes, referente de papa, mama, pero más que nada la familia en su totalidad” (Entrevista Directora de Proyectos y Servicios)

Si bien la familia tiene un sustrato biológico, asociada con vínculos de parentesco, a la sexualidad, a la procreación, como plantea Jelin, es una institución social, que tiene gran significación en el desarrollo psicosocial de sus integrantes, fundamentalmente de los niños y adolescentes.

En este sentido, desde el Centro, y actores vinculados, se hace referencia a todos los vínculos significativos que el niño tiene o genera a lo largo de su proceso de institucionalización, no se trata específicamente de relaciones unidas por lazos de parentesco, sino también por lazos afectivos. Si bien se prioriza la revinculación con la familia de origen del niño, se considera la importancia de garantizar el derecho de este a

vivir en un entorno familiar, sea esta familia amiga, familia extensa, o familia adoptiva, considerado la institucionalización como último recurso.

Esta conceptualización genera contradicciones con el objetivo planteado que hace referencia al fortalecimiento de las funciones parentales, lo que deja por entendido que se trata de madres y padres únicamente, no haciendo referencia a la familia en su totalidad. Esto es visualizado en la práctica cotidiana del equipo de trabajo, y refiere al abordaje de la familia encarnada en la figura del referente, y no la familia como el conjunto, y el marco de las relaciones intrafamiliares desde una perspectiva generacional.

En este sentido, se podría decir que se habla de la participación de los niños por un lado, y de su familia por otro.

En relación con los planteos que se vienen realizando en torno a la conceptualización de familia, se toman los aportes de Regina Miotto (1997), quien plantea que la misma no puede ser concebida como un hecho natural, como algo ya dado. Por el contrario, se trata de un hecho cultural, por lo que no es posible considerarla “a priori, como un lugar de felicidad”. La familia es una construcción histórica, condicionada por la estructura social en la que se inserta (Ibídem, 1997).

La autora hace referencia a que “no es posible hablar de familia, sino de familias”. La familia tradicional ha sufrido grandes cambios, los cuales tienen efectos sobre su estructura, composición, y en las relaciones entre sus miembros. Estos cambios llevan a que hoy no se pueda hablar de la predominancia de la familia nuclear o patriarcal, conformada por el padre, la madre y los hijos, sino de las familias, con lo cual se hace referencia a la diversidad, y a la heterogeneidad que las caracteriza.

De Martino plantea que pensar la familia en el espacio de lo social supone pensar e intervenir con la misma, “(...) no como objeto pasivo a las intervenciones externas, sino como posibilidad de articulaciones, mandatos y descargos respecto a éstas, que navega entre la aceptación y el rechazo, pero aún lugar de realización de los individuos” (Ibídem, 1995: 22)

En el discurso de los integrantes de la organización, y en los documentos que sustentan las prácticas se hace referencia a la familia como sujeto de intervención, lo cual se encuentra en sintonía con los planteamientos de la normativa vigente. Sin embargo, en la

realidad cotidiana y de las prácticas, el involucramiento de las familias en el Centro y en las actividades de los niños es prácticamente inexistente, desempeñando éstas un rol pasivo en la intervención. Se generan espacios de recreación para los niños, como lo son el festejo de los cumpleaños, salidas a comer, los cuales constituyen momentos significativos en los niños, pero no se involucra a la familia. Surge del discurso la necesidad de “mostrarle al niño que hay otras cosas”, por lo cual se considera que desde este lugar surge el abordaje como un sujeto aislado, y se pierde su pertenencia a una familia, que por diversos motivos, producto de los cambios que ha venido sufriendo a lo largo de los años, no puede asumir la función social construida y exigida históricamente.

Es decir, que se pierde la situación de vulnerabilidad en la que se encuentra también su familia, haciéndose referencia a la desinstitucionalización en proceso de autonomía, pero sustituyéndose por momentos el lugar de la familia.

En este sentido, se considera que se contribuye a la sustitución de funciones por parte del Estado que caracterizaba el Paradigma de la Situación Irregular, y no habilita la participación del niño con su familia. Entonces cabe preguntarse a qué se hace referencia con el fortalecimiento de las familias, en tanto las mismas no son involucradas en las actividades de los niños, y en sus intereses. Continúa persistiendo una estigmatización de la familia, generando una distancia desde la organización, desarrollándose prácticas impregnadas de control en base a cómo deberían comportarse o que deberían cambiar para asumir nuevamente la crianza de sus hijos.

Desde el discurso surgen aspectos que dan cuenta de lo que “se espera de la familia”, que lleven a cabo determinadas tareas y se comporte de determinada forma para con los niños.

“Porque uno tiene la manera de pensar de uno, y ellos tienen una vida totalmente distinta, entonces anda a decirle vos que a las ocho tienen que tener la mesa pronta para que desayune el chiquilín si se levantan a las doce” (Entrevista maestra)

“(…) es muy complicado enseñarles que tienen, por ejemplo que darles de desayunar, en una hora el almuerzo, en otra hora, que no se les pueden juntar las comidas, que tienen que darles comidas nutritivas, porque viste que vienen a las visitas y te traen..., los llenan a los gurises de caramelos y porquerías a media mañana y después no quieren comer, y ellos no lo entienden a eso. Se lo decís una vez, se lo decís dos y se lo decís diez, es siempre lo mismo. Que tiene que llevarlos a los controles, que la vida en la casa tiene que ser ordenada,

tiene que ir y mirar cómo está la casa, a ver si está en condiciones, hasta donde vos podes intervenir” (Entrevista maestra)

Si tenemos en cuenta los planteos de Rebellato y Giménez en cuanto a la autonomía, y los de Giorgi en cuanto a lo que implica el fortalecimiento, podemos dar cuenta de que esta concepción dista de considerar a las familias e incluirlas como sujetos en el proceso de intervención, ubicando a los niños en un lugar de meros receptores de cuidado.

En este sentido surgen estereotipos de familia, en cuanto a cómo debería ser, es decir un tipo ideal.

“la familia normal de que este con su niño, de que se preocupe por el niño, de que tenga las cosas necesarias” (Entrevista Maestra)

La falta de participación de las familias se visualiza también en el espacio físico otorgado en el Centro para trabajar el vínculo con los niños, no contando con espacio adecuado para la realización de visitas, ni transitando las familias por el resto de los espacios del Centro. En algunas ocasiones utilizan el patio.

En relación al espacio otorgado para las visitas, se plantea:

“Mira, acá es como más chiquito el lugar, reducido, por lo general es en la entrada, en la cancel, ahí se realiza. Otras veces cuando hemos tenido más niños pasaba que esto era venían dos o tres familias en el mismo horario, bueno unos en un rincón de luz que tenemos en la entrada, otros en la cancel y otros quizás en el patio” (Entrevista educadora)

En cuanto a la participación de la familia en la cotidianeidad del niño, se da cuenta de que la misma se remite únicamente a la visitas, y en ocasiones participan de fiestas a las cuales “son invitadas”. Se puede percibir en el discurso, que dicha inclusión de las familias en actividades de los niños se manifiesta como una invitación, pero no consolidándose aparentemente como parte de la estrategia de trabajo. Se trabaja más desde “el afuera” en el trabajo en contexto, en el domicilio, pero esto no permite trabajar los vínculos que muchas veces se encuentran caracterizados por un relación asimétrica, en la que los derechos de los niños han sido vulnerados.

En relación al lugar otorgado a la familia, la Psicóloga plantea:

“Ahora se le está dando más participación. Desde que yo conozco la verdad se ha abierto mucho a las visitas por más que en este hogar no hay un lugar para visitas. El lugar que se tiene para las visitas es en el pasillo de entrada con un banco de madera, entonces tampoco es bueno tener una visita tres o cuatro horas porque están en ese lugar, no es cómodo pero si se trata de que la familia se acerque, la familia esté involucrada en las decisiones. No sé en las decisiones con el niño, pero si en las decisiones de poder visitar un lugar que le quede cómodo, un horario, hay veces que si pueden salir, sí que salgan que vayan a la rambla, se trata de que la familia intervenga” (Entrevista Psicóloga)

Se visualiza como un obstáculo el espacio otorgado a las familias para trabajar la revinculación, en tanto este no permite que se desarrolle una visita de largo tiempo, tampoco cuenta con materiales u otros objetos que puedan ayudar a que los niños se revinculen con sus familias desde otro lugar, que no sea por ejemplo la palabra únicamente.

Se generan contradicciones en cuanto al lugar otorgado a las familias en el Centro y el papel que se considera tiene por parte de los actores que no se encuentran directamente trabajando en el Centro, como lo es la Directora de Proyectos y Servicios. Esta manifiesta que:

“(…) lo que se pretende es que la familia sea integrante del mismo centro y que sea participe de las actividades de los chiquilines y a veces el acompañamiento sino es a la escuela los chiquilines que puedan venir al Centro Diurno, las actividades que hacen ahí, los cumpleaños, que ellos participen de los cumpleaños, que participen de las cosas, las visitas, ya como que tienen como otro Plan porque también, se trabaja mucho con el Psicólogo y habla un poco en que va a basarse y también la integración, esto de ir a los domicilios y ver donde, si el niño se va con la familia, donde va a estar, cual es el mejor lugar, que es lo que necesita, buscar más los intereses que tiene la familia para que ese niño” (Entrevista Directora de Proyectos y Servicios)

En definitiva, si bien desde el discurso predomina la importancia de la familia y de su participación en la vida del niño, en la práctica cotidiana de los integrantes del equipo del Centro y de la Directora, esto no es habilitado, ni promovido. Se visualiza por parte del equipo del Centro, la participación de las familias y el “dar lugar a las familias” como un proceso muy nuevo, situando su surgimiento a partir de la intervención de la ONG “La Barca”.

A pesar de la importancia de la familia que surge del discurso de los actores entrevistados, se generan contradicciones, en tanto también es visualizada como un obstáculo para fomentar la participación de los niños.

“Y a veces es difícil los adultos que rodean los niños, o sea la familia ¿no? Porque a veces, claro, es complicado porque vos hablas con las personas adultas y decís, que difícil porque ya tienen su manera de ser, su manera de vivir y bueno ta, obviamente nadie va a cambiar a nadie ¿no? Pero es complicado, es difícil, esa es la parte que es difícil, porque hay personas, o padres o madres, o familiares en general que vos hablas y bien y aceptan o sea tu opinión o la ayuda que le puedas dar para mejorar pero hay otros que no” (Entrevista Coordinadora)

En este sentido, pareciera que dicha concepción no considera las múltiples determinaciones que enfrentan las familias, en cuanto a que los problemas son producto de procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Para esto, como plantea Mito (1997) resulta fundamental una comprensión de los problemas que ponen de manifiesto las dificultades y los desafíos a los que se enfrentan las familias, lo cual permite orientar la intervención.

Del análisis de las prácticas, se puede percibir que se trata de prácticas vinculadas fundamentalmente al control de las familias, desempeñándose por parte de los actores involucrados un rol moralizador en algún sentido.

Reflexiones finales

El análisis de las entrevistas deja en evidencia la distancia existente en los discursos de los adultos que trabajan con y para los niños, y la práctica que llevan adelante para cumplir con los objetivos que se propone el INAU.

En cuanto a la concepción que estos tienen sobre la participación, se puede visualizar que la misma se encuentra impregnada de preconceptos sobre la capacidad del niño, el rol históricamente otorgado a este en la sociedad, la relación adulto-niño. Se ponen en juego vivencias, experiencias e historias de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo, que junto con la falta de bagaje teórico, y de espacios colectivos de intercambio, no permiten deconstruir, problematizar, y trascender la realidad en la que se interviene.

Esto nos lleva a reflexionar sobre el lugar del Trabajo Social en la organización, en la intervención con la infancia y la familia. Dada la inexistencia de Trabajador Social en la organización, y en el resto de los dispositivos del INAU, la práctica de este profesional se encuentra desdibujada, es desconocida, y asignada y desarrollada por parte de los educadores, con el acompañamiento en algunas situaciones de la Psicóloga. Esto genera a su vez, la pérdida de la especificidad de cada profesión, y al parecer la idea de que “todos pueden hacer todo”.

Considerando que se trata de situaciones complejas en las que se interviene, es fundamental la capacitación, la formación, la familiarización con los marcos normativos por los que se rige la práctica, así como también los espacios colectivos que permitan la reflexión y deconstruir.

La práctica del Trabajador Social en la Organización, y en cualquiera de los dispositivos del INAU, fundamentalmente en lo que respecta a la participación de la infancia, se vuelve un desafío. Se destaca la importancia de éste en la construcción de alternativas para el involucramiento de los sujetos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, como lo son los niños que se encuentran institucionalizados, y sus familias; y generar conciencia de sus derechos.

Estas acciones en el contexto de una sociedad que reproduce relaciones asimétricas, y una organización que en su devenir histórico ha considerado a los niños como incapaces, y conduce su práctica a la adaptación por su parte a las estructuras y la reproducción de los modelos establecidos.

Referencias bibliográficas

Ariés, Philippe (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus. Madrid.

Arismendi, M. et. al. (2015) Derecho a crecer en familia: hacia un modelo alternativo a la internación. Montevideo: INAU UNICEF, Uruguay.

Arriagada, Irma (2007) Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros. CEPAL, UNFPA, Santiago de Chile.

Barrán, José Pedro (1990) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, José Pedro (1996) El adolescente, ¿una creación de la modernidad? En Barrán, Caetano y Porzecanski. Historia de la vida privada en el Uruguay. Tomo 2. Taurus. Ediciones Santillana S.A. Montevideo.

Barrán, José Pedro (2014) Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800-1860). El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barriga, Silverio (1979) El análisis institucional y la institución del poder. Universidad Autónoma de Barcelona.

Bustelo, Eduardo (2007) El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires. Siglo XXI.

Bustelo, Eduardo (2012) Infancia y teoría. Trabajo presentado en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina 15-19 de Octubre de 2012.

Casas, Ferrán (1998) Infancia: perspectivas psicosociales. Paidós. Barcelona.

Cerutti, Ana; Canetti, Alicia; Girona, María Alejandra (2015) “Infancia temprana, crianza y desarrollo en la sociedad actual” Espacio Interdisciplinario (UDELAR) Centro Interdisciplinario de Infancia y Pobreza, Montevideo. Disponible en: https://www.rau.edu.uy/ei/ciip/DT/Desarrollo_y_practicas_de_crianza.pdf

Cillero, Miguel (2001) Los Derechos del Niño: de la proclamación a la protección efectiva. En Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño N° 3, pp. 49-63. Buenos Aires, Argentina.

Corea, Cristina (1999) ¿Se acabó la infancia?: ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.

Cortés Morales, Julio (2009) Coloquio de Derechos Humanos. Por una teoría crítica de la infancia. Centro de Derechos Humanos. Santiago, Chile: Universidad Diego Portales.

Costa, Mara; Gagliano, Rafael (2000) Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas, en DUSCHATZKY, SYLVIA (compiladora) Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.

De Martino, Mónica (1995) Una genealogía de la familia uruguaya: familia y modernización en el Uruguay del 900. En: Revista Fronteras N° 1, pp. 17-53. Departamento de Trabajo Social. FCS. Udelar. Montevideo.

Di Lorio, Jorgelina (2010) Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. Pesquisas e Práticas Psicossociais, São João del-Rei.

Duarte Quapper, Claudio (2012) “Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción” en Última década, CIDPA Valparaíso, Julio 2012, N°36, PP. 99-125. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121796/Sociedades_adultocentricas.pdf?sequence=1 [acceso 19/05/2018]

Duschastky, Silvia (2000) Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Paidós. Buenos Aires.

García Méndez, Emilio (1994) Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral. Santa Fé de Bogotá: Forum.

Giorgi, Víctor (2010) La participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas: a 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Montevideo: OEA-Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/pdf-iin/A-20-anos-de-la-Convencion.pdf>

Goffman, Erving (1992) Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Amorrortu. Buenos Aires.

Gutiérrez, Alfonso (2011) El hecho del dicho. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. IIN – ACIDI.

Hart, Roger A. (1993) La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En Ensayos Innocenti n°4. UNICEF.

Heller, Agnes (1985) Historia y vida cotidiana. Mexico: Grijalbo.

IACI (2010) Los derechos de las niñas, niños y adolescentes privados del cuidado de su familia total o parcialmente: análisis de su estado de cumplimiento. Montevideo: Aldeas Infantiles SOS – Uruguay.

IELSUR, y Gurises Unidos (2014) Ciudadanía, niñez y adolescencia. Montevideo: IELSUR; Gurises Unidos.

Lansdown, Gerison (2005) La evolución de las Facultades del Niño. Suecia: Save de Children Unicef.

Lansdown, Gerison (2005) ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N° 36. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Países Bajos.

Lasch, Christopher (1996) Refugio en un mundo despiadado. Reflexión sobre la familia contemporánea. Barcelona, Gedisa.

Lecannelier, F. y Hoffmann, M. (2007) “Apego, institucionalización e intervención temprana” en Resiliencia y vida cotidiana. Montevideo: Psicolibros-waslala, pp. 249-268.

Leopold, Sandra (2002) Tratos y Destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973). Tesis de Maestría en Servicio Social. UDELAR- UFRJ. Montevideo.

Leopold, Sandra (2015) Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica. Montevideo, CSIC.UDELAR.

Midaglia, Carmen (2000) Alternativas de protección a la infancia carenciada. La peculiar convivencia de lo público y lo privado en el Uruguay. Colección Becas de Investigación, CLACSO-Asdi, Buenos Aires.

Minnicelli, Mercedes (2004) Infancias públicas: no hay derecho. Novedades educativas. Buenos Aires.

Mioto, Regina (1997) “Família e Serviço Social: Contribuições para o debate”. Serviço Social e Sociedade, n° 55, pp. 114-130. São Paulo, Cortez Ed.

Morás, Luis Eduardo (2012) Los hijos del Estado. (2da. Edición). Montevideo, Uruguay: SERPAJ.

Oliver i Ricart, Quima (2004) La Convención en tus manos: los derechos de la infancia y la adolescencia. Montevideo: UNICEF.

Rebellato, José Luis; Giménez, Luis (1997) Ética de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con Comunidades. Nordan, Montevideo.

Rebellato, José Luis, Brenes Alicia et. al, comp. (2009) José Luis Rebellato, intelectual radical: selección de textos. Montevideo: Universidad de la República. Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio Ambiente.

Schvarstein, Leonardo (2006) Psicología Social de las organizaciones. Paidós, Bs. As., Argentina.

Valles, Miguel (1999) Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, España: Síntesis.

Van Dijk Kocherthaler, Sylvia C. (2007) “Participación infantil. Una revisión desde la ciudadanía” En Revista Tramas N° 28. Universidad de Guanajuato, Guanajuato. México. Disponible en: <<http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2007/no28/2.pdf>> [acceso 06/07/2018]

Fuentes documentales

Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (2004). Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3396159.htm> [acceso 03/04/2018]

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989). Disponible en: https://www.unicef.org/uruguay/spanish/CDN_20_boceto_final.pdf [acceso 24/05/2018]

Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030. Bases para su implementación (2008). Disponible en: <https://www.vozyvos.org.uy/wp-content/uploads/2015/09/documento-enia.pdf> [acceso 24/05/2018]

INAU – PROPIA “A participar también se aprende. Apuntes para promover la participación infantil y adolescente” Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1ez5uCToDOoVVJwM0JNZnNCakU/view> [acceso 24/05/2018]

Informe Departamental Soriano. Setiembre 2018. Observatorio de Infancia y Adolescencia de INAU.

Readecuación organizacional del INAU. 21 de diciembre de 2015. Disponible en: <https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/117/122/16> [acceso 06/02/2018]