UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL

Monografía Licenciatura en Trabajo Social

Participación de niños y niñas en una Escuela ubicada en Cuenca Casavalle: estudio de caso.

Camila Noel Freire Gonzalez
Tutor: Ana Laura Cafaro Mango

2024

Dedicatoria

Esta monografía final de grado esta dedicada a todos los niños y niñas de Casavalle. Principalmente a aquellos con los que tuve el placer de compartir dos años de aprendizaje mutuo, quienes se abrieron a la confianza para compartir su realidad y sentires. Por el cariño y el respeto. A todos ellos y ellas, les doy las gracias y les dedico este trabajo.

Agradecimientos

Esta página va dedicada a todas las personas que de una forma u otra me acompañaron en el proceso.

Mis agradecimientos son para mi familia, por el apoyo a la distancia, por las bienvenidas después de un viaje largo. Por acompañarme siempre. Entre ellas a mi mamá, que vio en mi la vocación antes de siquiera haberla visto. A mi abuela, por sus mensajes de ¿Cuándo venís? y sus recibimientos que hacían que me costara volverme a Montevideo. Y a mi viejo por el apoyo y el orgullo de siempre.

Agradezco a mis amigas por el acompañamiento mutuo en este proceso, por los mates y por las charlas. Entre ellas a mi amiga Loli, con quien supe compartir la vida y la carrera, con quien tuve el placer de compartir centro de práctica, la persona que me decía todas las mañanas que estábamos ahí, que no faltaba nada.

También agradezco a las amistades que coseché en el trayecto, que por centros de prácticas e intereses nos llevó a acompañarnos y a hacer más leve el camino.

A mis amigas de Treinta y Tres, por preguntarme como voy y alegrarse por mis logros.

Mis agradecimientos son también, para mi tutora de tesis, Laura, quien supo ser también nuestra supervisora en el centro. Por el acompañamiento y por mostrarnos que el camino no es siempre fácil, que la inserción en una institución es compleja pero también por contagiarnos la alegría del Trabajo Social. A Dorelí, profesora de supervisión, por cosechar autonomía y confiar en nosotras.

A todos y todas, les digo gracias.

Índice

Resumen 5-6

Introducción 7

Antecedentes……7

Objetivos 9

Diseño metodológico 10

Capítulo 1. Diferentes concepciones:

de niños y niñas inacabados a sujetos de derecho. Un recorrido socio histórico……...12

1.1 Construcción de la infancia…….....**12**

1.2 Historicidad de la infancia en Uruguay **16**

Capítulo 2. Participación e infancia: la participación como constructor de ciudadanía…...…….....19

Capítulo 3. Participación, infancia y Trabajo Social……..……...22

3.1 Inclusión de las infancias desde el Trabajo Social…….....**22**

3.2 La voz de los niños y niñas: ser delegados y algo más **23**

Capítulo 4. Educación y participación. Límites y posibilidades……26

4.1 Situándonos: participación en el ámbito escolar **26**

4.2 Participación escolar debilitada ¿Un caso distinto o menos débil?.....**27**

Capítulo 5. Influencia del contexto barrial en el ámbito escolar. Una participación determinada por diversos factores…….……..…….35

5.1 La violencia barrial es una realidad que atraviesa a los niños y niñas **35**

5.2 De lo invisible a la agenda política **38**

Reflexiones finales y futuras líneas de investigación 43

Referencias bibliográficas…….....46

Resumen

El presente documento pretende analizar y reflexionar sobre la participación de niños y niñas que asisten a una escuela ubicada en la Cuenca de Casavalle. A través del grupo escolar de niños y niñas que son delegados, con quienes las estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social trabajaron en el marco de la promoción de participación de las infancias en el ámbito escolar.

En relación con esto, se busca analizar la participación de niños y niñas a través de la recopilación de los informes desarrollados en la práctica preprofesional de estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social. También serán utilizados como métodos de recolección de datos y análisis los grupos de discusión con niños y niñas delegados, y entrevistas a maestros y a referentes de la institución.

En dicha investigación, se incorpora la voz de los sujetos con el propósito de analizar la relevancia de los espacios de participación para los niños y niñas en el ámbito escolar, así como también la valoración que los adultos -siendo estos referentes y maestros- le otorgan a esos espacios.

Palabras Clave: participación, educación, trabajo social, infancia y adolescencia, violencia barrial.

Abstract

This document aims to analyze and reflect on the participation of boys and girls who attend a school located in the Casavalle Basin. Through the group of boys and girls who are delegates, linking this to the insertion of students of the Bachelor's Degree in Social Work.
In relation to this, we seek to analyze the participation of boys and girls through the compilation of reports developed in the pre-professional practice of students of the Bachelor's Degree in Social Work. Discussion groups with delegated children, and interviews with teachers and representatives of the institution will also be used as data collection and analysis methods.
In this research, the voice of the subjects is incorporated with the purpose of analyzing the relevance of participation spaces for boys and girls in the school environment, as well as the assessment that adults - these being references and teachers - give it. to those spaces.

Keywords: participation, education, social work, childhood and adolescence, neighborhood violence.

Introducción

El presente documento constituye la monografía final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
Este busca analizar y reflexionar acerca de la participación de niños y niñas y sobre cuáles son los espacios existentes para hacer uso de la participación en la Escuela ubicada en Cuenca Casavalle. Vinculando esto a la inserción del Trabajo Social en el ámbito educativo. La motivación e interés por el tema surge a partir de mi inserción en la institución en el marco de las prácticas pre profesionales de la Licenciatura en Trabajo Social. En mi transcurso por el centro educativo me fue posible observar y problematizar sobre la participación de niños y niñas en dicho centro, partiendo de que los espacios además de ser acotados estaban permeados por ideas del mundo adulto. Es por lo anterior, que resulta relevante indagar y analizar cuáles son los espacios existentes actualmente para la participación de niñas, niños y adolescentes (NNA) y cuál es la valoración que los niños y niñas le dan a esos espacios de participación.

Antecedentes del problema

Con respeto a los antecedentes es posible afirmar la existencia de bibliografía referida a la participación de niños, niñas y adolescentes (NNA). La misma existe tanto a nivel nacional como a nivel internacional, creada por diversos autores, así como también desde las distintas organizaciones que se vinculan con las infancias y adolescencias. Existe también contenido bibliográfico que vincula al Trabajo Social con la participación y con la educación.
Es de suma importancia destacar acontecimientos socio-históricos que han posibilitado la construcción de la infancia y para con esta posteriormente la concepción de participación como un derecho fundamental.
Centrándonos en Uruguay, es posible tomar lo expuesto en el Art.13 de la Convención de los Derechos del Niño

> 1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma

> artística o por cualquier otro medio elegido por el niño (Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales [IMPO], 1998).

Es a partir del marco jurídico nacional e internacional que el Estado debe garantizar y promover la participación de niños y niñas en los diversos espacios, incluyendo aquellos que tienen lugar en un centro educativo. De la misma manera, el Código de la Niñez y Adolescencia (IMPO, 2004) sostiene en el Art. 9 a la participación como un derecho fundamental de los NNA. Generando de esta manera que la misma este presente en la agenda pública.

Trilla y Novella (2001) exponen cuatro tipologías para el concepto de participación, también defienden el hecho de que es en los diversos espacios de participación donde los niños van conformando sus opiniones y sentires, es mediante la participación que los mismos aprenden a defender sus intereses y a problematizar cuestiones que los interpelan. Es en estos donde los niños y niñas

> (…) aprenden a defender lo propio pero también a interesarse por lo de los demás; aprenden seguramente a sentirse más de su ciudad y a amarla; aprenden, en definitiva, a participar. Y lo aprenden de la única manera que resulta verdaderamente eficaz: participando de verdad. (Trilla y Novella, 2001)

En cuanto a esto, Hart (1933) sostiene que la participación es un derecho fundamental para los NNA. Escribió en su libro “La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación autentica” sobre el significado de la participación para los niños y sus beneficios. El mismo hace énfasis en aquellos modelos que se posicionan como habilitantes para la participación pero que en realidad no lo son.

Para el ámbito escolar autores como Godoy et.al (2020) mediante un enfoque etnográfico se logró exponer la valoración por parte de los niños y niñas de tener espacios para ejercer su participación.

Asimismo, otros organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) ha desarrollado amplia bibliografía acerca de la participación, referida a esta en su sentido general como también delimitándola a los espacios escolares.

Objetivos

En pos de definir los objetivos y de orientar el trabajo que se pretende desarrollar, se ha construido la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera ejercen los niños y niñas la participación en el ámbito escolar? En esta monografía final de grado que tiene como propósito responder a la pregunta planteada con anterioridad, se realiza un estudio de caso en donde se tiene a la Escuela Nro (xxx) ubicada en Cuenca Casavalle como principal objeto de estudio. La misma surge como tal debido a que tiene desde el año 2022 conformado un grupo de niños y niñas que son delegados.

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación consiste en indagar de qué manera los niños y niñas que asisten a la Escuela ubicada en Cuenca Casavalle ejercen el derecho a la participación.

Objetivos específicos

-Conocer que espacios de participación existen en la Escuela ubicada en Cuenca Casavalle.
-Conocer la valoración que los niños y niñas le dan a los espacios de participación existentes.
-Indagar en las percepciones de los maestros y referentes de la escuela, teniendo en cuenta un antes y un después de la creación del grupo de niñas y niños delegados.
-Descubrir como perciben los maestros y referentes el vínculo entre la participación infantil y el Trabajo social.

Diseño metodológico

El enfoque metodológico seleccionado es de tipo cualitativo, esto se debe a que tomando los aportes de De Souza (2013), se comprende al enfoque cualitativo como

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

Dentro de este enfoque se destaca el hecho de que es un estudio de caso, entendiendo a este tipo de enfoque metodológico como adecuado para comprender las valoraciones que tanto los niños y niñas, como también de maestras y referentes pueden desarrollar acerca de la participación en la escuela ubicada en Cuenca Casavalle.

El tipo de estudio de esta investigación es descriptivo-exploratorio, ya que se pretende la comprensión de la temática a partir de conocer las valoraciones y las opiniones de los sujetos involucrados, siendo estos principalmente los niños y niñas. Siguiendo a Batthyány (2011) “Los estudios descriptivos buscan caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis” (p. 33).

Las fuentes de datos serán, siguiendo los aportes de Batthyány (2011) de carácter primario, ya que los mismos se obtendrán a través de lo expuesto por los niños y niñas que concurren a la Escuela y de los maestros y referentes de dicha Escuela. Otra fuente de carácter primario a ser utilizada serán los informes académicos de la práctica pre profesional desarrollados en los años 2022 y 2023 por las estudiantes de Trabajo Social insertas en la organización escuela.

En lo que refiere a los instrumentos de recolección de datos y de análisis, se realizara un grupo de discusión con niños y niñas delegados de la Escuela ubicada en Cuenca Casavalle. Pertenecientes al segundo tramo escolar (4to, 5to y 6to) entendiendo que algunos de ellos fueron seleccionados como delegados en ambos años. El criterio de

selección se genera a partir de una experiencia de trabajo acumulada con los niños y niñas de dichos grupos, tanto en el año 2022 como en el 2023. Es necesario explicitar esto debido a que para el año 2023 el grupo de niños y niñas delegados fue expandido al primer tramo escolar (1ero, 2do y 3ero). Asimismo, primará el interés de los niños y niñas por participar del grupo de discusión, en la misma línea será contemplada la equidad de género. Siguiendo con los instrumentos de recolección de datos, serán utilizadas entrevistas semi-estructuradas, las mismas serán aplicadas a un maestro y a una referente de la escuela. El criterio de selección para las entrevistas es la amplia trayectoria de los mismos en la escuela. Pudiendo obtener así información de la participación de niños y niñas en la escuela desde años previos a la existencia del grupo de delegados.

Agregar orientación del lector de la organización del texto.

La presente monografía final de grado está compuesta por seis capítulos, con el fin de abordar la participación escolar. El primer capítulo ofrece un recorrido sociohistórico sobre la construcción de la infancia. El segundo capítulo esboza la relación entre participación y ciudadanía. El tercer capítulo establece el vínculo entre la participación de las infancias y el Trabajo Social. El cuarto capítulo refiere a la educación y a la participación, en el mismo se profundiza sobre la participación de niños y niñas en el ámbito escolar. El quinto capítulo pretende hacer visible cómo los conflictos ocurridos en los barrios afectan de una u otra forma a la participación de los niños y niñas en espacios escolares. El último y sexto capítulo hace referencia a las reflexiones finales.

Capítulo 1. Diferentes concepciones: de niños y niñas inacabados a sujetos de derecho. Un recorrido socio-histórico.

1.1 Construcción de la infancia

El presente capítulo pretende exponer la multiplicidad de formas de concebir a la infancia que han surgido a lo largo de la historia. Incluso la propia definición de infancia como tal más allá de sus variabilidades en cada contexto socio-histórico, no estuvo siempre presente en el mundo de las relaciones sociales, sino que fue una construcción social paulatina. Siguiendo a Stagno (2011) Nuestra sensibilidad sobre la infancia ha resultado de una construcción social, es decir, se ha construido en diferentes contextos sociales y culturales. A través de la misma, los adultos han pensado y piensan la vida de los niños, sus lugares y sus formas de socialización (p.4). De la misma forma Lewkowiciz (2004) comprende que la variación histórica es lo que va construyendo los modos de ser como también de pensar. Teniendo en cuenta esto es posible afirmar la construcción sociohistórica de la infancia, en donde a lo largo del tiempo se han construido y deconstruido las diferentes formas de ser niño, y los diferentes vínculos que estos establecen con los adultos y con el mundo.

En esta línea y siguiendo a Aries (1987) la infancia no fue reconocida ni construida como tal hasta el siglo XVII, el autor plantea que esto se debía a que para la sociedad de la época no existía un espacio para la misma. Según expone Aries (1987) las representaciones de infancia pueden ser interpretadas dentro de dos tesis.

La primera tesis refiere al sentimiento de infancia en el antiguo régimen, donde no existía un componente de cuidado y preservación. Los niños eran en tanto niños en los primeros años de vida, para los cuales la necesidad de cuidados era más que evidente para subsistir, en este sentido se los visualizaba a los mismos como frágiles. Una vez obtenidas las herramientas necesarias para ingresar al mundo del trabajo estos eran despojados de toda fragilidad. Aries (1987) lo explica en parte por la cantidad de nacimientos y muertes, la muerte infantil aparecía de forma natural y cotidiana, las familias se reproducían numerosamente, pero morían en la misma proporción, por lo cual los sentimientos de apego no eran demasiados. En su obra el autor habla de forma muy breve acerca del infanticidio que sucedía en la época, dado por enfermedades y por desprotecciones. En esta

primera tesis, se hace mención también a la inexistencia de la separación entre adultos y niños, es decir, no existía un tipo de ropa para adultos y un tipo de ropa para niños. De la misma forma, la sexualidad se vivía de maneras diferentes y controversiales a las existentes en la actualidad, para la época, en parte debido a cuestiones edilicias, es decir, a como estaban conformadas y distribuidas las habitaciones en cada casa, los niños estaban expuestos a visualizar las relaciones sexuales entre adultos. Está claro, que la intimidad en este sentido no era un concepto de época. Barran también esbozaba acerca de esto, diciendo que

> El cuerpo en la cultura bárbara actúa con desenvoltura y desenfado pues estuvo escasamente encorsetado por la ropa, las reglas de urbanidad, las convicciones emanadas de la tradición y de las jerarquías sociales, el trabajo en locales cerrados y el pudor que siempre emana de las morales sexualmente puritanas (Barran, 1989: 100).

Aries (1987) expone una segunda tesis, en donde la infancia es resignificada, se constituyen espacios para los niños y niñas, lo público ya no es lugar para ellos. Se los posiciona en instituciones tales como la escuela y la familia. Es a partir del siglo XVII que comienza a surgir un cambio de paradigma, en parte debido a avances médicos, existe un descenso de la mortalidad infantil, acompañado por un descenso de los nacimientos. Las familias comienzan a tener menos hijos y a cultivar de alguna manera mayores sensibilidades y sentidos de protección en torno a las infancias. La exposición de los niños frente a la intimidad de los adultos comienza a problematizarse, la vestimenta se diferencia y los niños y niñas son lentamente expulsados del mercado de trabajo. Entre las familias urbanas de los sectores económicos medios y altos, comenzó a difundirse la costumbre de proveer al niño un cuarto separado al de los padres. Siguiendo a Barran (1989) Los niños, el otro sector de la sociedad que la época¨civilizada¨ vigilará y limitará brutalmente sus movimientos (..)¨ (p.101).

A diferencia de lo sostenido por Aries (1987) quien entendía que el niño de la primera tesis mezclado en el mundo adulto y descuidado, era feliz de encontrarse en esa situación, DeMause (1982) postula en sus escritos el hecho contradictorio de pensar a las infancias felices a la misma vez que estaban sujetos a situaciones de violencia y de explotación. El

mismo sostiene que el accionar adulto ha avanzado, del desinterés y el descuido a la protección, construyendo así un trato y reconocimiento de la infancia cada vez más humanitario. Es este conocimiento acerca de la infancia lo que comienza a modificar las formas de vincularse que poseían los adultos para con estos. Dejando a un lado y denunciando los tratos violentos para comenzar a construir vínculos desde la sensibilidad y los buenos tratos.

En cuanto al nuevo sentido y deber de protección de las infancias, se modifican los funcionamientos en el interior de cada familia, de manera edilicia Stagno (2011)

> El cuarto infantil conllevó tanto a la desaparición progresiva de la promiscuidad sexual, como a la instauración de un ambiente destinado al entretenimiento entre los niños dentro del hogar. En un principio, el mobiliario de este cuarto no difería del resto de la casa, la distinción estaba dada por su decoración. Las paredes eran pintadas de 5 colores claros o se las recubría con figuras de animales o secuencias de cuentos infantiles, así como también se incluían ornamentos y juguetes para estimular la imaginación y la actividad, de acuerdo con un criterio de simplificación, gracia e higiene. (p.4-5)

De esta manera, tomando los aportes de Aries (1987) realizados en su segunda tesis, la infancia comienza a ser entendida como un momento de la vida, en donde los niños y niñas son interpretados como sujetos a formarse y a completarse, para participar en la esfera pública deben de adquirir determinados conocimientos y vivenciar ciertas experiencias. Esta última tesis es la que de alguna manera ha perdurado en el tiempo, con algunas modificaciones, desafíos e interrogantes.

Es para el siglo XVIII, en relación estrecha con la modernidad que comienza el proceso de las infancias protegidas, infancias que se diferenciaban por una multiplicidad de cuestiones del mundo adulto. Siguiendo a Leopold (2012)

> Aunque es indudable que se continuó practicando la desatención, la explotación y el abandono de los niños y niñas, existía ya una oposición generalizada a tales prácticas y los intentos por controlarlas, reducirlas o

> suprimirlas, por escasos que fueran sus efectos, delimitan ya el despertar en la conciencia y sensibilidad de la sociedad de una idea de infancia, que a lo largo de los siglos siguientes habrá de cobrar fuerza e importancia progresivamente. De esta manera se da inicio a un largo y complejo proceso de consolidación y reproducción ampliada en la que un nuevo tipo de organización familiar, y la institucionalización de la escuela como estructura educativa y como ámbito específico para su formación, han de jugar un papel de primer orden. A partir del siglo XVIII, el niño ya no será visto desde la antigua indiferencia medieval y dejará de ser percibido como un hombre pequeño. Rousseau lo describe como un ser con formas de ver, sentir y pensar que le son propias, diferentes a las de los adultos (p.27).

En cuanto a lo mencionado, cabe destacar que la construcción de la infancia como tal no es algo homogéneo para todas las clases sociales ni para todos los países. La construcción de la misma también se ve atravesada por factores socioeconómicos, geográficos, entre otros. La infancia que es posible de enmarcar en esta nueva concepción es aquella para cual las familias tienen la posibilidad y si se quiere el privilegio -entendiendo que si bien se habla en la actualidad sobre derechos, en una realidad tan desigual a veces hablar de derechos es hablar de privilegios- de preservar a los niños en el ámbito privado y del hogar. A diferencia de aquellos que debían y deben de subsistir y para lo cual era y es necesaria la presencia de niños y niñas en el ámbito público, la nueva concepción de infancia que surge con el advenimiento de la modernidad no estuvo nunca tan lejana. En razón a esto Stagno (2011) escribía que

> ¨No todos los niños vivían de acuerdo con las nuevas prerrogativas impulsadas por la idea adulta para la infancia. El cotidiano de los niños pobres, atravesado por múltiples exclusiones sociales, contradecía los principios y los atributos que entonces comenzaban a ser considerados como universales¨ (p.4).

Tomando en cuenta lo expresado anteriormente es posible mencionar que la infancia como tal ha sido una construcción social que ha adaptado una diversidad de inferencias acerca de ella. La construcción de esta ha estado determinada por diversos factores culturales, económicos, sociales, entre otros. En relación con esto Diker (2009) sostiene que

> La experiencia infantil y el modo en el que miramos, pensamos, hablamos y actuamos sobre la infancia sin dudas han cambiado en las últimas décadas. Sin embargo, por varias razones, estos cambios no pueden postularse homogéneos. En primer lugar, porque las desigualdades crecientes en este periodo generan condiciones de desarrollo no sólo diferentes sino profundamente fragmentadas. En segundo lugar, porque los nuevos discursos de la infancia se combinan entre sí y con las viejas concepciones de distintas maneras según el género, clase social, la configuración y la historia familiar, la localización geográfica, etc. En tercer lugar, porque no asistimos al reemplazo de una concepción de infancia por otra, sino más bien a una puesta en cuestión de la pretensión moderna de definir universalmente lo que un niño es y debe ser, lo que da lugar a una multiplicación de los modos de concebir la infancia y las experiencias de ser niño. Finalmente, porque cada niño puede poner en juego distintos rasgos (más o menos nuevos, más o menos cercanos a lo que un niño es) en distintas situaciones y bajo diferentes condiciones (p.85).

A partir de lo expresado en los párrafos anteriores es posible concluir que la infancia como tal ha sido y es interpretada de diversas maneras. La concepción de infancia se ve atravesada por múltiples determinantes que inciden en las maneras de interpretarla en un tiempo y un espacio determinado. La infancia como tal no es homogénea, sino que es heterogénea, en el sentido de las características particulares de cada situación y de cada familia, en donde los niños y niñas pueden o no, adherir más o menos a las concepciones de infancia más antiguas.

1.2 Historicidad de la infancia en Uruguay

La historicidad de la infancia en Uruguay se ha desarrollado a lo largo del tiempo, influenciada por diversos factores históricos, sociales, económicos y políticos. La infancia en Uruguay estuvo marcada por condiciones de vida precarias, donde las necesidades de niños y niñas no poseían una atención específica o suficiente, lo que resultaba acompañado de altas tasas de mortalidad infantil.

De forma resumida es posible esbozar que en la época colonial y temprana independencia, la infancia en Uruguay estaba marcada por las condiciones de vida propias de la

colonización y los conflictos con los pueblos originarios. Con la independencia de Uruguay a principios del siglo XIX, se establecieron nuevas dinámicas políticas y sociales que también afectaron de una u otra manera a la infancia. Durante gran parte del siglo XIX, Uruguay experimentó conflictos internos y guerras, como la Guerra Grande (1839-1851). Estos eventos tuvieron un impacto significativo en la sociedad y, por ende, en la infancia. Partiendo de condiciones de vida difíciles, en donde los niños y niñas se veían afectados por la pobreza y la inestabilidad de la época.

No es de menor importancia resaltar los conflictos continuos que dominaban a los hombres del 1800, una época en donde las formas de ser y estar en el territorio eran la antítesis de la actualidad. Donde el entramado de las relaciones entre los hombres devenía, en reiteradas ocasiones en la violencia, y en donde las infancias, y las maneras de ser niño se configuraban entorno a estas. Algunos autores comprendían al Uruguay de la época de la siguiente manera

> …en medio siglo de vida independiente que lleva la Republica, no ha gozado tal vez de dos lustros de paz, ¡y de que paz!, llena de recelos, agitada, enferma, y lo que es más, no continuada sino por cortos intervalos de algunos meses, o de uno o dos años (…) Bien puede decirse sin exageración que la guerra es el estado normal de la Republica. (Varela, 1876 en Barrán, 1989: 39-40)

Sin embargo, a partir del siglo XX comienzan a establecerse algunos cambios a nivel económicos y sociales, donde las condiciones de vida de toda la población -incluyendo a los niños y niñas- fueron mejorando. Hubieron cambios que suscitaron a la mejora de la educación y de la salud. Asimismo, se crearon e implementaron leyes laborales y algunas políticas sociales las cuales contribuyeron a mejorar las condiciones de vida de la población uruguaya.

A mediados del siglo XX, se produjeron importantes avances en la protección y promoción de los derechos de la infancia en Uruguay. En 1934, se creó el Código del Niño, que estableció medidas de protección y bienestar para los niños y niñas. Posteriormente, en 1954, se fundó el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas en el país.

Durante las últimas décadas, Uruguay ha realizado esfuerzos significativos para mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas. Se han implementado políticas públicas orientadas a la educación, la salud, la protección y la participación de los niños y niñas en la sociedad. Además, Uruguay ha ratificado diversos tratados internacionales, como la Convención sobre los Derechos del Niño, que han fortalecido la protección de los derechos de la infancia en el país.

A pesar de estos avances, aún existen desafíos en la garantía plena de los derechos de los niños y niñas en Uruguay. La pobreza, la violencia y la exclusión social siguen siendo realidades que afectan a muchos niños y niñas en el país. Es necesario continuar trabajando en la implementación de políticas integrales que aborden estas problemáticas y promuevan el pleno desarrollo y bienestar de la infancia en Uruguay.

En conclusión, la historicidad de la infancia en Uruguay ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo, pasando de condiciones precarias a un mayor reconocimiento y protección de los derechos de los niños y niñas. Sin embargo, aún existen desafíos pendientes que requieren atención y acción continua por parte de la sociedad y el Estado.

Capítulo 2. Participación e infancia: la participación como constructor de ciudadanía.

El objetivo de este capítulo es comprender la participación de las infancias en relación a la construcción de ciudadanía.

Es posible comprender a la ciudadanía como ¨(...) aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica" (Marshall, 1998: 37). La ciudadanía, más allá de ser un estatus legal, es un concepto fundamental que abarca la participación activa, los derechos y responsabilidades que tienen los individuos como parte de una sociedad. Este estatus no solo confiere privilegios legales, sino que también implica un compromiso profundo con el bienestar colectivo y la construcción de una comunidad justa e inclusiva. La ciudadanía no estuvo siempre dada, sino que posee cierta historicidad la cual refiere a cómo la noción y la práctica de la ciudadanía han evolucionado a lo largo del tiempo en respuesta a cambios sociales, políticos y culturales. La ciudadanía como tal ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de la historia, y su comprensión actual está influenciada por diversos factores históricos, sociales y económicos.

Siguiendo a Bustelo (1998) es posible hablar de dos modelos de ciudadanía, siendo estos la ciudadanía asistida y la ciudadanía emancipada. Por un lado, Bustelo desarrolla qué se entiende por ciudadanía asistida, la misma responde mayormente a los lineamientos del sistema capitalista, el cual individualiza los procesos, rezagando de alguna manera a las familias y a la sociedad en su conjunto de los espacios de participación e intercambio. Este tipo de ciudadanía se vincula de forma estrecha a vertientes conservadoras que entienden al mercado como regulador de las relaciones sociales, económicas y políticas. En esta forma de ejercer ciudadanía el Estado tiene un rol precario y mínimo. La participación como tal no posee un carácter continuo, sino que se participa con otros en la medida en que se deben de resolver cuestiones que el Mercado no puede resolver por sus propios medios, es decir, por su forma de funcionar. Por otro lado, se encuentra la ciudadanía emancipada, siendo el caso contrario a la ciudadanía asistida, esta responde a lineamientos de carácter socialistas, en donde el individuo participa y resuelve con otros de manera activa lo que los vincula e interpela. Se desarrolla una vida política, económica y social en relación con otros, para

esto el Estado posee un rol de mediador, donde garantiza de forma legal que los individuos puedan participar en sociedad y construir ciudadanía. A partir de esto, es posible afirmar que la participación y la ciudadanía están intrínsecamente vinculadas y son fundamentales para el funcionamiento de sociedades democráticas y justas. Ambos conceptos se entrelazan en la medida en que la participación activa de los ciudadanos es esencial para la construcción y el mantenimiento de una ciudadanía plena y consciente.

Siguiendo a Bustelo (1998) la ciudadanía emancipada es aquella que permite ir más allá de las leyes. En lugar de centrarse únicamente en los derechos y deberes establecidos por la ley, la ciudadanía emancipada implica la capacidad de los individuos para participar plenamente en la sociedad, ejercer sus derechos de manera significativa y contribuir activamente al bienestar colectivo.

En Uruguay, la infancia y la ciudadanía son temas prioritarios que han sido abordados mediante políticas y enfoques específicos para garantizar los derechos y el bienestar de los niños y niñas. A continuación, se destacan algunos aspectos clave relacionados con la infancia y la ciudadanía en nuestro país.

Por un lado, Uruguay cuenta con un marco legal que protege los derechos de la infancia. La Convención sobre los Derechos del Niño y la Ley de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia establecen los principios fundamentales para garantizar el bienestar y el ejercicio de derechos de los niños y niñas. Por otro lado, la educación, siendo ésta un pilar fundamental para el desarrollo de la infancia en Uruguay. Para la cual se han implementado políticas para mejorar la calidad educativa y reducir las brechas de acceso -con mayor intensidad en los últimos años-. En cuanto a la participación, Uruguay promueve la participación activa de los niños y niñas en decisiones que afectan sus vidas. Se fomenta su participación en ámbitos escolares, comunitarios y en procesos que involucren políticas y programas dirigidos a la infancia.

Desde una ciudadanía emancipada se considera que la participación de niños y niñas no solo es esencial para su desarrollo personal, sino que también contribuye significativamente a la construcción de ciudadanía activa y participativa en la sociedad en su conjunto. Al reconocer a las infancias como sujetos de derecho y con capacidades

propias de toma de decisiones, se establecen las bases para la construcción de una comunidad democrática y equitativa en el futuro.

Estos son solo algunos de los aspectos abordados en relación a la infancia y a la ciudadanía. Tanto el marco legal como la implementación de políticas que garanticen el acceso a la educación reflejan un cierto grado de compromiso con la promoción y protección de los derechos de la infancia en Uruguay. La coordinación de políticas a nivel nacional, la participación de la sociedad civil y el enfoque en el desarrollo integral de los niños y niñas han contribuido a avanzar en la construcción de ciudadanía desde la infancia en el país. Esta lucha por el reconocimiento de las voces de las infancias es un proceso que requiere dejar los ideales adultocentristas de lado para dar paso a la participación de los niños y niñas que tienen sus propias visiones y opiniones sobre temas que los atraviesan y los interpelan.

Capítulo 3. Participación, infancia y Trabajo Social.

3.1 Inclusión de las infancias desde el Trabajo Social

La participación infantil es un aspecto esencial en el ámbito del Trabajo Social, ya que implica incluir a los niños y niñas en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas y entornos. La participación infantil en Trabajo Social se basa en el reconocimiento de los derechos de los niños y niñas en la creencia de que deben tener voz y agencia en asuntos que les conciernen.

En relación a la Escuela sobre la cual se desarrolla la monografía, es posible mencionar que partiendo de los primeros informes de la práctica pre profesional de las estudiantes de Trabajo Social, los mismos exponen que el comienzo del trabajo con niños y niñas delegados y no delegados surge a partir de que se identificó un componente adultocentrista en el espacio de delegados, donde él mismo era dirigido por la directora de dicha institución. En uno de ellos se expone que

> ¨(...) luego de la reunión con los niños y niñas que son delegados, reunión que se hizo en pos de conocer qué hacían en qué ámbitos y cómo participan. Surgió como un problema la participación de niños y niñas. Según lo expresado por estos, varias de las actividades que desarrollaban o que pensaban desarrollar a futuro eran traídas desde el mundo adulto. Notamos mediante la escucha y la observación que su espacio de participación estaba demasiado ligado a lo que se les imponía, generando una carencia de autonomía¨ (Informe N°3 de la práctica pre profesional, 2022).

A partir de lo identificado anteriormente, las estudiantes de Trabajo Social optaron por comenzar a trabajar en conjunto con los niños y niñas. Para esto se construyó un Proyecto de Intervención que abarcaba los años 2022-2023 teniendo como objeto de intervención ¨La participación de los niños y las niñas en los diferentes espacios escolares¨. Se entiende como objeto de intervención desde el Trabajo Social al "(...) equivalente teórico de una necesidad demandada por la realidad, para cuya realización (satisfacción o redefinición) debe ejercerse una función específica" (Aquin, 1995: 1). Como fuera mencionado anteriormente, la demanda fue construida en la medida en la que se estaba en relación con los niños y niñas de la Escuela, mediante la observación de sus prácticas y el diálogo con

los mismos. En el marco de la inserción de las estudiantes en la institución educativa, fue posible problematizar la participación en tanto se iba contrastando la realidad efectiva con las políticas educativas vigentes. Como fuera expuesto en el artículo 9, artículo 48 y artículo 76 de la Ley N° 18437 "Ley General de Educación" (IMPO, 2009), referidos a la participación, la cual sostiene que la misma es uno de los principios básicos de la Educación. Aun así, el análisis de las prácticas de participación denotó cierto debilitamiento para con los niños y niñas, como también con las familias.

El espacio de delegados comenzó a funcionar a la par con las estudiantes a partir de Julio del 2022 y se sostuvo hasta fines de noviembre del 2023. Para el año 2023 se realizó una selección de delegados y delegadas diferente a la del año 2022. En el 2022 los niños y niñas delegadas habían sido propuestos por las maestras y la convocatoria había sido construida desde el equipo de dirección. En contraparte, para el año 2023 siendo las estudiantes de Trabajo Social las encargadas de coordinar el espacio, se propuso una estrategia diferente en pos de ampliar la participación y considerarla efectiva. Esta consistía en que los niños y niñas interesados en formar parte del espacio pudieran postularse, siendo seleccionados dos de ellos o ellas por sus propios compañeros mediante votación, con un previo intercambio sobre las responsabilidades de ser delegado. Además, la propuesta consistía en que tanto niños como niñas puedan formar parte del espacio, por lo cual se incentivó a que sea un delegado y una delegada por clase, abarcando el segundo tramo escolar 4to, 5to y 6to. Mediante la realización de dichas postulaciones y votaciones fue posible observar el amplio interés de los niños y niñas por participar en el espacio.

3.2 La voz de los niños y niñas: ser delegados y algo más

Teniendo como objetivo de dicha monografía el conocer de qué manera los niños y niñas ejercen su derecho a la participación en la institución educativa. Se realizó un grupo de discusión en octubre del 2023, con el fin de lograr un acercamiento a lo que los mismos vivenciaban y sentían en torno a la participación escolar y a su rol de delegados. Los mismos expresaron su gusto por el espacio y por formar parte del mismo, ninguno de ellos expresó estar disconforme con el espacio ni con el rol. Se valoró positivamente el espacio, incluso mencionaron que un cambio posible sería -refiriéndose al tiempo de reuniones siendo estas cada 15 días o más- ¨que hayan mas seguido¨ (Grupo de discusión con nyn, 2023). De la misma forma, hicieron énfasis en que les gustaría poder seguir participando

en otros ámbitos más allá de la educación primaria. Identificaron la necesidad de una continuidad en otros niveles educativos como lo es secundaria.

Mediante el intercambio uno de los niños comentó -hablando sobre el espacio de delegados- ¨es la primera vez que me siento escuchado, siempre digo estupideces¨ (Grupo de discusión con nyn, 2023). A continuación de este comentario, fue interrumpido por otro delegado el cual le hizo saber que ¨no son estupideces, estás hablando del recreo¨ (Grupo de discusión de nyn, 2023). Ya que estaba la conversación latente, en donde los mismos proponian la división horaria del recreo por tramos así todos podrían -según los argumentos esbozados por estos- gozar de todos los juegos y evitar conflictos. Tomando en cuenta estos intercambios, es posible observar cómo los niños y niñas sienten que lo que dicen no es importante e incluso le atribuyen a sus planteos y discusiones la connotación de que ¨son estupideces¨ (Grupo de discusión de nyn, 2023).

Como ya fue mencionado, y siendo este el caso de la Escuela donde se desarrolla el estudio de caso, se afirma que las prácticas desarrolladas en la sociedad y en las escuelas, no son sólo limitadas, sino que las mismas están construidas desde una visión adultocéntrica, donde se concibe a la infancia como una etapa en donde los mismos no poseen capacidad de toma de decisiones y de saber, generando que los niños y las niñas no sean tomados en cuenta (Serrano et. al, 2019 en Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2020: 11).

Los niños y niñas expresaron que ¨En la escuela para que te escuchen los maestros te tenes que pelear¨ (Grupo de discusión de nyn, 2023). En cuanto a esta afirmación todos asintieron y comentaron que así lo sienten. Otro aspecto a destacar es que, los niños y niñas escuchaban a las maestras y maestros hablar de que tomaban en cuenta sus opiniones, sin embargo, los niños expresaron, refiriéndose a lo que dicen las maestras en su cotidianeidad ¨más falso que otra cosa¨ (Grupo de discusión de nyn, 2023). Haciendo referencia a que las maestras no hablaban con ellos y no los escuchan. Además, agregaron que ¨no nos hacen caso, saben lo que queremos, pero no nos hacen caso¨ (Grupo de discusión nyn, 2023).

Es por todo lo anterior que es necesario comprender a la participación como un aspecto a dar valor, interiorizar y aprender a ponerlo en práctica. Participar es

> (...) un proceso de aprendizaje en sí mismo, no solo para el alumnado, sino también para el personal docente y directivo, madres, padres de familia o tutores,

> porque es muy posible que las NNA cuestionen las decisiones escolares; situación que puede conflictuar a algunos integrantes de la comunidad escolar en su visión adultocéntrica y heteronormativa[2] del mundo; al colectivo docente en su práctica educativa, sus conceptos de enseñanza, aprendizaje, desarrollo de la niña o el niño, disciplina, autoridad, ejercicio del poder, roles de género, la predilección por alumnas o alumnos favoritos, la exclusión de otros; por lo que es muy importante desmontar creencias con respecto al papel del personal docente y del alumnado en la escuela y reaprender sobre y en la vivencia del respeto y ejercicio de los derechos humanos. (Programa Nacional de Convivencia Escolar, 2020: 11).

Para esta escuela; mediante la articulación de las políticas educativas, la legislatura uruguaya y el Trabajo Social, se diseñaron estrategias que permitieron dar paso a la construcción conjunta con las infancias, de espacios de participación. Para esto se tuvo como punto de partida lo expuesto en la legislación uruguaya, la cual reconoce a los niños como sujetos de derecho y establece un marco legal que garantiza y protege sus derechos. La Constitución uruguaya, en su artículo 44, establece que "los niños tienen derecho a la integridad moral, intelectual y física" y que "gozan de todos los derechos reconocidos a los adultos y además de aquellos especiales que la legislación determine". Por lo tanto, el Trabajo Social en relación a la infancia en Uruguay se centra en garantizar el bienestar y los derechos de los niños, así como en abordar los desafíos y las problemáticas que los atraviesan. Fue por esto que, las estudiantes de Trabajo Social trabajaron de forma conjunta con los niños y niñas de la institución para garantizar el derecho de los mismos a la participación

Capítulo 4. Educación y participación. Límites y posibilidades.

4.1 Situándonos: participación en el ámbito escolar

En los capítulos anteriores se desarrollaron conceptos claves como participación y ciudadanía, asimismo se llevó a cabo un recorrido sociohistórico que permitió dar cuenta de una infancia comprendida dentro de la noción de sujetos de derecho. Es a partir de esto que en el presente capítulo se realizará un análisis con respecto a la participación de niños y niñas en el ámbito escolar.

Comprendiendo a la participación de niños y niñas en los ámbitos escolares Montalabán (s.f) afirma que

> La participación es un proceso de aprendizaje, un medio de formación, no sólo de gestión. La participación mejora la calidad de las decisiones y la satisfacción del alumnado y reduce la resistencia al cambio y al absentismo (...) La participación del alumnado es un proceso en el que se promueven valores, se desarrollan actitudes, se regulan procedimientos y se aprenden estrategias y aptitudes (p.36).

La relación entre educación y participación es estrecha y fundamental para el desarrollo de individuos y sociedades. La educación no sólo proporciona conocimientos y habilidades, sino que también juega un papel esencial para que las personas aprendan y despierten su interés por participar activamente en la sociedad.

La participación infantil como tal se refiere al derecho y a la oportunidad de los niños y niñas para expresar sus opiniones, ser escuchados y estar involucrados en asuntos que afectan sus vidas. Siendo comprendidos como individuos con derechos y capacidades, y no solo como sujetos pasivos de cuidado y protección. Esto implica reconocer y respetar la voz de los niños y niñas en todos los aspectos de la sociedad, desde la familia y la comunidad hasta la toma de decisiones a nivel gubernamental. Entendiéndolo desde el concepto de ciudadanía emancipada expuesto por Bustelo (1998) en el capítulo anterior, es posible comprender que los niños y niñas tienen experiencias, conocimientos y perspectivas únicas que son valiosas y que deben ser consideradas en la toma de decisiones que afectan su bienestar y desarrollo.

4.2 Participación escolar debilitada ¿Un caso distinto o menos débil?

La participación de niños y niñas en el ámbito escolar se muestra constantemente debilitada, cuando no permeada por ideas del mundo adulto. La escuela ubicada en la Cuenca de Casavalle sobre la cual se desarrolla dicha monografía no es la excepción.

Los programas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) señalan a la participación como un ítem fundamental, sin embargo, es contradictorio que las mismas autoridades y representantes de la institución invaliden las propuestas creadas por las infancias. Asimismo, en Uruguay se estipula en el Código de la niñez y adolescencia como un Derecho pero en la práctica se vuelve difusa la teoría.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, es posible hablar en este sentido de las viabilidades que Mallardi (2014) expone en sus escritos, si bien desde el Trabajo Social se ha logrado impulsar de cierta manera la participación de niñas y niños en la institución a través no sólo del espacio de delegados, sino de actividades vinculadas a proyectos. Esta construcción de espacios y de momentos que habiliten la participación se ven limitados por algunas viabilidades, se destaca en primer lugar la viabilidad institucional, ya que la Escuela posee sus formas de funcionamiento, sus reglas, sus jerarquías entre otras cosas. La misma posee un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que fue diseñado por la Directora de dicha institución a comienzos del año 2022, este Proyecto fue nombrado ¨Una escuela con todos y de todos¨. Sin embargo y como lo evidencia el Proyecto de Intervención (2022) de las estudiantes de Trabajo social

> Al leer el PEI, se evidencia y es posible comprender la relevancia que se le atribuye a poder generar instancias de aprendizaje que promuevan a los estudiantes como sujetos activos, en un proceso de construcción de la ciudadanía. No obstante, el equipo de estudiantes de trabajo social, en el transcurso de los meses de práctica pre-profesional, al integrarse en diferentes espacios de participación (como asambleas generales y asambleas de delegados y delegadas) identificó como una problemática la participación. A partir de la observación en las instancias antes mencionadas, como también a través del intercambio generado con delegados y delegadas de 4°, 5° y 6°, el equipo de estudiantes de Trabajo Social identificó que,

además de ser acotados los espacios de participación, en estos se evidencia cierto carácter adultocentrista¨ (Proyecto de Intervención, 2022:)

De la misma forma, la Escuela accedió al Proyecto para el Mejoramiento de los Aprendizajes (PMA) en donde se estipulaba la organización del recreo, entendiendo al mismo como la continuidad del espacio pedagógico. Dicho proyecto resultaba novedoso ya que el recreo no estaba organizado de ninguna manera extraordinaria, se proponia entonces, la organización de un recreo con ¨rincones de juego¨ rincones que habían sido pensados únicamente por la Directora de la escuela, sin tener en cuenta al colectivo docente, y mucho menos a los niños, es decir, sin tener en cuenta que espacios les gustaría encontrar y poder disfrutar. Esto generó principalmente una adhesión de los maestros al hecho de que ese recreo continúe de forma tradicional. Esto ilustra resistencias al cambio en cuanto a la organización del mismo, aunque también muestra de qué manera se manifiesta el adultocentrismo en la institución.

La viabilidad política de estas acciones se hizo presente en el momento de transmitir las necesidades de los niños y niñas. En el transcurso del año 2023, se estuvo en diálogo con los delegados para construir los rincones de juego que a la totalidad de los niños y niñas del turno matutino les interesaban. La construcción y selección de esos espacios se hizo en base a los proyectos impulsados desde la escuela siendo estos el PEI y el PMA. Los datos fueron obtenidos mediante propuestas lúdicas y de votación en las clases de 1° a 6°. Una vez obtenidos los datos, estos fueron procesados en conjunto con los delegados. La propuesta de dichos espacios fue presentada en la sala docente, en donde se expuso que los niños y niñas querían un recreo que contenga juegos de mesa, espacio para usar las tablets, espacio de arte (hojas y materiales para pintar y dibujar) y que se mantengan los juegos tradicionales fútbol, básquetbol, entre otros. La propuesta fue transmitida y justificada mediante la importancia de la participación y de los niños como sujetos de derecho. Sin embargo, como fuera expuesto en el Informe N°6 de la práctica pre profesional (2023)

> Una vez comenzada la sala, se empezó a exponer la propuesta, de forma de transmitir lo que los niños y niñas habían expresado necesitar. La propuesta no fue bien recibida, principalmente por la inspectora quien se refirió a las estudiantes de Trabajo Social como personas “externas a la escuela” y “extranjeras”.

> Las maestras expresaban su desborde por las situaciones que se originaban en la escuela por lo cual no lograban conectar con las necesidades de los niños y niñas. En el momento y refiriéndose continuamente al desborde no adherían a desarrollar nuevos espacios en el recreo. Ya ha sido mencionado por el mismo colectivo docente y por la dirección que la organización del recreo no ha sido posible en la Escuela Nro (…) porque no existe compromiso por parte de los docentes.
>
> La transmisión de las necesidades expuestas por los niños y las niñas no pudo ser concretada en su totalidad debido a que la inspectora pidió el retiro de las estudiantes de Trabajo Social de la instancia. (p.3).

La capacidad de influir y de generar un cambio en el colectivo docente es por lo pronto débil, es difícil cambiar formas de funcionamiento que remiten a los inicios de la educación, donde hay un educando y un educado. En estas formas de educación que remiten a la pedagogía de enseñar letras, números, etc no da lugar a otras formas de enseñanza ni a otros espacios de expresión.

Esto es posible contrastar mediante las entrevistas en donde los mismos ilustran la importancia de la enseñanza de letras y números sobre otras cuestiones tales como la participación. En palabras de los mismos

> Me parece importante una asamblea, pero si el guri sale de la escuela sin saber escribir se le complica. Si no lee bien un texto se le complica. Y más una escuela de 4 horas, las escuelas de tiempo completo tienen por acta 1 hora a la semana es asamblea. Acá a veces te gana eso, que a veces decis pa no sabe hacer un cuadrado y bueno trabajas sobre eso, sobre el cuadrado. La pedagogía hegemónica que hay hoy en día, la didáctica es que el maestro enseña y el niño aprende. Y se arma una fricción ahí.
>
> Yo he trabajado con maestros y maestras que eso, se enfocan en la participación, pero claro, el gurí también necesita fortalecer su individualidad, si el

> gurí no sabe o se enfrenta a un texto y no sabe o no puede entender, se le complica. Entonces a veces las maestras terminan abandonando ciertas cosas para hacer otras. Yo no lo cuestiono porque no hay una política educativa que se centre en eso, los consejos de participación se hicieron en 2008, en UTU se instrumentaron casi que obligatorio, en primaria no, entonces vos ves ahí la política educativa (...). (Entrevista a Maestro, 2023)

En el mismo sentido, si bien desde la escuela se identificaba como un asunto importante la participación de niños y niñas. También eran reconocidas sus posibilidades y sus limitaciones, entendiendo qué aspectos priorizaban en base a la educación.
Cuando se indago acerca de qué valoración le daban a la inserción de estudiantes de Trabajo Social en la institución la respuesta fue positiva e ilustro lo expresado por el colectivo docente anteriormente

> (...) yo creo que sí, positivamente. Eso, primero porque los maestros, al menos yo pienso cuando estaba en clase, si bien puedo tener toda la teoría de la importancia de los delegados y asamblea después llegado el momento de estar en la clase vas priorizando y eso capaz lo vas dejando de lado, y ta lamentablemente es asi muchas veces lo dejas de lado. Y que venga alguien externo, ellos le dan otra importancia, porque es alguien de afuera que no es la maestra. Y siempre que viene alguien de afuera a trabajar con nosotros, nosotros tenemos que estar agradecidos con eso, ¿cómo mostramos nuestro agradecimiento? buenos ayudando en todo lo que podemos. (Entrevista a referente, 2023)

Desde la institución se observa una receptividad de los niños y de las niñas diferente cuando las propuestas son construidas con personas que no son parte del colectivo docente ¨(...) desde los niños y niñas, yo lo que he visto es que no hacen las mismas cosas que con las maestras y que prestan más atención¨ (Entrevista a referente, 2023).

Los maestros y referentes entrevistados daban cuenta de sus prácticas permeadas por el adultocentrismo y de la importancia de la participación de los niños y niñas.

> Yo lo veo como una necesidad. Está consagrado en los derechos del niño, que hay que escuchar la voz de ellos para tomar decisiones que tienen que ver con ellos. Yo estoy de acuerdo con eso. Lo que yo creo que termina pasando es que el adultocentrismo. En donde los gurises plantean cosas que terminan en nada o lo que plantean los niños se centra siempre en los adultos. Me acuerdo que en el 2019, salió un tema medio heavy ahi por la limpieza de los baños y bueno los niños le plantearon a los adultos, pero el problema de los adultos era como se lo iban a tomar las personas que limpian los baños, que los niños no podían hacer ese planteo porque era ¨irrespetuoso¨. Ta, ahí nos dimos de frente contra el adultocentrismo, ese de bueno lo escucho cuando yo quiero, lo escucho cuando lo que voy a escuchar no me va a afectar a mi, y ta termina siendo eso. Los adultos escuchamos pero hasta un punto, lo escribimos en una máquina de escribir invisible (...) si el guri plantea cosas que afectan a la práctica de la maestra ya se empieza a poner en tela de juicio.
>
> Entonces me parece que tiene que ver con eso, con la historia, si lo ves en la historia de la humanidad este derecho, esto que se habla ahora es algo nuevo, bastante novedoso. Esto de los derechos de los niños, lo que los niños puedan decir, puedan hablar. Se los ningunea todavía. Lo que sí veo es que los gurises que empiezan participar de esos espacios adquieren herramientas que son re importantes, una es la idea de que ellos tienen que transformar el mundo en el que están. Y se dan cuenta de que los adultos estamos para otra cosa, que no estamos para escuchar de verdad, genuinamente los planteos que hacen y tomarlos de verdad como planteos que son, planteos de sujetos no son planteos de ¨niños¨ son planteos de sujetos de derechos. que te están diciendo¨mira los baños están sucios¨ ¨la comida no esta rica¨ ¿Por que?¨Porque está cruda¨. Cuando vos habilitas esos espacios no te encontras con planteos de toboganes y chupa chupa, nunca escuche a un chiquilín hacer esos planteos, cuando se plantean estos espacios en serio, no plantean bancos de chocolate. (Entrevista Maestro, 2023)

Es por lo anterior que se debe destacar la importancia de la participación estudiantil y de los niños en espacios tales como las escuelas resultan necesarios, según Godoy et al. (2020) la participación estudiantil genera inclusión en su sentido amplio, es decir que

mejora las formas de relacionamiento entre ellos como también se logra que a través de esto, los mismos sean entendidos y reconocidos como actores que forman parte de los procesos, asimismo para estos autores la participación estudiantil funciona como una práctica de resistencia hacia el adultocentrismo. De la misma forma, la participación de los niños contribuye a

> (...) dejar de concebir la infancia únicamente como un periodo en el que se llega a ser alguien, y considerarla una etapa en la que se está siendo alguien (*becoming/being*); es decir, no como una fase transicional de preparación para la adultez, en la cual el niño refleja un futuro adulto, pero sin el mismo estatus; más bien se aboga por el reconocimiento del aporte presente del niño como un miembro integral de la sociedad (Huang, 2019 en Godoy et al., 2020). Estos planteamientos son coherentes con los de los nuevos estudios de la infancia: ser niño es ser parte permanente de una estructura social. Desde la perspectiva sociológica, niños, niñas y jóvenes se ven constantemente afectados por las estructuras políticas y económicas, y deben ser configurados como actores sociales y no como instrumentos del orden social. (Gaitán, 2006 como se citó en Godoy et al., 2020)

Por lo tanto, es necesario promover la participación estudiantil y generar los espacios que permitan que los niños y niñas se puedan expresar y crear sus propias propuestas. Desde UNICEF (2015) se entiende a la participación infantil como un derecho y como uno de los principios fundamentales que estos sostienen. En relación con esto y con el efectivo cumplimiento de ese derecho, hay varias cosas a tener en cuenta, ya que para los adultos es un desafío el poder contribuir a generar esos espacios, porque esto hace que se deba dejar de lado la mirada y la posición adultocéntrica que cada uno sostiene y tiene interiorizada. Para poder lograr una participación efectiva de los niños, en donde puedan ser escuchados y acompañados en y con sus propuestas. En cuanto a esto, desde UNICEF se estipula que

> Para que dicha participación sea genuina, se debe apoyar la construcción de una opinión informada por parte de los niños, niñas y adolescentes y promover el asociacionismo como un espacio propio de la infancia y adolescencia y de representatividad entre ellos. Además, se ha de considerar, como dice Roger Hart, que una nación es democrática en la medida en la que sus ciudadanos participan,

> especialmente a nivel local. La confianza y la competencia para participar se adquieren gradualmente, con la práctica. No se puede esperar que, repentinamente, los niños, al cumplir la mayoría de edad, se conviertan en adultos responsables y participativos sin ninguna experiencia previa en las habilidades y responsabilidades que ello conlleva. La participación es, por tanto, un derecho y una responsabilidad, ya que implica compartir las decisiones que afectan a la vida propia y a la vida de la comunidad en la cual se vive. (UNICEF, 2015)

De la misma forma, la participación de los niños en las escuelas puede generar dentro de esta mejoras y cambios que expresen el interés de los niños por construir el espacio que habitan dia a dia, el espacio que les compete y que por lo general responde a las decisiones y a las lógicas tomadas por los adultos responsables de las instituciones, sin considerar otros actores que transitan el mismo espacio, es decir los niños, quienes en este proceso de transición se desarrollan intelectual y físicamente. Es por esto que involucrarlos en su proceso puede contribuir a su bienestar y al de la comunidad. Algunos autores argumentan que

> La participación escolar es el fundamento principal de una democracia y una experiencia integral. Las escuelas son espacios públicos donde debe ocurrir la acción colectiva y, por lo tanto, el desarrollo de la voz estudiantil. La escuela debe ser un lugar donde se configure la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa, razón por la cual debe generar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes (Lin, 2013 como se citó en Godoy et al., 2020).
>
> La participación de los estudiantes en las escuelas mejora servicios, seguridad, protección, participación y relaciones entre adultos y jóvenes. Además, incluye el involucramiento estudiantil activo en la toma de decisiones en la escuela, aprendizaje, educación y vida como miembros de la escuela y comunidad. Desde estas concepciones, la participación no sería necesariamente un proceso académico, aunque también lo es, sino que participar en la escuela sería una tarea que refleja el cumplimiento de derechos educativos y de justicia social (Graham, 2018 en Godoy et al., 2020).

Como fuera expuesto por UNICEF (2018)

La participación de las niñas y los niños en la escuela no es un trabajo o un proyecto más que añadir a la montaña de tareas que ya se vienen desarrollando en las escuelas, (…) o hacer de más, sino una forma de ser escuela (…) se convierte en una pequeña ciudad democrática, que funciona eficaz y eficientemente, y que goza de cohesión social entre iguales y entre las diferentes generaciones que en ella conviven. (p.17)

La participación de niños y niñas en los centros educativos además de ser un proceso académico y de ejercer sus derechos, puede ser una forma de construir y fortalecer un vínculo de estos con la escuela. Es posible vincular esto con la filosofía de Sartre que estipula que la existencia precede a la esencia. La participación se muestra como una forma de generar existencia, en un lugar, es decir la escuela donde la esencia refiere a los roles y al ejercicio pedagógico que se acaba en el aprender a escribir y a sumar. Es importante generar existencia, es decir, tener otros motivos para concurrir a la Escuela. La participación es uno de esos motivos, los niños saben que pueden ser escuchados, que pueden tener opinión y que no van a concurrir solo a escuchar a su docente y a recibir información. Generar existencia es generar el estar, el concurrir. Movilizar a los niños y niñas desde otro lado, tomarlos como sujetos de derecho que son. En una Escuela donde la asistencia intermitente se presenta como un problema grave y por consiguiente dificulta e interrumpe los procesos de alfabetización, finalizando en una trayectoria educativa no lineal. La existencia parece fundamental para, en primer lugar, generar motivos por los cuales concurrir a la escuela. Una vez generada la permanencia en la Escuela, es posible facilitar los procesos pedagógicos tales como la escritura, lectura y las matemáticas.

Capítulo 5. Influencia del contexto barrial en el ámbito escolar. Una participación determinada por diversos factores.

5.1 La violencia barrial es una realidad que atraviesa a los niños y niñas

El presente capítulo pretende establecer un vínculo entre la participación en el ámbito escolar tanto de familias como de los niños y niñas, en relación a sucesos violentos que ocurren en el barrio.

El barrio es considerado un lugar en donde las personas establecen vínculos y solidaridades, estas pueden verse interrumpidas o modificadas por los diversos actos violentos y conflictos que allí suceden. Tanto el barrio como la escuela se ubican en un determinado territorio. Cuando se habla de la categoría territorio, referimos al espacio en donde

> (…) confluyen los modos de relacionamiento entre la lógica barrial y la escolar. El territorio es el lugar donde se materializan los proyectos de vida de los individuos a través del desarrollo de su vida cotidiana. Espacio en el que confluyen las lógicas familiares, el uso de los espacios públicos, y la lógica de instituciones públicas y privadas (Collazo, et.al, 2018: 8).

Siguiendo a Collazo et al (2018) Es en el territorio en donde se dan determinados sucesos que impactan o modifican las formas de relacionamiento entre los sujetos. En el mismo se pueden dar actos violentos, los cuales tienen repercusiones significativas en la vida de las personas, incluyendo en la participación de las mismas en los diversos espacios, afectando tanto la esfera pública como a la privada.

El barrio, ubicado en una ciudad determinada y en un tiempo determinado

> Se rige no sólo por normas y reglas establecidas por las instituciones sociales que se insertan en el barrio, sino que además aquellas reglas y normas que se transmiten mediante las tradiciones y las pautas culturales de quienes viven allí. Dichas lógicas se entrelazan en una red de relaciones que hacen a la convivencia barrial y que

> otorgan elementos en la construcción de identidad de la comunidad. Por ende, el vínculo entre escuela y barrio puede entenderse como un intercambio entre la institución educativa y su contexto. La institución adquiere relevancia en el medio social en el que actúa; este favorece o dificulta la cotidianeidad de la misma. (Collazo et.al, 2018:9)

La violencia barrial fue identificada en las diversas entrevistas como un factor determinante para el acercamiento de las familias a la escuela. Además, se vinculó la concurrencia de las mismas a la frecuencia e interés de los niños y niñas por participar en el ámbito escolar.

Tras un recorrido histórico por las formas de participación que se han llevado a cabo en la escuela ubicada en la cuenca de Casavalle, fue posible identificar una menor participación y acercamiento tanto de las familias como de los niños a la escuela, en periodos donde el barrio se encuentra atravesado por conflictos así como también en los tiempos que le siguen a esos enfrentamientos.

En las entrevistas realizadas a referentes de la escuela se visualizó a este tipo de violencia como significativa, entendiendo que una vez ocurridos sucesos de esta magnitud, la participación de las familias y de los niños y niñas se ha reducido e incluso cesado en la institución educativa.

> Las asambleas de padres empiezan a decaer con todo el tema barrial del 2017-2018. Con los conflictos barriales caen mucho. Si bien en parte habían empezado también con esa motivación de cómo preservar la escuela que no quede en el medio, que no quede interferido por esto, una vez que se empiezan a calmar las aguas, lo que nos pasó es que muchas familias que participaron fueron familias que se tuvieron que ir del barrio. Y bueno poco a poco se fue eso, cada vez participaron menos padres. Si bien se quiso mantener, después del 2018 ya no se hicieron más asambleas de padres. Costó mucho remontar este, el ánimo de todos, niños, padres y del colectivo decente después de todo eso (Referente Escuela, 2023).

La violencia barrial puede tener un impacto significativo en la participación escolar de los estudiantes. El ausentismo escolar pudo ser identificado por el colectivo docente y referentes de la institución como una de las causas primordiales a raíz de conflictos violentos. Maestros y referentes mencionan una menor concurrencia de niños y niñas a la institución en los periodos en donde existen conflictos. La presencia de violencia en el barrio genera que los estudiantes y sus familias sientan temor en el camino hacia la escuela, lo que resulta en una menor asistencia a clases. El no ir a la escuela repercute significativamente en el desempeño académico de los niños y niñas, teniendo implicancias sobre su trayectoria escolar. En repetidos casos se ha visto reflejado el abandono total y no parcial, las familias han trasladado a la escuela que tras sucesos violentos no están dispuestos a llevar a los niños y niñas a la escuela.. Los conflictos en el barrio repercuten de una manera u otra en el desempeño de los niños y niñas a nivel social, generando ciertas formas de comunicación y de naturalización de la violencia como forma de desenvolverse con los otros.

Teniendo en cuenta los informes mensuales de los estudiantes de Trabajo Social que transitaban la escuela en el periodo 2022-2023, muchos niños y niñas comentaban sobre la ocurrencia de hechos violentos el fin de semana o entre semana. Los mismos expresaban esto en diversas actividades, tales como algunas propuestas dirigidas a conocer el barrio a través de ellos.

En el año 2022 se establecieron algunas preguntas disparadoras de ¿Qué es mi barrio? ¿Cómo es mi barrio? mediante estas, los mismos establecieron la diferencia entre el día y la noche en el barrio, señalando el día como un lugar pacifico, de juego y disfrute y a la noche como un horario de conflictos armados, presencia policial y persecuciones. Con lo expuesto por ellos, se decidió de forma conjunta a los niños y niñas realizar una exposición sobre su percepción acerca del barrio, se la denominó ¨Tu barrio, mi barrio, nuestro barrio. Casavalle: la mirada desde los niños y niñas¨ la misma se realizó en el Centro Cívico ¨Luisa Cuesta¨ ubicado en frente a la Plaza Casavalle.

Para el año siguiente se retomó la exposición en el SACUDE, lugar en donde varios de los niños y niñas concurren a actividades recreativas y/o deportivas. El SACUDE es también un espacio de encuentro de vecinos y vecinas, allí se estableció el colectivo multisectorial barrial #LaVidaVale.uy quienes desarrollan reuniones y actividades para visibilizar la

violencia barrial. La exposición fue realizada en el marco de una Jornada ¨Por la Vida y la convivencia¨. La exposición volvió a realizarse tiempo después en la Plaza Cagancha donde se desarrolló la semana de los derechos de los niños y niñas.

Para el 2023, el equipo de estudiantes de Trabajo Social que se encontraban aún en la escuela, en el marco de la realización de un proyecto de investigación, decidieron indagar sobre la Segregación Territorial desde la visión de los niños y niñas, una vez más a través de disparadores, surgió la violencia barrial como motivo de rezago y resguardo en sus casas. Los resultados mostraron la expulsión de los niños y sus familias del ámbito público, como también de servicios del estado en reiteradas ocasiones. La violencia barrial es una problemática alarmante pero según diversos autores, reciente en la agenda pública.

Correspondiente a la investigación se establecieron preguntas tales como ¿Qué es lo que menos me gusta de mi barrio? A través de esta los mismos mencionaban que lo que no les gustaba eran los tiroteos, peleas, ladrones, policías, insultos, violaciones, secuestros -en torno a esto hicieron mención a la presencia de camionetas blancas-. Se indago también sobre qué cosas les gustaría que no cambiaran y cuales sí. Los niños y niñas expresaron que les gustaría que cambien aspectos del barrio relacionados a tiroteos y peleas, como también ediliciamente la plaza para poder jugar. Expresaron que no quieren que cambie el barrio en relación a los amigos, los juegos y las canchas de fútbol, identificando estos lugares y personas con quienes se sienten bien.

La investigación realizada en el 2023 dio como resultado que muchos de los niños y niñas sí salían del barrio con motivos de paseos y visitas a familiares, sin embargo, la mayor segregación se daba propiamente en el territorio a raíz de la violencia y conflictos barriales, la cual generaba que los mismos deban de permanecer en el ámbito privado. Limitando la circulación por el barrio y el uso del espacio público.

5.2 De lo invisible a la agenda política

La violencia barrial en Uruguay es señalada por diversos autores como un aspecto bastante reciente de ser incorporado a la agenda política. La presencia y abordaje de instituciones del Estado uruguayo es una cuestión no tan lejana en el tiempo. Como fuera expuesto en Morás (2009) en todas las sociedades la violencia aparece de una forma u otra. Pero en

Uruguay es reciente el hecho de que se debata acerca de la misma y de que haya tomado relevancia en la agenda política. El autor menciona que, es a partir de mediados de la década de los noventa que se realizan encuestas a la opinión pública en donde la población señala sus preocupaciones acerca de la violencia e inseguridad, así como también expresan su desconfianza sobre las instituciones del Estado.

Como fuera expuesto anteriormente, las familias que habitan Casavalle ante actos violentos se refugian en su hogar y se retraen al ámbito privado. Siguiendo a Kaztman (1997) las violencias mencionadas generan impactos en la forma de vida de los uruguayos, no solo impulsa a las familias a quedarse en su hogar, sino que también las mueve a la compra de armas de fuego. De hecho, el acceso a armas por parte de los niños y niñas fue una problemática identificada en el 2023, en el transcurso del año de prácticas se dio a conocer sobre niños que habían llevado a la escuela armas blancas y de fuego, en algunos casos habían sido regalos por parte de la familia pero en otros fue una cuestión de acceso a las mismas.

La violencia barrial como tal afecta

> (…) la calidad de vida de las personas, generando complicaciones severas en cuanto a su funcionamiento social, interpersonal, familiar y laboral como efecto de la ruptura del lazo social, llevando a las comunidades afectadas a aumentar el riesgo de exclusión, estigmatización y discriminación en el orden político y territorial, evidenciando a su vez, una generalizada amenaza a la vida humana y su dignidad. (Defensoría del Pueblo, 2008 en Harvey, 2013: 58)

La pobreza, la exclusión y la violencia es mencionada y problematizada por diversos autores, se las reconoce como problemáticas interconectadas y multifacéticas.

> Las diferentes formas de pobreza y las nuevas aristas de la exclusión social instaladas en la sociedad uruguaya desde la pasada década han consolidado una profunda brecha que separa espacios simbólicos, culturales y urbanos caracterizados por formas de vida marcadamente diferentes, que afectan los mecanismos de sociabilidad y la convivencia ciudadana. La profundización de las desigualdades y la segmentación de servicios ha incorporado, además, una

> dinámica de segregación donde prevalece la intencionalidad de aislarse del otro problemático: proceso que compromete fuertemente las posibilidades de los espacios educativos de construir capital social y ciudadanía al estar permeados por un contexto social signado por crecientes dosis de intolerancia y descompromiso con proyectos colectivos (Giorgi et.al, 2012: 11).

Esto se ve reflejado en la no concurrencia tanto de las familias como de los niños y niñas a los diferentes espacios educativos, lugar de encuentro y de intercambio con los otros. A su vez, como ya fuera mencionado anteriormente las formas de relacionamiento con los pares se ven modificadas. Los niños y niñas expresaron durante los diversos encuentros con las estudiantes de Trabajo Social a la violencia como una forma de resolver conflictos entre ellos. Sin embargo, también expresaron en las actividades vinculadas a la investigación sobre Segregación Territorial a la comunicación como una forma de resolver los conflictos barriales.

La violencia atraviesa de manera diferenciada a las clases y sectores sociales

> Mientras los sectores socialmente integrados tienen predominantemente una estructura poblacional envejecida y bajas tasas de natalidad, la reproducción social se sostiene en los sectores más pobres, que concentran la población más joven, con la mayor proporción de niños y adolescentes. Podría decirse que en el territorio nacional conviven dos poblaciones: una con rasgos propios de países desarrollados y otra similar al resto del continente. Estos procesos de exclusión se encuentran estrechamente relacionados con las características y frecuencia que han tomado las diferentes formas de expresión de la violencia en los más variados espacios de interacción social. La violencia emerge en el ámbito doméstico, en los espacios públicos, en los espectáculos deportivos. Y también en las instituciones educativas. Los medios de comunicación parecen especialmente receptivos a transformar estos hechos en noticias, dándole destacados espacios, pero preocupándose poco por acercarse a las causas del problema. Se abusa de explicaciones simplistas, desconociendo la complejidad y la multicausalidad de estos procesos. Se buscan responsables y culpables, cayendo fácilmente en la demonización de algunos sectores y en la desresponsabilización de otros. (Giorgi et. al, 2012: 19)

Los medios de comunicación exponen cotidianamente los sucesos violentos ocurridos en los barrios donde reside la población con mayor índice de pobreza, generando la segregación de dichas personas y la demonización de los mismos. Sin embargo, el Estado uruguayo aún no logra responsabilizarse de los hechos que allí ocurren, esto se refleja en la calidad y cantidad de los servicios de la zona y la apuesta por una construcción colectiva del territorio.

Los diferentes actos violentos y conflictos que surgen en el territorio no permanecen ajenos a las instituciones educativas, algunos autores exponen la crisis que atraviesan las mismas en la actualidad.

> (...) las instituciones educativas en los últimos años se han convertido en uno de los espacios de expresión de estas violencias. Aunque en Uruguay la educación básica es de acceso universal, no pueden desconocerse las lógicas prácticas que la llevan a reproducir los procesos de exclusión y formar parte activa de ellos. El fracaso diferencial, la llamada deserción intermitente, la psiquiatrización de los niños provenientes de hogares más pobres son indicadores de nuevas formas de exclusión que no se reflejan en la matrícula, pero sí en las reales posibilidades de integración y acceso al aprendizaje. Los estudios disponibles a nivel nacional e internacional coinciden en ubicar a la violencia a la vez como causa y efecto de estos procesos de exclusión. (Giorgi et.al, 2012:19)

Siguiendo a Bleichmar (2008) la escuela debe de ser un lugar y un espacio que habilite la construcción de proyectos, la misma hace énfasis en que las subjetividades se construyen en base a proyectos. Estos proyectos deben de dirigirse a la realidad que se quiere construir y no a la realidad en sí misma. Como fuera mencionado en capítulos anteriores, es posible intervenir en la subjetividad de los niños y niñas, aliando los dos espacios de socialización más fuertes, la escuela y la familia. Son en estos espacios en donde los niños aprenden a relacionarse con los otros y a construir en base a esto su forma de desenvolverse en el mundo.

Cuando hablamos de los niños y niñas como sujetos nos referimos a

> (...) alguien que conoce, pero además alguien consciente de su propia existencia. El ser humano es el único que se pregunta por su propia vida y por el sentido de su vida. La reducción del sujeto a su vida biológica es de alguna manera el despojo no solamente del trabajo, o de la identidad, sino de la subjetividad, de poder producir algún sentido para la vida. (Bleichmar, 2008: 4)

Los niños y niñas como sujetos, expresan tanto sus alegrías como preocupaciones, tienen opiniones que les son propias acerca de problemáticas que los atraviesan. Lo que concluye en que para realizar cambios futuros en torno a la realidad existente, es necesario escucharlos e involucrarlos, Como también es necesario la alianza de la escuela y la familia. No es posible llevar a cabo cambios que involucran a los sujetos, sin involucrar a los sujetos.

Para Bleichmar (2008) La escuela y la familia son los principales espacios en donde los niños y niñas adquieren y desarrollan sus capacidades de socialización. En la actualidad sucede que esos espacios muchas veces no dialogan, incluso existen complejidades en la interna de cada institución familiar y escolar. En la actualidad las familias están compuestas de diversas maneras, muchas veces los niños y niñas crecen en familias que no son las de sus progenitores propiamente dicho. Las familias no tienen una única forma de funcionar, según expone Bleichmar (2008) el hecho de que los adultos cuidan a los niños se ve hoy desdibujado y la escuela por su cuenta no logra cumplir con sus principios de socialización.

Para abordar estos desafíos, es fundamental la responsabilización del Estado uruguayo para con los sucesos que ocurren en el territorio, esto implica destinar mayores recursos para la implementación de estrategias que promuevan la seguridad en el entorno barrial, fomenten un ambiente escolar saludable y ofrezcan apoyo emocional y académico a los estudiantes afectados por la violencia. La colaboración y alianza entre la comunidad, las instituciones escolares y las autoridades es esencial para crear un entorno propicio para la participación y el bienestar de los estudiantes.

Capítulo VI Reflexiones finales.

La presente monografía final de grado tuvo como objetivo conocer de qué manera los niños y niñas ejercen su derecho a la participación en el ámbito escolar. A través de la recopilación y análisis tanto de informes como de entrevistas y grupos de discusión fue posible observar la multiplicidad de factores determinantes para que los niños y niñas ejerzan su derecho a participar.

La participación de niños y niñas como tal fue presentada en dicha monografía como un derecho fundamental, siendo reconocido como tal por diversos organismos e instrumentos internacionales, siendo la Convención sobre los Derechos del Niño el principal referente.

La participación infantil es más que un simple principio; es un derecho vital. Se entiende a ésta como un pilar fundamental en el proceso de desarrollo de los niños. Al reconocer y respetar este derecho, se promueve la autonomía, la autoestima y la construcción de ciudadanía activa. La participación infantil no solo es un derecho inherente, sino también una necesidad para el crecimiento saludable de los individuos y la formación de sociedades democráticas. Al brindar a los niños la oportunidad de expresarse y participar activamente, se sientan las bases para un futuro en el que cada niño contribuya al bienestar colectivo y sea parte integral de la construcción futura del funcionamiento del mundo.

Esta apuesta por la construcción de un mundo más equitativo, sólo puede surgir si dialogan los dos principales componentes de socialización, siguiendo a Bleichmar (2008) estos son la escuela y la familia. Es necesario no solo establecer un vínculo entre dichas instituciones, sino que resulta primordial comprender a los niños y niñas como sujetos de derecho. No es posible pretender transformaciones de los sujetos sin tener en cuenta a los sujetos como tales. Sin entender a los niños como seres capaces de expresarse y de sentir.

El hecho de que la participación sea un derecho fundamental habilita a garantizar que sus voces sean escuchadas, y que sus perspectivas y experiencias sean respetadas. Este derecho sienta las bases para sociedades más inclusivas y respetuosas. Sin embargo, aún hay mucho por hacer, en Uruguay y en el mundo. Aunque la participación aparezca en la normativa vigente y diferentes organismos impulsen a la promoción de dichos derechos, la realidad pone de manifiesto que aun en la práctica esos derechos no son garantizados. El

adultocentrismo invade y dificulta la escucha hacia las infancias. Las nuevas formas de socialización, algunas prácticas de hoy en día y el acceso al consumo como ya lo sostenía y analizaba Leopold (2012) también interfieren de cierta manera en las formas de ser niño, en las formas de concebir la infancia. Esto complementado a las nuevas configuraciones familiares.

Como fue expuesto en el transcurso de la monografía, la participación y las infancias están atravesadas por múltiples problemáticas y dilemas. La participación escolar no está vinculada únicamente a la escuela como tal, sino que involucra a la presencia o no de familias en las instituciones, como también a sucesos que ocurren en el barrio. La violencia barrial resultó ser un factor clave para el retiro de las familias de la escuela, lo que conllevo a una menor asistencia de niños y niñas, como también de su interés por participar en los diferentes espacios escolares.

La presencia de sujetos externos al colectivo docente, tales como estudiantes de Trabajo Social son considerados por referentes y colectivo docente como una alternativa para recuperar las voces que se encuentran silenciadas. La presencia de estudiantes de Trabajo Social fue identificada por los niños como positiva, expresando que los espacios mediados por estos, son lugares en donde se sienten escuchados, y en donde el adultocentrismo no tiene lugar o al menos no se siente así.

El Trabajo Social como tal es una profesión que contribuye a la emancipación de los sujetos. Como fuera expuesto por Iamamoto (1997) el mismo interviene en la reproducción de las relaciones de sociales, siendo este un campo amplio y complejo, atravesado por múltiples instituciones y lógicas capitalistas. Siguiendo a Iamamoto (1997) en la modernidad, la profesión se ha repensado a sí misma. Buscando la ruptura con la ideología dominante, siendo esta la capitalista, para adentrarse en las necesidades de los sujetos. El Trabajo Social en la actualidad acompaña el reconocimiento de la ciudadanía de las clases subalternas que durante mucho tiempo -incluso en la actualidad- han estado despojadas de su condición de sujetos políticos.

Las infancias, también son sujetos que aún no han sido reconocidos plenamente como tales, pues su voz se ha encontrado oculta detrás de los adultos, las instituciones y el sistema en general. Es por esto que resulta indispensable el re pensar la profesión en

relación a la inclusión de las infancias y a las formas de contribuir a la construcción de ciudadanía. Como fuera expuesto en esta investigación, el Trabajo Social que impulsa a ese reconocimiento, contribuye al desarrollo de las infancias desde una perspectiva de sujetos políticos y de derecho.

Es posible concluir que la participación infantil y escolar tiene aún un camino por recorrer. No bastan las garantías legales y los reconocimientos internacionales, el Estado Uruguayo debe de responsabilizarse de hacer efectiva esa participación. Para esto, es necesario que se responsabilice de todo aquello que de una u otra manera afecta a la socialización de los habitantes de un determinado territorio, los conflictos, la pobreza, la exclusión. Son múltiples las problemáticas que se conocen pero aún no hay una apuesta por la búsqueda de las causas reales de estos problemas, no existen estrategias que permitan pensar en un futuro diferente, pero tampoco parece buscarse en conjunto a quienes habitan los territorios.

Futuras líneas de investigación

¿Cuál es el papel del Trabajo Social en el trabajo interdisciplinario para fomentar la participación infantil?

Referencias Bibliográficas

Ariès, P. (1987) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Tauros, Madrid.

Aquín, N. (1995) Acerca del objeto del Trabajo Social, *Revista Acto Social*. http://www.ts.ucr.ac.cr/

Barran, J. (1989) *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. Tomo I. La cultura "bárbara"* (1800- 1860). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, Facultad de Humanidades y Ciencias.

Batthyány, K (coord.); Cabrera, M (comp.). (2011.). Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial. Udelar. CSE.

Bleichmar, S (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Noveduc, Buenos Aires

Bustelo, E (1998). *Expansión de la ciudadanía y construcción democrática*. En Todos Entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá: UNICEF – Editorial Santillana.

Código de la Niñez y la Adolescencia. Ley Nº17.823. (2004, Uruguay).

Convención sobre los Derechos del Niño (1989, Uruguay).

Corea, C y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido.* Paidós. Buenos Aires. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/PEDAGOGIA_DEL_ABURRIDO_C_Corea_I_Lewkowi.pdf

Collazo, A, Da Silva, M y Perdomo, M. (2018*). La escuela pública y el barrio: una mirada desde la confluencia entre ambas cotidianidades.* https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/22450/1/XVII%20JICS_Collazo_DaSilva_Perdomo.pdf

Cunningham, H. (2010). *Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII.* http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/los_hijos_de_los_pobres.pdf

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

Diker, G. (2009) *¿Qué hay de nuevo en las infancias?* UNGSS; Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Entrevista Referente Educativo (2023).

Entrevista Maestra (2023).

Grupo de Discusión con niños y niñas (2023.

Godoy, G. Manghi D y Valdés, R. (2020*). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa.* Sinéctica Revista electrónica de educación. núm. 55, e1096. https://www.redalyc.org/journal/998/99864612009/html/

Giorgi, V, Kaplún, G y Morás, E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos.* Ed.Trilce. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9507/1/La%20violencia%20esta%20en%20los%20otros-TRILCE.pdf

Hart, R. (1993) *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.* Ensayos Innoceti N°4. Bogotá-Colombia. UNICEF

Iamamoto, M. (1997). *Servicio Social y División del Trabajo.* https://trabajosocial5.files.wordpress.com/2016/04/iamamoto-servicio-social-y-division-del-trabajo1.pdf

Informe académico N°3, 4, 5 y 6 del ejercicio pre profesional. Nivel I. (2022).

Informe académico N°1, 2, 3, 4, 5 y 6 del ejercicio pre profesional. Nivel II. (2023).

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

Katzman, R. (1997). Marginalidad e integración social en el Uruguay. *Revista de la CEPAL n.º 62, Montevideo.*

Mallardi, M (2014) *Procesos de intervención en trabajo social : contribuciones al ejercicio profesional crítico*. Ed. ICEP file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Procesos_de_intervencion_en_Trabajo_Soci.pdf

Montalban, R. (s.f). La participación estudiantil. *Revista (UDE).* https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94435/00820123015506.pdf?sequence=1#:~:text=La%20participaci%C3%B3n%20del%20alumnado%20es,faciliten%20desde%20los%20espacios%20educativos

Morás, L (2009). *Prevenir, reprimir, desistir. Los dilemas de las políticas de seguridad ciudadana*, en Morás, Luis Eduardo (comp.) (2009) Nosotros y los otros: Estudios sobre la seguridad en tiempos de exclusión y reclusión, pp. 22-26, ISJ-CIEJ, Montevideo

Leopold, B. (2012). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica.* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Republica]. file:///C:/Users/Caami/Downloads/TD_LeopoldCostabileBeatriz.pdf

Ley N° 17823 de 2004. Código de la Niñez y Adolescencia. (2004). Registro Nacional de Leyes. Página: 553.

Ley N° 18437 de 2009. Ley General de Educación. (2008). Registro Nacional de Leyes. Página: 2959.

Proyecto Educativo Institucional. (2022). *Escuela N° xxx*

Proyecto de Intervención de la práctica pre profesional. (2022). *Facultad de Ciencias Sociales.*

Proyecto de Investigación. (2023). Segregación territorial en Casavalle: vivencias de los niños y niñas que asisten a la escuela N°xxx. *Facultad de Ciencias Sociales.*

Stagno, L (2011). *El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf

Trilla, J. Novella, A. (2001) Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación. N°26.*

UNICEF. (2015). *Hablemos de participación infantil.* https://ciudadesamigas.org/hablemos-de-participacion-infantil/

UNICEF. (2018). *Participación infantil en los centros escolares*. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5807_d_ParticipacionCentros%20Escolares.pdf