



Universidad de la República
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Trabajo Social
Licenciatura en Trabajo Social

INFANCIA...
DOS CARAS DE UNA MISMA MONEDA.
TEORÍA Y PRÁCTICA.

Autora: Macarena Galván

Tutor: Magister Fernando Leguizamón.

Montevideo-Febrero, 2014.

*“Todos los niños tienen derecho
a ser un niño.
Derecho a tener sus sueños:
sueños de niño.
Y no de adultos pequeños,
sino de niños.”*

Rubén Rada, canción “Tengo Derecho”

**Dedicado especialmente a todos los niños y niñas que fueron los principales
inspiradores para la realización de este trabajo.**

Agradecimientos.

Quizás pensé que escribir los agradecimientos sería lo más fácil de mi monografía, y hoy frente a este subtítulo aún vacío me encuentro como cuando comencé este trabajo, teniendo mucho por decir pero sin saber cómo expresarlo. Es como querer resumir y agradecer a todas las personas que me acompañaron estos cinco años de carrera, que son muchos/as, pero pensando creo que no solo debo agradecer a esas personas sino a todas las que han estado a lo largo de mis 23 años de vida.

Pienso que los logros, como el de recibirme no solo dependen de los esfuerzos personales, sino de todo el entorno, que a veces va variando, algunas personas por cuestiones naturales de la vida como la partida, y a su vez también las llegadas de nuevas personas, transitan con nosotros más o menos instantes.

Pero no somos seres individuales, sino seres integrados, yo me considero una persona afortunada, no por tener una vida perfecta, sino por tener personas especiales que han compartido mis alegrías, tristezas, miedos, locuras, ansiedades, dudas y muchos otros estados por los cuales he pasado.

Luego de esta breve aclaración, y dedicarle esta monografía a todas esas personas que han estado en el transcurso de mi vida, voy a pasar a referir específicamente a algunas personas por motivos de cercanía.

Primeramente quiero agradecerles a mi mamá y a mi papá que siempre han estado y dentro de sus posibilidades siempre me ayudaron. A mi hermana, y a mis dos hermanos que han estado siempre en las buenas y en las malas, y en el transcurso de mi carrera han estado ayudándome sin importar la distancia.

Dedico también mi trabajo a mis familiares, a tías, tíos, primos, primas.

Pasando a agradecerle ahora a mis amigas/os, los adoro, gracias por siempre estar, y en estos últimos tiempos darme las fuerzas y confianza que había perdido. A ti Carla gracias por aguantarme y no permitir que dejara de escribir hasta que no terminara con mi monografía.

Quiero dedicarla también a esas personitas especiales que conocí en el trabajo... que han estado en el transcurso de la elaboración de esta monografía, preguntándome “¿cómo vas?”, y dándome fuerzas. Personitas que en poco tiempo formaron parte de mi vida, conociendo mis alegrías y tristezas de turno.

Y un agradecimiento muy especial a la Escuela N°18 del Cerro de la Aldea, a la Directora, Maestro, Auxiliar, a los niños/as, y a los padres de ellos, que me han recibido muy amablemente, teniendo una disposición de su tiempo para compartir conmigo y contarme de sus vivencias.

Finalmente quiero agradecerle muy especialmente a Fernando (mi tutor) que me aceptó y me acompañó en este camino para terminar este último trayecto en facultad, para poder ser una profesional.

Tal como referí al principio este trabajo, el mismo está dedicado a todas esas personas especiales que han estado conmigo o a lo largo de mi vida. Hoy, a un paso de ser profesional miro para atrás realizando una lectura del pasado, y a las conclusiones que llego es a que *“todo pasa por algo”*, refrán tan popular, pero tan aplicable... todo lo vivido me sirvió.

Justificación.

La presente monografía se realiza en el marco de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de la República, y es con el fin de culminar dicho proceso que se presenta este trabajo. El tema a tratar en este documento fue seleccionado a partir de un conjunto de motivos que se pasarán a desarrollar posteriormente.

Existe un interés personal en la temática Infancia, el que se fue afianzando más en cuanto avanzaba en los conocimientos teóricos, sobre todo en relación a la construcción del concepto de Infancia a lo largo del tiempo, y a las nuevas reglamentaciones existentes, la Convención de los Derechos del Niño (1989), y el Código de la Niñez y Adolescencia (2004) donde estas últimas tienen como fin dotar a la población que abarcan dichas reglamentaciones de los derechos.

El mencionado conocimiento teórico se fue acumulando en el transcurso de la formación académica en la carrera de la Licenciatura de Trabajo Social, se pudo ir contrastando empíricamente a partir de la realización de dos años de prácticas pre-profesionales. El primer año fue realizado en Regional Oeste del INAU, cuyo propósito fue la concientización y fomentación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; el segundo año fue realizado en la escuela N° 317 de Malvin Norte, realizando trabajo a nivel familiar. En relación a lo anterior, es decir, el acercamiento a lo que acontece en la realidad lo que le permitió ver a quien remite este documento que no hay una correlación directa y exitosa entre lo teórico y lo que “realmente” se lleva a la práctica.

Otros de los motivos de interés, fue una observación realizada a un grupo de niños/as (del medio rural) que concurrían a tomar clase particular con una maestra. Donde se pudo constatar que éstos no cumplían con los horarios pautados, lo que le despertó interés por saber cuáles eran las razones para que se diera esto.

En diálogo con la maestra, y con algunos de los niños/as se pudo conocer que las causas de los retrasos de horarios de los niños/as se debían a que tenían que realizar tareas en la casa, como ordeñar las vacas, soltarlas al pastoreo, dar comida a animales como gallinas, perros, caballos, y hacer mandados.

En relación con lo anterior y al conocer esta realidad de los niños/as, que realizaban tareas que corresponderían a adultos, se cuestionó si en realidad a estos niños/as al igual que a muchos otros no se los sigue viendo tal cual como lo definía Ariès “como hombres pequeños”, a pesar de que actualmente teóricamente exista otra concepción de los mismos.

Es por todos los motivos anteriormente mencionados que se busca con este trabajo problematizar como la teoría de la concepción de niños/as sigue estando en lo escrito, sin práctica, o muy poca, en lo que es la cotidianidad de estos niños/as.

La selección de niños/as de una escuela del medio rural se realizará con el fin de poder efectivizar determinados recortes. Dado que la realidad es muy amplia y compleja se necesita delimitarla para poder analizarla (Kosik, 1963). Queda por referir el porqué de elegir niños/as del medio rural, esto es porque se entiende que estos niños/as al igual que muchos de sus pares adultos (como padres por ejemplo) se encuentran imposibilitados de conocer los debates actuales en cuanto a la conceptualización de Infancia.

Índice.

Introducción.....	8
Objetivos.....	9
Metodología.....	10
Antecedentes.....	12
Capítulo I. Devenir histórico de la Infancia.....	14
Capítulo II. Derechos Humanos- Derechos del Niño. Políticas Sociales y Políticas de Infancia en Uruguay.....	22
Capítulo III. Tacuarembó: una experiencia de campo, pueblo Cerro de la Aldea, Escuela N° 18.....	33
Reflexiones finales.....	44
Bibliografía.....	47
Anexos.....	51

Introducción.

El presente documento corresponde al trabajo final de la Licenciatura en Trabajo Social del plan 2009 y es con el fin de culminar la carrera que la autora realiza el mismo.

El tema que se pretende abordar en este documento es “La construcción de la Infancia en el medio rural”. El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos, los cuales están interrelacionados, y se busca con esta división poder ir de lo más genérico a lo más acotado, en este caso con un ejemplo de trabajo de campo.

Aparte de la división de estos tres capítulos (mencionados posteriormente), se referenciará al inicio del documento el objeto de estudio, el objetivo general y los objetivos específicos, la metodología a utilizar en el trabajo y los antecedentes que existen sobre la temática abordada en esta monografía.

En el primer capítulo se trabajará sobre el devenir de la construcción de la Infancia, se referirá también al cambio de paradigma, es decir el tránsito desde el paradigma de la “situación irregular” al paradigma de la “protección integral”.

En el segundo capítulo se abordará el tema de los Derechos Humanos a nivel general, aludiendo luego a los Derechos de los niños/as. Se trabajará también en este capítulo el tema de las políticas sociales, viendo luego las específicas para Uruguay, poniendo especial énfasis a las políticas de Infancia. Se trabajará en el mismo capítulo tanto los derechos como las políticas sociales, por estar íntimamente interrelacionados, en donde el análisis de las políticas sociales permite ver hasta donde las mismas se acercan -o no- a responder los derechos postulados en la teoría.

En el tercer capítulo se realizará un análisis del trabajo de campo realizado en la escuela N° 18 de Cerro de la Aldea, departamento de Tacuarembó. El fin del análisis es lograr (a partir de las entrevistas realizadas a la Directora, Maestro y Auxiliar de servicio, así como a los padres de los niños/as de la escuela, y de la actividad realizada con los niños/as) una aproximación a la construcción de la Infancia para esta población en estudio.

Finalmente se culminará con la realización de las reflexiones finales, las cuales se desprenderán de lo trabajado a lo largo de todo el documento; el fin de las mismas es cuestionar, problematizar y proponer algunas líneas que den luz para el futuro.

Objeto de estudio:

La construcción social actual del concepto Infancia en el medio rural uruguayo.

Objetivos:**Objetivo General:**

- Visualizar cuál es la construcción social actual de la Infancia, puesta en práctica en el medio rural, en el pueblo de Cerro de la Aldea, Tacuarembó, 2013.

Objetivos Específicos:

- Conocer cómo ha evolucionado teóricamente la concepción social de la Infancia hasta llegar a la actualidad en Uruguay.
- Indagar como es la visión y el trato de los adultos hacía los niños/as en el pueblo de Cerro de la Aldea, Tacuarembó, 2013.
- Obtener un acercamiento en las prácticas de la vida cotidiana de los niños/as en la escuela N° 18, del pueblo Cerro de la Aldea, Tacuarembó, 2013.

Metodología.

La metodología que será utilizada en este trabajo es de corte cualitativo, esto se debe a que en el mismo se busca comprender cuál es la concepción que se tiene de la Infancia en el medio rural, y hasta donde la misma se acerca o dista de lo que se encuentra teóricamente formulado en cuanto a la concepción actual de la Infancia.

Para dar cuenta de lo anterior se va a llevar a cabo una revisión bibliográfica, con la finalidad de realizar una reconstrucción histórica en cuanto a las concepciones teóricas que se le ha asignado a la Infancia. Se va a enfatizar en este trabajo en las reglamentaciones actuales de la misma, donde se encuentran la Convención del Niño de 1989, y el Código de la Niñez y Adolescencia de Uruguay del 2004.

Otra de las técnicas a utilizar es la entrevista, entendiéndose por ésta “... *como un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona- “el informante”, en término prestado del vocabulario básico de la antropología cultural- que se halla contenido en la biografía de ese interlocutor*” (Alonso, L; 1998:68) . Dentro de la misma se encuentran tres tipos, estas son “*la entrevista basada en un guión (...), la estandarizada abierta (...), la estandarizada cerrada (...).*” (Patoon en Valles, M; 1999:180).

En esta monografía se utilizarán el tipo de entrevista estandarizada semi-abierta, en donde la misma está “... *caracterizada por un empleo de listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuestas libres o abiertas*” (Valles, M; 1999: 189). La elección de este tipo de entrevista para la obtención de datos a utilizar se justifica porque en la misma se va a implementar un guión de preguntas, con el fin de ordenar y obtener determinada información, y si correspondiera se harían preguntas en el momento, que surgirían del diálogo con el/la entrevistado/a como forma de favorecer que se sientan libres en poder contestar lo que consideren necesario.

Dentro de las entrevistas se destaca la realizada (previo a la realización de esta monografía) a un maestro actualmente jubilado, que trabajó 35 años en el medio rural de Tacuarembó, con el fin de obtener antecedentes -información de cómo era la vida cotidiana de esos niños/as.

Se pensó en la realización del trabajo de campo en una escuela, por ser el lugar en donde se pueden encontrar a niños/as en otro contexto fuera del ámbito familiar.

Se efectuarán entrevistas a los Maestros/as de la escuela seleccionada para realizar el trabajo de campo, el fin de dichas entrevistas es conocer sobre la vida cotidiana de los niños/as, desde la perspectiva de un adulto próximo a los niños/as, pero que no integren su núcleo familiar. Con estas respuestas se busca obtener una mirada de adultos que son próximos a los niños/as por el hecho de compartir actividades diariamente. Se considera que estos adultos pueden brindar información en cuanto a la cotidianidad de los niños/as, no solo en el ámbito escolar, sino que quizás pueden tener una mera noción de cómo es la cotidianidad de estos niños/as en sus respectivos hogares.

Se realizarán también entrevistas a los padres y/o madres o adultos referentes del núcleo familiar de estos niños/as, donde el objetivo es conocer cuál es la concepción de los mismos con respecto a la Infancia.

Así mismo se efectuarán actividades con los niños/as de la escuela a modo de conocer como es su rutina diaria, a fin de dar cuenta de su vida cotidiana. Estas actividades serán consideradas de suma importancia, dado que su perspectiva es necesaria y pertinente para que sus “voces” sean un vehículo para la reconstrucción de sus vivencias diarias.

Finalmente otra de las técnicas que se pretende implementar es la observación, con el fin de complementar la información obtenidas en las entrevistas. La utilización de las técnicas antes referidas fueron elegidas con el fin de obtener información que, complementadas mutuamente, den cuenta del tema de investigación de la presente monografía.

La selección de una escuela se basa en la función que tiene esta institución como creadora de identidades, junto con la institución familia, en la población objeto de estudio, siendo esta la Infancia.

La escuela que ha sido seleccionada es la N°18 del Pueblo Cerro de la Aldea - Tacuarembó-, su elección ha sido al azar entre las escuelas existentes en dicho pueblo.

Antecedentes.

En cuanto a los antecedentes, en relación a la construcción actual de la Infancia en el medio rural no se ha registrado información en forma amplia, sí se han podido encontrar fuentes bibliográficas que refieren a cómo ha ido variando la imagen de los niños/as a lo largo de las épocas, autores como Ariès, Barrán y Qvortrup dan cuenta de dicho proceso. Los aportes de estos autores serán analizados en el capítulo I de la presente monografía, razón por lo cual en esta sección no se aludirá a los mismos.

Se ha podido obtener información sobre los debates actuales de los derechos de niños/as, a partir de la Convención de la Niñez (1989) y el Código de la Niñez y Adolescencia de 2004 para Uruguay, en donde se dejan establecidos los lineamientos de cómo se debe tratar a esta población.

La Convención es un documento de gran relevancia por lo que la misma establece, o sea, no sólo es necesario que los países la ratifiquen sino que los mismos deben establecer lineamientos de acción para llevar a la práctica lo que se comprometen en teoría.

El conocimiento de las reglamentaciones actuales que refieren a los niños/as, es relevante ya que su revisión aporta una mirada de cómo deberían ser tratados los niños/as, haciendo referencia a éstos como sujetos de derecho, para, de esta forma, poder visualizar si esto se aplica para el caso de estos niños/as del medio rural, seleccionados como población de estudio para la realización del presente documento.

A su vez, tal como se refirió en la metodología, se realizó una entrevista al maestro-director del medio rural y escritor Juan Sosa¹, en la cual se revela que los niños/as del medio rural de las diferentes zonas en las cuales él ha trabajado (Costa de las Cañas, Paso de las Carretas, Rincón de la Aldea y Chacras), realizaban actividades fueran del ámbito

¹ Juan Segundo Sosa nació en 1936, en Tacuarembó, Uruguay. Maestro Rural durante 35 años y docente en Cursos de Adultos y en el Instituto de Formación Docente, inició su actividad literaria en 1995, obteniendo a partir de esa fecha cuatro primeros premios: **El Caballo del Patrón** (Centro Hispanoamericano de Artes y Letras), año 2000; **El Último Abrazo** (AEDI), año 2002; **Julian** (Patria Gaucha), año 2005; **La Caida**(Patria Gaucha), año 2006; y un segundo premio con **La Zafra** (Patria Gaucha), año 2007. Además obtuvo menciones en Montevideo, Canelones y Tacuarembó con: **Los Morenos No Bailan**, **María Samudio**, **La Picada**, **El Almirante**, **Tarde a la Cita**, **Carta a Lilí**, **S.O.S. Y El Tata**. En España obtuvieron destaque **El Bote de Papel** y **Mariquita**. Sus cuentos han sido publicados en Montevideo, Canelones, Tacuarembó y Rosario (Argentina). Disponible en:<http://juanssosa.blogspot.com/>.

curricular las cuales se vinculaban con la producción que se desarrollaba en la zona, como lechería, ganadería y agricultura.

Otro de los puntos importantes a señalar de los aportes brindados por este maestro es que había una distinción entre las actividades que realizaban las niñas, y las que realizaban los niños; en el caso de estos últimos las actividades se vinculan más a la agricultura, ganadería y lechería; en el caso de las niñas las actividades estaban vinculadas a lo doméstico, entre lo que destacó el cuidado de las aves.

De la entrevista también surgió que los derechos vinculados a esta población (niños/as) no eran trabajados en el ámbito curricular, y se puede inferir que tampoco eran conocidos y reconocidos en el ámbito familiar, esto es, retomando las propias palabras del entrevistado “...el único ‘derecho’ era el arreador², si te portabas mal ya sabías que recibías” (Anexo 1).

A partir de la entrevista se pudo inferir que la construcción que se tenía de la Infancia distaba de lo que se establece en la teoría actualmente, esto es ver a los niños/as como sujetos de derecho, por lo cual en esta monografía se pretende ver si actualmente el trato que se le da a la Infancia en el medio rural se adecúa a lo establecido en la teoría.

Todos estos motivos llevan a mirar los antecedentes que se tiene sobre la construcción de la Infancia para visualizar cuánto se ha evolucionado, tanto teóricamente como en la práctica; y denotar si hay una correspondencia entre las mismas.

² Látigo de mango corto y lonja larga, destinada a arrear. / Diccionario Everest corona española. s/f.

Capítulo I.

Devenir histórico de la Infancia.

La concepción del concepto Infancia es una construcción histórico- social que ha ido cambiando a lo largo del tiempo, dependiendo también de cada sociedad. En donde *“Etimológicamente, in-fancia viene del latin in-fale, el que no habla, es decir, el bebé. Pero con el tiempo fue adquiriendo el significado del que no tiene palabra, es decir, el que no tiene nada interesante que decir, no vale la pena escucharlo”* (Casas,F;1998:25).

Existe un debate acerca de cuándo surge la dimensión Infancia, es decir cuando comienza a ser considerada y diferenciada la población que abarca dicho termino, o sea niños/as. En este documento se realizará un recorrido histórico, con el fin de visualizar cómo ha evolucionado y se ha consolidado el concepto de Infancia, a partir de autores que han investigado sobre la temática. Por ejemplo, a los estudios realizados por Philippe Ariès (1973) acerca de los niños/as desde la Edad Media hasta la época Moderna, en donde se basó para realizar dicho estudios en la obras de artes producidas a lo largo del periodo mencionado.

Los hallazgos que encontró dicho autor en la realización de este estudio fueron, que hasta el siglo XIII los niños/as eran representados con rasgos similares a los de los hombres adultos, justificando esta afirmación a partir de observar que las pinturas de los niños/as eran ilustradas con musculaturas propias de los hombres adultos, es decir se los representaba a los niños/as como hombres pequeños.

Ariès en sus estudios sobre el arte medieval, encuentra que hasta el siglo XVII no se conocía la Infancia, en donde según el autor, se podría pensar que en esas sociedades no había espacio para la misma. Por lo cual, al no ser considerada no era representada, esto explica el porqué los niños asumían la forma de hombres pequeños. La Infancia era pensada como etapa de transición que era transitada ligeramente, en donde el recuerdo sobre la misma se perdía rápidamente.

El autor encuentra que recién a partir del siglo XIII, aparecen varios tipos de niños, que tienen una proximidad al sentimiento moderno, distingue tres tipos, el primero es el ángel, representado a través de un adolescente joven, un monaguillo a quien se educaba

para ayudar en misa, la representación del mismo ya no correspondía a la de un hombre pequeño, sino que era representado con rasgos redondeados y graciosos, e incluso afeminado; el segundo tipo que sería el modelo de todos los demás niños pequeños de la historia del arte, es el niño Jesús con la Virgen María, al principio el niño Jesús fue representado como hombre pequeño, pero luego en “... *la segunda mitad del siglo XII aparece Jesús en pie, con una camisa, casi transparente, que con ambos brazos estrechaba a su madre, mejilla con mejilla*” (Ariès,P;1973:59), el tercer tipo aparece en la época gótica, y es el niño desnudo.

Ariès refiere que la imagen medieval de niño va evolucionando, pero es recién entre los siglos XV y XVII que se desprende de la iconografía religiosa a una iconografía laica. Sin embargo según el autor no hay que engañarnos, esto es porque las representaciones de la escena de costumbres no se refieren a la Infancia solo, sino que los mismos aparecen entre sus protagonistas principales o secundarios.

Es en relación con lo anterior que el autor señala que en la vida cotidiana los niños estaban junto a los adultos, por lo cual cualquier agrupación de trabajo, juego o diversión, los reunía simultáneamente, pudiendo éste ser un motivo de representación de la Infancia, y otra de las causas que distingue el autor, es que los artistas de la época tenía interés en representar a la Infancia por semblante gracioso o pintoresco.

Ariès refiere a que en el siglo XV surgen dos nuevos tipos de representaciones de la Infancia, estas son el retrato y el putto. En donde, el retrato revela que los niños salen del anonimato, manteniéndose la posibilidad de sobrevivencia de los mismos. En el siglo XVI aparece el retrato de los niños muertos, esto marca un hecho importante en la sensibilidad de la época.

Al principio la representación de los niños muertos se realizaba en la tumba de sus padres, en donde también se representaban a los niños que aún estaban vivos. Es en el siglo XVII que se comienza a representar al niño solo, en donde cada familia quería tener el retrato de sus hijos, en cuando estos eran todavía niños. En el caso del putto se hace referencia a la representación del niño desnudo.

Ariès (1973) refiere a que se da el descubrimiento de la Infancia en el siglo XVIII, en donde se pueden seguir los pasos por la que ha transcurrido la misma a partir del estudio del arte y la iconografía, durante los siglos XV y XVI.

El autor, junto con los estudios de las representaciones artísticas, realiza una investigación sobre la sensibilidad de la época; en donde, a partir de considerar la gran cantidad de niños/as que nacían, así como el alto número de fallecimiento de este grupo de población, se puede interpretar una determinada sensibilidad respecto de los mismos *“La gente no podía apearse demasiado a lo que se consideraba como un eventual deshecho”* (Ariès, P; 1973:61).

Es recién a partir del siglo XVII que se ve un cambio en la sensibilidad, *“... aunque las condiciones demográficas no se hayan transformado mucho desde el siglo XIII al XVII, y aunque la mortalidad infantil se haya mantenido a un nivel muy elevado, aparece una nueva sensibilidad que otorga a estos seres frágiles y amenazados una particularidad que se ignoraba antes de reconocerlos: parece como si la conciencia común no descubriese hasta ese momento que el alma de los niños también era inmortal. Ciertamente, la importancia dada a la personalidad del niño está relacionada con una cristianización más profunda de las costumbres”* (Ariès, P; 1973:63).

Este cambio de sensibilidad se ve reflejado en el interés de los padres por la realización de retratos de los niños/as, también por su preocupación de la familia por vacunar a sus hijos contra la viruela, y por la propia auto-percepción que empiezan a tener los padres en cuanto a la pérdida de sus hijos, el autor relata testimonios, como por ejemplo el de una madre que dice que no va a volver a tener una niña tan linda como la que falleció, esto da cuenta del vínculo afectivo entre los progenitores y los niños.

Vinculado al análisis de la categoría Infancia, es que se puede considerar también a José Pedro Barrán, el mismo realiza su estudio sobre niños/as de la sociedad uruguaya. Lleva a cabo una distinción entre dos épocas como lo fueron la “bárbara” y la “civilizada”, la primera que se enmarca dentro del periodo 1800 - 1860, y la segunda corresponde al periodo 1860 - 1920.

La época bárbara se caracterizaba por ser una sociedad en donde no existía reglamento, no había ningún tipo de normativa que regulara la convivencia de las personas.

Los hombres acostumbrados a llevar una vida errante, hombres “suelos” por el territorio que no se vinculaban a ningún lugar específico. Otro de los rasgos distintivos de este periodo era la demografía por exceso, en donde se registraba una alta natalidad, y a la par de la misma una alta mortalidad, lo que explica el mínimo y casi inexistente crecimiento demográfico.

La cultura bárbara estaba representada por la libertad física, la vagancia, la insubordinación, estas características explican el predominio en este periodo del juego, la risa, el goce y la “sentimentalización” de la vida. Además predominó el castigo físico, que impregnaba todas las relaciones, inclusive la de padre a hijo, ya que los padres gozaban de la facultad de corregir físicamente a sus propios hijos, más específicamente el padre era quien gozaba de absoluta autoridad.

“El protagonismo de la violencia física y su admisión por la sociedad, el carácter central de lo lúdico y el desparpajo del cuerpo, las libertades en el uso de la venus la exhibición macabra de la muerte. Todos estos elementos de la Cultura Bárbara tiene algo en común están ligados a una vida de pulsiones no completamente disciplinadas por las coacciones de la cultura” (Barrán, J.P; 1990:208).

El paso de la sociedad “barbará” a la “civilizada” se explica por una nueva realidad económica y social, en donde era necesario para lograr el progreso terminar con las costumbres que caracterizaban la época bárbara. La modernidad fue sinónimo de trabajo, de dinero, la sociedad autoritaria y de clases. *“Disciplinar la vulgaridad de las clases populares era esencial si se deseaba el respeto del nuevo orden y la eficiencia en el nuevo orden económico”* (Barrán, J.P; 1990:219).

El disciplinamiento viene acompañado por nuevos sentimientos y valores, una nueva sensibilidad caracterizada por el empaque del cuerpo, el pudor, el recato, la vergüenza, el puritanismo sexual, el trabajo, el ocultamiento de la muerte, y el horror por el castigo hacia los niños. También se disciplinó el juego, reduciendo las horas de ocio, se aumentaron las horas de trabajo, como consecuencia el tiempo compartido en el ámbito público se redujo, y creció la esfera privada.

En la época civilizada se produce una separación entre lo que es mundo adulto y el mundo de los niños, en donde estos últimos comienzan a ser reconocidos como seres

diferentes, con derechos y deberes propios de su edad, y se les prohibirá la participación en actividades sociales como lo son la ceremonia de la muerte, dejándole reservado especialmente para ellos otras actividades como el juego y la escuela. Se produce también la separación entre los adultos y los niños de los dormitorios, del almuerzo, cenas, en la enseñanza, en los espectáculos y en las diversiones.

En donde en esta nueva época se piensa que *“el mundo adulto, compuesto ahora de dinero y trabajo, no podía ser comprendido por los niños y si alterado, y el mundo infantil, caracterizado ahora, al menos en lo dichos, con la “pureza”, podía ser corrompido por los adultos”*. (Barrán, J.P; 1990:112). Se pensaba que el mundo del niño, caracterizado por el juego y la indisciplina, desentonaba con el mundo adulto.

A su vez, se despertó una mirada e interés por el niño por parte del Estado, forjando en este sentido instituciones, como por ejemplo el “Asilo Materno” (1877) creado por el gobierno de Lorenzo Latorre, “Jardín de Infantes” (1892) creado por la escuela vareliana, y la “Clínica de Niño” (1894) creada por la Facultad de Medicina. Se registró también un interés tanto por este tipo de escuela, como por el Derecho de evitar y terminar con los castigos sobre los cuerpos de los niños, propios de la barbarie.

Es en relación con lo anterior, que se instauró un “Reglamento General” en la escuela vareliana que prohibía el castigo físico a los niños. Acompañando a este reglamento también había condena por amplios sectores de la sociedad en cuanto al castigo físico ejercido por la escuela sobre los niños. No puede decirse lo mismo en el caso del castigo corporal que los padres ejercían sobre los niños, pues los mismos eran admitidos pero de forma moderada, se establecía que los padres no debían castigar con ira, sino con verdadero sentimiento y solo cuando era necesario.

Junto con el castigo de manera moderada, y la vigilancia de los padres, también se puso en práctica generar en los niños internamente el sentimiento de culpabilización, en donde el niño *“...debía mirarse a sí mismo y juzgarse; tal hecho evitaría el castigo externo al imponer la auto-corrección”* (Barrán,J.P;1990:132), cuyo fin era reprimir *“esos “malos instintos” o “sentimientos inferiores”, los peores, e interrelacionados, naturalmente, eran la rebeldía, la holgazanería, y la sexualidad temprana y ‘viciosa’”* (Barrán,J.P;1990:130).

Otro de los cambios que se registró en cuanto al relacionamiento de los padres con los hijos fue el interés de cuidarlos, acariciarlos, mimarlos (tan mal visto en la época bárbara, por ser sinónimo de debilidad de la autoridad paterna) proporcionándoles una educación, pensando en su formación para el futuro, por lo cual comenzó a verse de buena manera tener pocos hijos, pues de esta forma se les podría brindar un mejor cuidado. A su vez era visto como un horror que los padres abandonaran a los niños recién nacidos.

Este interés de cuidado por parte de los padres se debe a que *“Tanto la muerte como el nacimiento de los hijos empezaron a dejar de ser datos dados de una naturaleza vivida como inmovible e incontrolable (si es que alguna vez lo fue entero el nacimiento). La muerte se coloreó con el rojo vivo del dolor profundo y la concepción se precedió de la reflexión”* (Barrán, J.P; 1990:124).

Otro autor, en este caso Qvortrup (UNICEF) (s/f), refiere al término Infancia, partiendo de considerar que para ver cómo ha evolucionado la misma es necesario comprender el significado social de cada época, observando los cambios estructurales de la sociedad. Este autor basa su estudio en la transición de una sociedad pre-industrial a una sociedad industrial.

Observando que con el proceso de industrialización y escolarización *“los niños como integrantes de la fuerza laboral se tornaron prescindibles, el nivel tecnológico lo fue reemplazando, la competencia con los adultos los torno más exigente, los padres comprendieron el interés de la escolarización, etc. (...) Los largos discursos morales y legales contra el trabajo infantil y a favor de la educación no tuvieron efectos hasta que no fueron sustentados por intereses materiales”* (Qvortrup, en UNICEF, s/f: 163).

En la obra de Barrán (1990) *“La Historia de la sensibilidad en el Uruguay”* se puede aducir que también se encuentra la idea desarrollada anteriormente. El autor refiere a un relacionamiento del cambio de sensibilidad a partir de considerar el modelo económico que comienza a imperar, o sea el capitalismo. Para este modelo es imprescindible contar con una población disciplinada, por lo cual había que implementar mecanismos para acabar con la *“barbarie”*, inmersos en la misma estaban los niños/as. Se buscaba disciplinar a los niños/as para que cuando estén en edades adultas, sean *“buenos trabajadores”*, pensándose así en una lógica de modelo que se busca instaurar.

Pudiéndose entender al disciplinamiento como *“...métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad”* (Foucault, M; 1987:126); si releemos lo escrito en este documento hasta este momento, podemos ver como la Infancia siempre estuvo atravesada por una lógica de poder; entendiendo que el mismo es *“una estrategia de dominación y está compuesto de tácticas, subterfugios, tergiversaciones conceptuales, manipulaciones y de dispositivos que (...) ‘los invade, pasa por ellos y a través de ellos; se apoya en ellos...’ para lograr en el caso de la Infancia y la adolescencia, sujetos obedientes, sumisos y ordenados”* (Bustelo, E; 2005:259).

Es en relación a lo anterior, que se puede entender que a lo largo de la historia el relacionamiento que se le ha dado a la Infancia con el mundo adulto es asimétrico, donde los intereses no surgen de los propios niños, sino todo lo contrario, parte del mundo de los adultos, y especialmente de quienes tienen la potestad de elaborar políticas de Infancia. En donde los cuerpos de estos últimos son tratados *“... como objeto y blanco de poder.(...), al cuerpo que se manipula, al que se le da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican”* (Foucault,M;1987:125).

Es recién a partir de 1989, con la Convención de los Derechos del Niño (como marco normativo a nivel internacional) que se busca romper con “un viejo paradigma”, el de la situación irregular, el cual comienza a desarrollarse con la evolución de la concepción de Infancia hacia el siglo XVII, en donde el niño presenta mayor visibilidad en la familia. Generándose de esta manera, una diferenciación en el interior de la Infancia, en donde se ubican, por un lado los que estarían institucionalizados, a los cuales se los denomina niños/as y adolescentes; y por el otro los que están por fuera del sistema escolar, a los que se le denominan menores, estos pasan a ser objeto de protección- represión.

Resumiéndose así la esencia de la doctrina de la situación irregular *“...en la creación de un marco jurídico que legitima la intervención estatal discrecional (...). La indistinción entre abandonados y delincuentes es la piedra angular de este magma jurídico”* (García Méndez, E; 1994:79). De esta forma los menores se convierten en objetos de políticas públicas.

El paradigma defendido por la Convención, es el paradigma de la “Doctrina de la protección integral”, el cual postula visualizar a los niños/as como sujetos de derecho. Por lo cual *“los niños y niñas pobres dejan de ser considerados “menores”, “carenciados”, “abandonados”, “incapaces”. Son todos ciudadanos con derechos exigibles, acreedores a una protección especial en virtud de las necesidades de su propio proceso evolutivo”* (Varela, M; 2008:33).

Otro de los puntos con el que quiere terminar la Convención, es el dejar de pensar a los niños/as como personas a formar para el futuro, en donde *“se la valora socialmente por lo que será o llegará a ser, no por lo que es”*(Casas,F;1998: 34). En la Convención se le reconocen derechos que son propios para el goce de su etapa actual, y no pensando en un mañana “adulto”.

Realizando una lectura retrospectiva de lo escrito hasta el momento, podemos ver como la dimensión Infancia ha ido adquiriendo distintos significados a lo largo de la historia, estando éstos siempre en consonancia con lo que pensaba y le era “conveniente” al mundo adulto, se puede establecer que es recién a partir de la Convención del Niño de 1989, en donde se busca establecer un marco normativo, que deje plasmado la consideración de esta población como tal, con derechos y deberes propio de su edad, donde el trato que se le dé a la misma sea desde esta concepción normativa.

Se puede decir que la Convención del Niño es un gran “salto” en cuanto al trato que se le debería dar a los niños/as, dado que ésta busca rescatar el trato desde una “conveniencia” correspondiente a los niños/as, dejando de lado la representación que le dan los adultos desde sus propios intereses.

Ahora bien analizando este recorrido histórico, y considerando el marco normativo actual que se le da a la Infancia, cabría preguntarse ¿existe una correspondencia entro lo normativo y lo puesto en práctica? La respuesta a esta interrogante es a la que aspira acercarse la autora en la realización de esta monografía.

Capítulo II.

Derechos Humanos- Derechos del Niño. Políticas Sociales y Políticas de Infancia en Uruguay.

Los Derechos Humanos son relevantes para poder analizar y comprender las políticas sociales, viendo hasta donde las mismas buscan responder a los derechos de las personas, y hasta donde no dejan de ser más que respuestas “inmediatistas”.

Dentro de los Derechos Humanos es importante referir a los Derechos del Niño, ver desde cuando comienzan a ser reconocidos, analizando posteriormente cuales han sido las políticas de Infancia desarrolladas en Uruguay, visualizar si las mismas reivindican o no los derechos otorgados a esta población.

Derechos Humanos.

Antes de realizar una breve referencia histórica de los Derechos Humanos (en adelante denominados DDHH) es pertinente pensar a los mismos desde el dinamismo, inmersos en constantes cambios, e incorporaciones nuevas de derechos; debiéndose esto a los cambios en las condiciones históricas que ha atravesado la sociedad, en donde “...*lo que parece fundamental en una época histórica o en una civilización determinada no es fundamental en otras épocas o culturas*” (Bobbio en Diaz et al; 2000: 12), de esta forma el autor piensa y defiende su postura sobre que los derechos no son fundamentales por naturaleza (discusión que no se trabajará en este documento, porque excede lo que se busca trabajar en el mismo).

Varios autores están de acuerdo en afirmar que los orígenes de los DDHH se remontan a la Grecia Antigua, los cuales surgieron con el derecho natural de los hombres, en donde se refiere como clásico ejemplo, extraído de la literatura griega, el de Antígona, en donde se narra según Sófocles que Creón le reprocha haber dado entierro a su hermano, a pesar de estar prohibido, justificando dicho entierro a partir de referir a que actuó por las leyes de los cielos (no escritas ni inmutables) (Disponible en: <http://fongdcam.org/manuales/derechoshumanos/datos/docs/Punto%2020Articulos%20%20Documentos%20de%20referencia/2.2%20HISTORIA%20Y%20DECLARACIONES/>

2.2.1%20origen%20y%20evolucion%20ddhh_Origen%20de%20los%20Derechos%20Hu
manos_ALDHU.pdf).

Pese a lo anterior, se piensa que fue el Cristianismo quien sentó las bases para el reconocimiento igualitario de todos los seres humanos al establecer que todos son hijos de Dios, a pesar de este reconocimiento la Iglesia tardó en poder adoptar plenamente la doctrina de los DDHH (ibidem).

En cuanto a la sociedad civil de occidente, fue en Inglaterra, en donde por primera vez se establecieron límites jurídicos al ejercicio del poder, con el fin de preservar los DDHH de los ciudadanos. Pudiendo ejemplificarse en la Carta Magna (1215) el Habeas Corpus votado en 1679, y dos tratados del gobierno civil de 1690 que legitimaron la revolución que acabó por poner fin al absolutismo de los Estados (ibidem).

En el caso de los EEUU, la declaración de Independencia de 1776 contiene un breve párrafo en donde por primera vez, un poder, en este caso constituyente, toma para sí las obligaciones que compete al reconocimiento de los derechos del ciudadano, entre estos derechos se encuentran la vida, la libertad, y la búsqueda de la felicidad (ibidem).

Se registra que es a partir de la Declaración de los Derechos del Hombre y Ciudadano, promulgado el 26 de agosto de 1789 por la Asamblea Francesa, como punto importante en donde se proclama, entra en vigencia y se defienden los DDHH; reconociéndose que los hombres nacen y permanecen libres e iguales en sus derechos (ibidem).

Luego de transcurrido dos siglos de estas primeras Declaraciones, los derechos individuales pasan a ser considerados en material de otras conversaciones y cuerpos legales, constituyendo en la actualidad un sistema jurídico general y universal de reconocimiento de los derechos considerados básicos de los seres humanos (ibidem).

En 1907, en el marco de la Convención de la Haya, se genera una regulación, estableciéndose que los enemigos deben de preservar la vida, la dignidad y la salud de las víctimas, reconociéndose así que estos derechos están por encima de la guerra (ibidem).

Es a partir de la Segunda Guerra Mundial que surge más explícitamente un interés por la mayoría de los países, de una promulgación de la Declaración de Derechos, llegando así, de esta forma, a la aprobación en 1945 por las Naciones Unidas de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (ibidem).

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, la cual ha sido ratificada hoy por hoy por la casi totalidad de los países, permite dar cuenta de que los diferentes gobiernos existentes se han puesto de acuerdo, es decir que dicha declaración proclama un fin deseable por los mismos, pero no basta solo con la convicción para que estas condiciones se lleven a la práctica, esto es, para la realización de las mismas (Bobbio en Díaz et al; 2000).

“El problema de fondo relativo a los derechos del hombre es hoy no tanto el de justificarlos, como el de protegerlos. No es un problema filosófico, sino político. (...) No se trata de hallar el fundamento absoluto (...) sino, en cada caso, los distintos fundamentos posibles. Pero tampoco esta búsqueda de los fundamentos posibles (...) tendrá alguna importancia histórica si no va acompañado del estudio de las condiciones, los medios y las situaciones en que este o aquel derecho puede realizarse.” (Bobbio en Díaz et al; 2000: 15).

Es por lo anterior que se puede visualizar que a pesar de llevar ya varios años desde la declaración y ratificación de los países de la universalidad de los Derechos, no implica que la teoría se corresponda en su totalidad con la práctica. *“Porque, desafortunadamente, el que los derechos humanos sean universales no quiere decir ni mucho menos que sean universalmente respetados y reconocidos. En esto, como en todo, la ética es un discurso contrafáctico, no se refiere a cómo son las cosas sino a cómo deberían ser”* (Laporta en Díaz et al; 2000: 23).

El autor Roig plantea que se puede denotar que a lo largo de la historia, los derechos casi siempre estuvieron vinculados a una lucha para lograr el reconocimiento de los mismos, por lo cual el conformismo pasa a ser el peor enemigo del progreso de los derechos, en donde contentarse con la situación de los mismos llevaría a que pierdan su

carácter utópico y reivindicativo, encontrándonos de esta forma en el fin de la historia de los derechos (Díaz et al 2000).

Luego de haber trabajado los DDHH en términos generales se procederá a profundizar en el tema que nos refiere: la Infancia, por lo tanto se pasará al análisis de los Derechos del Niño, como uno de los derechos específicos para una población también específica como lo es la Infancia.

Derechos del Niño.

En esta sección se pretende referir a uno de los marcos normativos que ha tenido mayor reconocimiento a nivel internacional, los Derechos del Niño, es importante poder enmarcar estos reconocimientos en su contexto y los avances de las sociedades, para de esa manera ver, como a partir de estos avances se han ido modificando, e incluso construyendo nuevas legislaciones (o normativas).

Podemos referir como primer marco normativo a la Declaración de Ginebra adoptada en 1924 por la Sociedad de Naciones (SDN), este es un texto histórico en donde se reconoce y se afirma por primera vez los derechos de los niños/as pero, por sobre todas las cosas, la responsabilidad de los adultos para con esta población.

Esta Declaración se enmarca en el contexto de la época, donde se registra el término de la primera Guerra Mundial, lo que llevó a una nueva mirada sobre los niños/as que habían “sufrido” durante el conflicto, cuando se pensaba en la necesidad de proclamar una protección especial para esta población. En donde, la Declaración establece que *“la humanidad debe al niño lo mejor que ésta puede darle (...) en un lenguaje sencillo (ya que la intención no era realmente formular derechos), la Declaración pone más énfasis en los deberes del adulto hacia los niños y niñas más que sobre los Derechos de la Niñez”*. (Disponible en: <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>)

Posterior a la Declaración de Ginebra de 1924 encontramos la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, aprobada por la Asamblea Nacional de las Naciones Unidas,

esta declaración supuso el primer consenso a nivel internacional en cuanto a principios fundamentales sobre los derechos del niño.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) fue fundada luego de la culminación de la segunda Guerra Mundial, en donde después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, se produjo una mejora en los derechos humanos, lo que llevo a que se comenzara a ver las falencias de la Declaración de Ginebra de 1924, llevando más tarde a la Declaración del Niño de 1959.

La Declaración del Niño de 1959 refiere a que *“el niño es reconocido como un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad”* (Disponible en: <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959>).

Es por lo cual esta Declaración del Niño pone en referencia de que la población que comprende la Infancia (la cual la edad que abarca no fue estipulada ni por la Declaración de Ginebra, ni por la del Niño) necesita de protecciones y cuidados especiales.

Ambas declaraciones (Declaración de Ginebra de 1924, Declaración del Niño de 1959) pueden ser consideradas como antecedentes de la Convención Internacional del Derecho del Niño (CIDN), aprobada por las Naciones Unidas en 1989.

En donde la CIDN *“representa el consenso de las diferentes culturas y sistemas jurídicos de la humanidad en aspectos tan esenciales como los derechos y deberes de los padres y del Estado frente al desarrollo de los niños: las políticas dirigidas a la infancia; los límites de intervención del Estado y la protección del niño de toda forma de amenaza o vulnerabilidad de sus derechos fundamentales; y, finalmente, la obligación de los padres, los órganos del Estado, y la sociedad en general de adoptar todas las medidas para dar efectividad a sus derechos.”* (Cillero, M; s/f: 3).

La CIDN tiene cuatro principios fundamentales, los cuales pueden servir tanto para el diseño de políticas, como para la verificación del cumplimiento de los derechos que se consagran en la misma. Estos principios son:

- Interés superior (artículo 3) donde todas las decisiones que afectan a un niño deberán garantizar la integralidad de sus derechos, lo que garantiza que las decisiones no remitan a la discrecionalidad de los adultos que intervienen.
- La no discriminación (artículo 2), respecto a los derechos consagrados en la Convención, sin distinción alguna, independientemente de la raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional étnico o social, posición económica, impedimentos físicos o cualquier otra condición del niño, padre o representantes.
- La Supervivencia y desarrollo (artículo 6) refiere sobre el derecho a la vida, y a poseer condiciones óptimas para que se viva la infancia en plenitud.
- Y, por último, la Participación (artículo 12) que proclama el derecho a expresar su opinión en asuntos que lo afectan en función de su edad y madurez, a ser escuchado, a buscar, recibir, y difundir información.

Políticas Sociales en Uruguay.

Antes de comenzar a ver cómo ha sido el recorrido de las políticas sociales en Uruguay a lo largo de la historia, se referirá a algunas de las definiciones dadas por los diversos autores que trabajan sobre la temática. Pudiendo entenderse a las políticas sociales como “...conjunto amplio de intervenciones estatales destinadas en principio a mejorar la calidad de vida de la ciudadanía” (Repetto, F; 2010: 6).

Robles plantea que se pueden distinguir tres enfoques de las políticas sociales, estos son la protección frente a la situación de emergencia, protección como asistencia y acceso a la promoción, y por último la protección como garantía ciudadana (Robles; 2009).

En el caso del enfoque de protección frente a la situación de emergencia corresponde a políticas que tienen como finalidad mitigar la pobreza extrema; en el caso del enfoque de protección como asistencia y acceso a la promoción, el mismo está vinculado con el primero, pero lo supera al incorporar una visión de más largo plazo en la protección

social y en el manejo social del riesgo. Dichas políticas buscan mitigar, superar el riesgo y prevenir su ocurrencia. En el caso del tercer enfoque, el que hace referencia a la protección como garantía ciudadana, se entiende a las políticas como un conjunto de derechos donde el Estado tiene la obligación de cautelar (Robles; 2009).

A su vez la autora Alejandra Pastorini refiere a que *“Las políticas sociales no pueden ser vistas como meros instrumentos de prestación de servicios (pensando exclusivamente su función social), sino que también es necesario analizar su contraparte política como mecanismo de legitimación de orden; y económica, que se refiere principalmente al abaratamiento de la fuerza del trabajo a través de la socialización de los costos de su reproducción y a la intervención en el aumento de la demanda efectiva”* (Disponible:<http://es.scribd.com/doc/97805798/PASTORINI-Quien-Mueve-Los-Hilos-de-Las-Politicas-Sociales>).

Es a partir de considerar estas anteriores formas de entender las políticas sociales por los diferentes autores que se puede concluir que hay diversas modalidades de políticas sociales, y que esas diferentes modalidades esconden intereses por detrás; siendo crucial ver hasta donde las políticas buscan verdaderos cambios, reflexionando cuando se les considera como ciudadano/os a la persona/as, o cuando no pasan de ser más que políticas paliativas del momento (o de turno).

Luego de referir a la definición de las políticas sociales y los diferentes enfoques de las mismas, se realizará un recorrido de las trayectorias de éstas para el caso Uruguayo, donde se registra que en la primera mitad del siglo XX, contó con un amplio sistema de políticas sociales de orientación universal y de una extensa cobertura de éstas a la población urbana en su conjunto.

Midaglia y Silveira señalan que los partidos políticos tradicionales tuvieron un rol fundamental en la construcción de la matriz de protección social uruguaya, en donde no solo se realizó por parte de éstos un manejo del aparato estatal, sino que a su vez se anticiparon al conjunto de problemas propios de la sociedad moderna; también permitieron la organización de sindicatos, los cuales fueron importantes para la consecución de logros en el ámbito laboral (Midaglia, C; Silveira, M; 2011).

En contraposición al amplio lugar ocupado por las políticas sociales universales en este período, se registraron políticas sociales focalizadas, las cuales ocupaban un lugar marginal, en donde los reducidos programas tenían como finalidad abordar las problemáticas consideradas de “excepción social”, como por ejemplo la Infancia abandonada, asignaciones familiares para el sector privado, servicios de alimentación para trabajadores, entre otras.

Esta matriz de protección se mantuvo con algunas modificaciones y ajustes hasta los inicios de la década del noventa, en donde se registran cambios que impactan en el edificio de la protección uruguaya. *“La estructura emergente del sistema de provisión social se la califica en términos de “híbridos”, ya que conviven servicios universales reformulados con otro de reciente creación de naturaleza focalizada. A esto se agrega, la incorporación de distintas modalidades de instrumentación de las políticas sociales, alternándose el estado, la sociedad civil y el mercado en tanto agente proveedor de bienes sociales”* (Midaglia en Midaglia, C; Silveira, M; 2011: 230).

Políticas Institucionales/Sociales de Infancia en el Uruguay.

Es relevante referir en primera instancia que *“las políticas de la infancia se han caracterizado particularmente por esta ausencia de actores organizados que las demanden (...)”* (García, S; 2008: 8).

En cuanto a las políticas institucionales, se registra que con el “Código del Niño” de 1934 surge el primer marco normativo en materia de minoridad, donde se crea una Institución que se focalice en esta población, siendo la misma el Consejo del Niño como órgano de política administrativa, rector de política de Infancia; antes de dicho Consejo las políticas de Infancia estaban a cargo de diferentes organismos.

“Ambos hechos, marcaron un intento de unificar políticas de naturaleza particular, a su vez son “indicación de que los programas de infancia pasaron a ser una línea específica de intervención y responsabilidad del estado”.” (Midaglia, C; 2000:29). Con la

ley 15.977 en el año 1988 se transforma la denominación del Consejo de Niño al Instituto Nacional del Menor (INAME).

Es así que bajo la órbita del INAME comienzan a funcionar diversos Programas que atienden a las distintas situaciones de la Infancia y Adolescencia, entre ellos la creación del Plan CAIF, entre otros.

En el año 2004 se pasa del INAME al Instituto de Niños/as y Adolescente (INAU). El cambio de denominación se contextualiza en el marco del Código de la Niñez y Adolescencia creada por la ley 17.823, en el año 2004.

El INAU, como organismo rector de las políticas de Infancia, tiene como misión *“garantizar el ejercicio efectivo de la ciudadanía de todo los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho.”* (www.inau.gub.uy/index.php?option=com_docman&task); y como visión *“(…) promover, proteger o restituir los derechos de niños, niñas y adolescentes, articulado en un Sistema Nacional de Infancia, en el marco de la Doctrina de Protección Integral”* (ibidem).

El autor Filgueira refiere a que las políticas de Infancia se ubican dentro de la temprana emergencia del sistema de bienestar, en donde se da una intervención por parte del Estado administrado en ese momento por Batlle y Ordoñez (fines del 800 y comienzos del 900). en donde el Estado puede ser caracterizado según el autor como “Estado Asistencialista”, pensándose en la necesidad de ejercer el control social con el fin de procurar las bases de la construcción de ciudadanía, para lo que sería un futuro Estado Liberal (Filgueira; 1994)

Desde la aprobación del Código del Niño en 1934, hasta 1990 fecha en que se ratifica la CIDN, las políticas creadas para la Infancia son a partir de una determinada concepción de los niños/as y de la familia. En donde el *“Código reconoce al niño como diferente del adulto, con necesidades y derechos propios de su especificidad, el paradigma en que se sustenta no lo considera como ciudadano, sino que lo define y reconoce por sus problemas y carencias”* (García, S; 2008: 8).

La autora refiere a la importancia que se le da a la familia por su rol en la reproducción biológica y social, es por lo cual en la Constitución del 34 es considerada como grupo primario sobre el cual se genera la estructura de la sociedad, de esta forma se le asigna la responsabilidad obligatoria al Estado de velar por el mismo, esta idea es retomada nuevamente en la Constitución del 67, en donde se dejan establecidos los compromisos necesarios que debe asumir el Estado para proveer los medios necesarios para que las familias logren cumplir con sus cometidos.

La importancia de la familia también es tomada por el Código del Niño de 1934, en donde *“... el Código establece un modelo de familia y de niño, proclama derechos, impone obligaciones, amenaza con sancionar. Cuando una familia o niño escapa a ese modelo, crea las categorías necesarias (abandonado e infracción) para “controlar” las situaciones, insertando al niño dentro del sistema de tutela. Cuando la familia integra ese modelo, otras instituciones, de carácter difuso, darán cuenta de sus necesidades”* (De Martino, M; 1995:21)

Se puede argumentar que desde la concepción de las políticas de Infancia, hasta la CIDN de 1990 las políticas llevadas adelante son pensadas desde una determinada concepción de niño/a, más exactamente se podría decir de una determinada concepción de familia, por lo cual dichas políticas se caracterizan por ser de *“...carácter distributivo, anticipatoria, asistencial y residual. Se orienta a resolver la problemática de “desvíos” de lo considerado “normal”: la familia patriarcal, monogámica y nuclear, y conforme al llamado paradigma de la situación irregular (...) En consecuencia, se desplegaron estrategias sobre todo asistenciales y de control social, dirigidas a focos poblacionales considerados en situación de “riesgos” en tanto se apartaban de las normas o pautas hegemónicas, establecidas por los sectores dominantes de la sociedad”* (García, S; 2008: 9).

Uruguay ratifica la CIDN en 1990, la cual había sido aprobada en 1989 por las Naciones Unidas; es desde este momento que se da una ruptura en cuanto al análisis e implementación de las políticas de Infancia. Es a partir de este marco normativo que se da un pasaje del paradigma de “situación irregular” al “paradigma de la protección integral”,

en donde en este último se reconocen a los niños como sujeto de derecho, de protección y cuidado específicos según su grado de desarrollo.

En el año 2004 Uruguay crea el Código de la Niñez y Adolescencia, el mismo es un marco normativo jurídico nacional, cuyo contenido tiene un lineamiento y correspondencia con lo proclamado en la CIDN; es por esto que se puede referir a la importancia dada por Uruguay al reconocimiento y adecuación a lo postulado en dicha Convención.

El Código de la Niñez y Adolescencia regula los derechos, deberes y garantías inherentes a la calidad de persona humana de los niños/as y adolescentes del Uruguay.

Ahora bien, si realizamos una mirada de lo escrito hasta el momento en este capítulo, podemos ver cómo ha ido evolucionando la concepción de los DDHH, al igual que los Derechos de los niños/as a nivel internacional. Por otra parte estos reconocimientos tienen una larga historia en el tiempo, y los hechos que han acontecido a nivel internacional no escapan de ser un vehículo para generar cambios en la concepción de las sociedades, en cuanto a los Derechos.

Se puede decir así que lo normativo es fruto del contexto, no se explica por sí mismo; también es importante señalar, tal como quedó plasmado en la sección de los DDHH, que el reconocimiento de los Derechos no siempre va acompañado de su puesta en práctica. Es por lo cual, ver la ejecución de las PPSS puesta en práctica en Uruguay, nos permite hacer una lectura de cómo éstas son reivindicativas de derechos o no. Lo mismo sucede en el caso de las políticas de Infancia.

Antes de cerrar con este capítulo resulta pertinente remarcar la importancia de que, a pesar de la no correlación de la teoría y práctica, no se debe dejar de luchar porque esta se dé; pues, tal como aparece en la sección de DDHH, dejar de luchar por la reivindicación y reconocimiento de los derechos, sería quedarse en el conformismo y poner fin a la luchas por su reconocimiento.

Capítulo III.

Tacuarembó: una experiencia de campo, pueblo Cerro de la Aldea. Escuela N° 18.

Es preciso, antes de comenzar a referir al trabajo de campo, aludir brevemente a las características de Tacuarembó y, dentro del mismo, al pueblo Cerro de la Aldea en donde se encuentra ubicada la Escuela N° 18, referenciando brevemente la historia de la misma, ya que fue la elegida para el trabajo de campo.

Tacuarembó.

El departamento de Tacuarembó fue creado por la Ley N° 158 promulgada el 14 de julio de 1837, el cual, hasta el 20 de setiembre de 1884, comprendió también el territorio que actualmente corresponde al departamento de Rivera (Disponible en: <http://uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=207879>).

Este departamento es el único del territorio nacional que conserva su primitiva denominación indígena, *“tomó su nombre del río que, con sus afluencias, riega casi todo el territorio. Tacuarembó es voz guaraní y alude a una caña maciza, delgada, del grosor del dedo meñique, muy larga, recia y flexible, que los indios abrían y descortezaban para tejer, con sus fibras, esteras y cestillos.”* (ibidem).

En cuanto a Tacuarembó, departamento ubicado en la zona noroeste de Uruguay, el mismo tiene una superficie de 1.543.800 hectáreas, siendo el más extenso en relación a los demás departamentos que conforman el territorio nacional. En cuanto a su población es de 90.053 según los datos arrojados por el Censo de Población y Vivienda de 2011, siendo 44.169 hombres, y 45.884 mujeres. En donde de esta población un total de 80.393 vive en el medio urbano y 9660 en el medio rural (INE, 2011).

En relación a la estructura por sexo y edad, en términos generales, se puede decir que existe una paridad entre ambos géneros en cuanto al total de la población, pero si se analiza el área rural, se puede ver como el número de hombres continua siendo mayor que el de las mujeres (por cada 100 mujeres hay 139 hombres). En relación a la composición por edades, se ve un decrecimiento de la población en lo que respecta al tramo de edad de 0 a 29 años, en contraposición a esto se ve un aumento en el tramo de edad de los mayores de 60 años. (Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Departamento de Tacuaremb%C3%B3](http://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Tacuaremb%C3%B3)).

La actividad económica que se destaca en el departamento de Tacuarembó es la producción ganadera (vacuna y ovina), arrocera y forestal, estas actividades han fomentado la presencia de aserraderos y otras industrias (ubicadas en la capital del departamento) (Disponible en:http://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Tacuaremb%C3%B3).

Pueblo Cerro de la Aldea.

En cuanto al pueblo Cerro de la Aldea no se pudo encontrar información. Se concurrió a la oficina del INE y las respuestas obtenidas fueron que del lugar no tenían información, que fue contabilizado en el censo del 2011, pero que en algunos casos se tomaron los datos en forma global y no desagregado por territorio.

Es por lo anterior que se pasará a realizar a continuación una breve alusión a datos referidos por la Directora. La información que se obtuvo es que la zona cuenta con los servicios de Usinas Telefónicas del Estado (UTE), Organización Sanitaria del Estado (OSE) y Administración Nacional de Telecomunicaciones (ANTEL). Lográndose el acceso a la luz en 1987 luego de un arduo trabajo cooperativo entre los vecinos, cabe referir que dicho servicio no es universal, dado que son 10 las familias que actualmente no cuentan con el mismo.

Escuela N° 18 de Cerro la Aldea.

Se pasará a referir brevemente a la escuela N° 18 de Cerro la Aldea, elegida por quien remite el documento para realizar el trabajo de práctica. La información que se pasará a detallar fue brindada por la Directora- Maestra actual de dicha escuela.

La misma se encuentra ubicada en la sexta sección judicial y policial del departamento de Tacuarembó, localizándose a 7 kilómetros del centro de la ciudad del departamento, accediéndose a la misma por la ruta 31.

Fue creada el 22 de julio del año 1900, en donde, desde ese momento hasta la actualidad, mantiene el mismo lugar geográfico. Su primera maestra fue Apolonia A. Bernard y la cantidad de alumnos inscriptos el primer año de su funcionamiento fue de un total de 42 alumnos, éstos eran en su mayoría hijos de inmigrantes italianos, encontrándose también españoles, brasileños y argentinos.

En cuanto a la infraestructura, la misma se fue ampliando a medida que la matrícula aumentaba, registrándose mayores niveles de inscripción en los primeros años de la década del 70, en donde llegó a haber casi 100 alumnos y 6 maestros. Pero a medida que fue transcurriendo el tiempo, como proceso natural vivido también por casi todas las escuelas rurales, el número de matrícula fue descendiendo, y a la par de esto se fueron perdiendo cargos de maestros; llevando a que en el año 1975 se contara con 5 maestros, en el año 1989 con 4, y en el año 1995 la cantidad de maestros se reduce a 3, y desde el año 2003 hasta la actualidad trabajan 2 maestros.

En cuanto a la reducción en el número de niños/as que concurren a la escuela una de las causas que podría explicar este fenómeno -según lo aportado por la Auxiliar de servicio de la escuela- es que el número de integrantes de las familias se ha ido reduciendo, antes se encontraban familias con 10 hijos/as, pero ahora el número de hijos/as es menor.

Desde 1987 hasta la actualidad en uno de los salones de la escuela funciona una policlínica, la cual es atendida por un médico del Ministerio de Salud Pública (MSP), una vez por semana. Existe además una comisión de vecinos de apoyo a la misma, la cual ha realizado beneficios para el mantenimiento de ésta.

Actualmente la escuela cuenta con 21 alumnos/as, estos/as provienen de un nivel socio-económico cultural bajo, donde una de las madres tiene estudio universitario y la mayoría ha culminado el ciclo primario. La mayoría de los alumnos que egresan de la escuela continúan sus estudios en el liceo rural de Zaporá (a 4 kilómetros de la escuela aproximadamente), en UTU o liceos de la ciudad de Tacuarembó.

En la zona que se encuentra en las inmediaciones de la escuela viven alrededor de 50 familias (85 adultos mayores, 60 hombres y mujeres en actividad, 18 jóvenes, 24 escolares y 10 niños/as menores de 4 años, establecidos en pequeños predios o chacras de 5 hectáreas de promedio). En su mayoría son pequeños productores dedicados a la cría de vacas, cerdos, aves y a actividades agrícolas (plantación de chacras e invernaderos), registrándose tambos y la producción artesanal de ladrillo, siendo muchos de ellos jubilados o pensionistas.

Con respecto a los padres de los niños/as que concurren a la escuela sus oficios en términos generales son de pequeños productores, empleados públicos (Intendencia, Policía) y privados (Frigorífico, URUPANEL, TA-TA).

Análisis de entrevistas y actividades con los niños de la escuela N° 18.

Luego de referenciar al departamento de Tacuarembó, al pueblo de Cerro de la Aldea, y específicamente a la escuela N° 18, se pasará a detallar los hallazgos obtenidos de la actividad de campo realizada por la autora de este documento; en donde el fin del trabajo de campo es obtener información que responda, o se acerque, a responder a los objetivos específicos, los cuales buscan dar respuesta con la realización de esta monografía.

Entre los objetivos se encuentran “ *Indagar como es la visión y el trato de los adultos hacia los niños/as en el pueblo Cerro de la Aldea, Tacuarembó, 2013; Obtener un acercamiento en las prácticas de la vida cotidiana de los niños/as en la escuela N° 18 del Cerro de la Aldea, Tacuarembó, 2013*”

Las entrevistas que se realizaron para alcanzar dichos objetivos fueron realizadas a los siguientes actores: Directora, Maestro y Auxiliar de servicio que cumplen su función en la escuela N°18, así como a padres de los niños/as que concurren a dicha escuela. Se realizaron actividades con los niños/as a fin de obtener información brindada de la propia voz de la población objeto de interés para esta monografía.³

Se pasará a detallar la información recabada de las entrevistas, y posteriormente de las actividades con niños/as, refiriéndose en el caso de esta última a los datos obtenidos de la actividad como así también a lo observado durante la realización de la misma.

Entrevistas realizadas a la Directora, el Maestreo y una Auxiliar de servicio.

Antes de comenzar a detallar los datos de interés obtenidos para esta monografía, es preciso aclarar que se realizarán en la misma sección, y se referirá globalmente a los aportes brindados tanto por la Directora, el Maestro y la Auxiliar de servicio, considerados por quien remite este documento como actores “externos”, es decir que tienen una proximidad a los niños/as, pero desde una mirada exterior a la familiar.

Lo primero a reseñar es la trayectoria de estos actores. En el caso de la Directora hace cinco años que trabaja allí, en el caso del Maestro hace cuatro años, y la Auxiliar de servicio hace 14 años que trabaja en la escuela (por lo cual parte de la información aportada

³ Se pasará a utilizar la siguiente nomenclatura para referirse a los entrevistados: Directora -(D), Maestro- (M), Auxiliar-(A), y Padre- (P); estos últimos seguidos por un número que señala la ubicación en que están ordenados según las transcripciones de las entrevistas realizadas a los padres. Se utilizara también nomenclatura para referirse a los niños/as (N, seguida por un número que refiere al orden de los transcripto de la información obtenida de las actividades con los mismos).

por la misma es referida en la sección de la historia de la escuela), en este apartado solo se trabajará sobre alguno de los datos brindado por la misma.

El análisis referirá a los datos obtenidos en torno a tres preguntas realizadas a los actores, si bien el ítems de preguntas fue más largo (la guía se puede encontrar en forma completa en los anexos). Se realizó esta selección con el fin de clasificar datos que respondan a la monografía. Las tres preguntas refieren a los siguientes ejes temáticos:

- 1- Derechos y Obligaciones de los niños/as.
- 2- Otras actividades que realizan los niños/as fuera del ámbito curricular.
- 3- Si la realización de las actividades anteriores les quita tiempo para realizar las actividades curriculares.

En cuanto a la primera pregunta, las respuestas obtenidas por la Directora y el Maestro, fueron que en el ámbito curricular se trabaja sobre los derechos y obligaciones de los niños/as. Ambos consideran que quizás se debería trabajar más sobre esta temática, a su vez éstos destacan que se debería de considerar más las obligaciones, en palabras de los propios entrevistados “... me parece que le dan mucha importancia a Derechos y me parece que los deberes tienen que ir de la mano, sobre todo en los niños y en la juventud”(M) (Anexo 2); “... los derechos que tienen pero pienso también todas las obligaciones(...) porque en estos tiempos a veces se ven mucho de los derechos de los niños, pero no las obligaciones...Porque los niños saben a veces sí cuáles son sus derechos pero hay que hacerlos ver que tienen obligaciones...” (D) (Anexo 2).

De lo anterior se desprende que, tanto el Maestro como la Directora, resaltan las obligaciones que deben asumir los niños/as, al tiempo que consideran “natural” que conozcan sus derechos, y destacan que debería apuntalarse el área de las obligaciones; discurso contradictorio a lo que desde el Paradigma de la protección integral se viene trabajando en las últimas décadas.

En cuanto al segundo eje, tanto la Directora como el Maestro, coinciden con respecto a las actividades que realizan los niños/as fuera del ámbito curricular, siendo estas: ayuda en las tareas de la casa (ejemplo trabajo en la quinta el jardín), en las tareas del campo, como ordeñar las vacas, en donde “...muchos de ellos ya chiquitos ya saben ordeñar...” (D). En cuanto a los juegos refieren al juego con bolitas, rayuela, andar en bicicleta, y otra de las actividades que los niños/as realizan es quedarse en la casa de otro compañero/a.

A su vez, tanto la Directora como el Maestro, refieren a que por lo general no hay grandes distinciones ni en las actividades ni en el juego que realizan los niños respecto de las niñas (en cuanto a la no distinción en el juego fue referido únicamente por la directora), señalando “ *no sé si la mayoría de las gurisas , pero más de un 50% de las gurisas si ayudan en el campo*”(M); pero contempla la posibilidad de que “*...en algunos casos se puede dar por la formación de los padres, a veces en donde los niños tienen que ayudar en el campo y las niñas tiene que quedarse en la casa ayudando*”. (D) (Anexo 2).

En cuanto a lo anterior, se lo considera como un hallazgo, el cual se contrapone con la idea inicial de la que partió la autora de esta monografía, idea que quedó posteriormente reafirmada por lo mencionado Maestro- Director jubilado, éste aludía a que había distinción entre las actividades que realizan los niños respecto de las niñas (por más información ir a la sección de antecedentes); quedando de esta forma en evidencia la necesidad de la realización del trabajo de campo, dado que permite confirmar y reafirmar con un ejemplo tangible determinadas afirmaciones, como así también permite considerar y realizar nuevas apreciaciones y salvedades no consideradas desde el inicio.

Sin embargo, es importante considerar que los datos obtenidos en el trabajo de campo referente a la distinción de género no son representativos. Es por lo cual, si bien en esta escuela no se presenta una distinción entre las actividades que realizan los niños respecto de las niñas, no significa que no se dé en otros pares.

También se le realizó esta pregunta a la Auxiliar de servicio, en donde la misma respondió que “*es difícil porque acá no hay mucho por hacer...*”(A); refiere que dos o tres de los chicos que concurren a la escuela van a catecismo, en donde también tienen clase de manualidades. La misma cuenta que hay chicos que viven lejos de la escuela, de los cuales no sabe, desconoce lo que hacen, y en cuanto a los que viven próximo a la escuela señala “*... lo que están aquí más cerca se van para la casa y no hacen nada más porque son predios chicos, no hay chacra ni quinta y tah! estarán haciendo las tareas, la computadora y esas cosas*” (A) (Anexo 2).

En cuanto al último eje, ambos docentes concordaron en que las actividades que realizan los niños/as fuera del ámbito curricular no les quita tiempo para poder realizar las actividades curriculares, pudiéndose ejemplificar la afirmación anterior con lo dicho por uno de los entrevistados “*...no, porque en general los deberes que por ejemplo es la tarea que yo puedo ver que ellos tienen para hacer en la casa lo hacen*” (M) (Anexo 2).

Considerando lo anterior, se puede apreciar que se contraponen con la idea inicial de la autora de esta monografía; idea formada a partir de observar que algunos niños/as no cumplían con los horarios, ni con las tareas solicitadas por una maestra particular, debido a que tenían que realizar tareas en sus respectivos hogares. Esta observación por parte de la autora fue uno de los motivos que la llevó a la realización de este trabajo.

La Directora refirió también a que en la escuela se pueden observar diferentes niveles de aprendizajes en cuanto a los niños/as, en donde muchos niños/as se esmeran y salen adelante, incluso logrando algunos de ellos llegar a un título universitario, pero a su vez también hay otros que “...empiezan, ves que les gusta el campo y se quedan ahí, no salen” (D) (Anexo 2).

Entrevistas a los padres.

Antes de comenzar a aludir a la información obtenida de la realización de entrevistas a los padres, es preciso aclarar que solo se logró entrevistar a 9 de ellos, esto es porque alguno de los padres entrevistados tenían más de un hijo en la escuela, y algunos otros no pudieron ser entrevistados debido a la problemática de la distancia.

Al igual que en la sección anterior, se realizará una transcripción global de los datos obtenidos, en donde no se referirá a la información recabada de todas las preguntas, sino que se trabajará sobre dos específicamente (por más información ver en anexos), las mismas refieren a:

- Información que manejan los entrevistados/as sobre los derechos y deberes de los niños/as.
- Actividades extra- curriculares de los niños/as.

En cuanto a lo referido en el primer ítem los datos obtenidos fueron escasos a nivel general, en donde se pudo observar por parte de quien llevó adelante la realización de las entrevistas, que muchos de los entrevistados tienen en su haber poca información en lo concerniente a los derechos y deberes de los niños/as. También se observó, de acuerdo a sus respuestas, que muchos de ellos no discernían las diferencias entre lo que es derecho de lo que es deber.

Las respuestas en cuanto a los derechos fueron en términos generales entretenimiento, jugar, aprender, ir a la escuela, cuidado, ir al médico, tenerlos protegidos, vacunados, salir,

ser felices, ser bien atendido, bien alimentado, no menospreciarlos, no decirles palabras obscenas, respetar lo que ellos dicen, y que cada uno vaya creando su personalidad.

En cuanto a los deberes, las respuestas fueron respeto, ayuda, aprender, estudiar, levantarse, tenderse la cama, hacerse la limpieza personal, peinarse solo/a, cuidar de su ropa, de su ropa interior, organizar su cepillo de diente, si van al baño que lo dejen limpio, realizar los quehaceres, ayudar a la madre con los mandados, que estén cuidados, que vayan al médico, tenerlos protegidos, vacunados, ir a la escuela, ser felices, no permitirles que desprecien a los demás niños, que cuiden de sus cosas personales. Algunos de los entrevistados refirió al tema de los límites, en palabras de uno de los entrevistado *“que te escuchen y que conozcan los límites que tienen”* (P8) (Anexo 3). A su vez el mismo aludió a *“... que los padres pensamos mucho por nosotros y no escuchamos a los gurises”* (P8) (Anexo 3).

Ambas citas son de interés, en el caso de la primera que refiere a los límites que deben de conocer los niños/as (mencionado por varios de los padres entrevistados), en donde sí se considera también lo dicho por la Directora y el Maestro concerniente a la importancia de que los niños/as conozcan sus obligaciones, pone en evidencia el interés por parte de los referentes adultos de que los niños conozcan los límites - obligaciones. Esto lleva a preguntar ¿Qué relevancia se le da a los derechos de los niños/as por la mencionada población? Dado de que si bien los padres refieren a los derechos de los niños/as lo hacen brevemente. En cuanto a la segunda cita, se puede visualizar que existe un reconocimiento por parte de la población adulta en lo referente a que no se escuchan a los niños/as. Siendo esto totalmente contradictorio a lo proclamado por la Convención del Niño de 1989, en donde refiere al derecho de los niños/as de expresar su opinión en asuntos que lo afectan, en función de su edad y madurez (Artículo 12 de la Convención).

En cuanto a la pregunta que refiere a otras actividades que realizan los niños/as fuera del ámbito curricular las respuestas fueron ayudar con las tareas con los animales -ganados, aves-, dar comida a las vacas, a las yeguas, a las gallinas, ordeñar las vacas, en general todo lo referido a las actividades en el campo, también ayudar en la quinta, cocinar, colaborar en el almacén, jugar, andar en bicicleta, jugar con muñecas, realizar las tareas domiciliarias, entretenerse con la computadora ceibalita⁴, recreación con los amiguitos en la casa, ir a catecismo y al fútbol.

⁴ Plan CEIBAL (Conectividad Educativa de Información Básica para el Aprendizaje en Línea), es un plan de inclusión tecnológica y social que se comenzó a ejecutar en Uruguay en 2007-2008, implementado a través del sistema educativo, entregándose una computadora por niño y por docente entre los estudiantes de Educación Primaria, primer

Una de las entrevistadas refirió a que “... yo conocí chicos y conozco chicos que ahora son adolescentes, algunos que ya ni están estudiando que se criaron a la par con los padres laburando, el que era hornero hacia trabajo de ladrillo los padres, y ellos hacían junto con los padres, iban a la chacra iban con los padres desde muy pequeños...” (P5). También refirió a la falta de espacios recreativos en el medio, como plaza, en comparación con el centro de la ciudad de Tacuarembó, a los cuales no todos los niños/as pueden ir por temas económicos, o por voluntad de los padres (P5) (Anexo 3).

Esta falta de espacio recreativo evidencia las “carencias” que aún permanecen en el medio rural, en donde el hecho de que estos niños/as vivan en ese lugar los condiciona y limita a llevar una determinada Infancia, no mejor ni peor de la que llevan los niños/as en zonas urbanas, sino diferente, en donde la Infancia de éstos está marcada por un contacto más pronunciado con la naturaleza, y con todas las actividades que se realizan en ese ámbito. Esto “explica” las actividades que realizan los niños/as fuera del ámbito curricular antes mencionado.

Actividad con los niños/as de la Escuela.

Descripción de la actividad: se realizó a partir del juego “la rayuela”, una dinámica en donde cada uno de los cuadrados que conforman la misma tenían un rectángulo de cartulina dentro, el cual contenía una lista de preguntas (algunas que se repetían en todas las cartulinas, y otras que eran preguntas aleatorias). Cada uno de los niños tiraba una tiza y donde caía ésta el niño saltaba, y a la vuelta levantaba la tiza y la cartulina. Luego que saltaron todos, cada uno comenzó a contestar la lista de preguntas que le tocó, cuando finalizaron todos los niños/as de contestar sus preguntas en una hoja, se trabajó en común sobre tres ejes (los cuales estuvieron en las listas de preguntas individuales de todos los niños/as), estos son:

- ¿Cuáles son los Derechos y Deberes de los niños/as?
- ¿Qué otras actividades realizan fuera de la escuela?
- ¿Qué les gustaría ser cuando sean más grande?⁵

ciclo de Enseñanza Secundaria y Bachilleratos Técnicos que asisten a los centros de enseñanza pública del país. El plan fue acompañado de un eficiente plan de dotación de conectividad a estos centros educativos. Disponible en: <http://programafrida.net/acceso2011>

⁵ Se optó por referir a l término “más grande” considerando que a los niños/as no le gustan que le digan que son chicos.

Se realizó primero una actividad en forma de juego, en donde cada cual trabajó individualmente con el fin de lograr un primer acercamiento a los niños/as, luego se pasó la modalidad grupal, trabajándose sobre tres preguntas de interés, con el fin de obtener información brindada por los propios niños/as. Es por lo cual en esta sección solo se referirán a la información obtenidas sobre las tres preguntas trabajadas en forma grupal (por más información recurrir al anexo 4).

Se pasará a referir primeramente a la información obtenida de la actividad antes mencionada de los niños de primero, segundo y tercero (en total participaron 5 niños/as en la actividad).

En cuanto a los derechos y obligaciones de los niños/as, las respuestas fueron las siguientes: venir a la escuela, cuidar nuestra salud, ayudar a la madre a limpiar, atender, esforzarse para pasar de clase, compartir.

En cuanto a la pregunta sobre las actividades que realizan fuera de la escuela, las respuestas fueron: correr las vacas, cerrar las porteras, ayudar a la madre, llevar el alambre, hacer los deberes.

Y en cuanto a la pregunta de qué quieren ser cuando sean “más grandes” las respuestas fueron: Militar, Blandengue, Pintor, Marinero, Maestra, Milico.

La misma actividad se realizó con los niños/as de cuarto, quinto y sexto (en total eran 8 niños/as) en donde las respuestas obtenidas a partir del trabajo grupal fueron las siguientes.

En cuanto a la primer pregunta sobre los derechos y deberes, las respuestas recabadas fueron: ser responsable, compartir, hacer caso, respetar, no trabajar, ir a la escuela, jugar, estudiar, salir, ayudar, hacer los deberes, ser tolerante, ser compañero, respetarnos, ser amable, disfrutar.

En el caso de la pregunta sobre las actividades que realizan fuera de la escuela, las respuestas fueron: compartimos, ayudar a traer animales, mirar televisión, hacer los deberes, dormir, andar en bicicleta, jugar en la computadora, ir al pueblo, andar a caballo, jugar al fútbol, jugar con otros compañeros, con los hermanos, con los padres, pasear, comer, charlar, jugar a las cartas, leer libros, dibujar.

Y finalmente, en cuanto a la interrogante de qué quieren ser cuando sean “más grandes” las respuestas fueron: Maestra, Profesora, Antropóloga, Peluquera, Militar, Futbolista, Militar de Caballería. Se pudo ver que en ambos grupos (el de primero, segundo

y tercero por un lado, y el de cuarto, quinto y sexto por el otro) las respuestas dadas ante esta pregunta revelan que la aspiración de los niños/as en cuanto a su profesión futura dista de la profesión de los padres. Esto lleva a pensar que el medio parecería no condicionar a que los niños/as quieran desarrollar las mismas actividades que realizan actualmente sus padres, aún cuando los ayudan en éstas durante la Infancia.

Quien remite este documento considera de sumo interés narrar lo observado mientras los niños/as realizan esta actividad, en donde se pudo visualizar que en ambos grupos el contestar las preguntas individualmente les costaba, siendo más notorio en el grupo conformado por cuarto, quinto y sexto; destacándose la pregunta sobre los derechos y deberes como una de la que más dificultades presentó a nivel general.

Cuando se pasó a trabajar grupalmente se pudo notar otra disposición en ambos grupos (los de primero, segundo y tercero; y los de cuarto, quinto y sexto), en donde se los observó, a la gran mayoría de ellos/as, integrados y participativos, cabe mencionar que en cuanto a la pregunta sobre los derechos y deberes les costó poder identificarlos. Lo que no pudieron hacer es ordenar deberes y derechos por separado, a pesar de ser pedido por quien les propuso la actividad.

Se pudo visualizar que tanto los padres como los niños/as tienen poco conocimiento en lo concerniente a los derechos de los niños/as, a su vez es notorio que éstos tampoco pueden distinguir ente lo que son derechos y deberes. Esto lleva a pensar cómo, a pesar de transcurridos 20 años de la Convención de 1989, y 9 años de la aprobación del Código de la Niñez y Adolescencia en Uruguay, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto al conocimiento de lo postulado en la teoría por la población, por lo cual, tal como se ha planteado a lo largo de este trabajo, no hay una fiel correlación de la teoría con la práctica.

Lo anterior lleva a preguntarse ¿cómo puede ser posible que a pesar del tiempo transcurrido el conocimiento sobre los derechos y deberes de niños/as siga siendo en “algunos casos” materia pendiente? Esto lleva a pensar en que es necesario que exista un conocimiento por parte de la población sobre los derechos, principalmente por parte de todos los niños/as; esto es necesario fundamentalmente para que se pueda generar una demanda reivindicativa de los mismos.

Reflexiones Finales

Culminando este trabajo, y revisando todo lo escrito en el mismo, es posible extraer algunas reflexiones con el fin de que sean el punto de inicio para futuras problematizaciones, en donde la realización de esta monografía pretende manifestar por escrito la realidad vivenciada por los niños/as de la escuela N°18 de Cerro de la Aldea, Tacuarembó, en la actualidad.

Primeramente se debe referenciar que esta monografía, tal como aparece plasmado al inicio de la misma, tiene como objetivo adquirir conocimiento sobre cómo es la construcción de la Infancia en el medio rural. Por lo cual se realizó un recorrido teórico - histórico de la construcción de dicha población, aludiendo luego a los marcos teóricos jurídicos actuales que la contemplan. Culminando con la realización del trabajo de campo, del cual se obtuvo la información a partir de la que se realizan estas reflexiones finales.

Tal como se transcribe en el capítulo III, los niños/as en el medio rural realizan actividades que son propias del mundo adulto, en donde se puede visualizar que no hay una diferenciación fuerte entre lo que es el mundo adulto con respecto de lo que es el mundo de los niños/as. Es por esto que cabría preguntarse ¿aún hoy persiste en parte lo referenciado por Ariès, es decir la visión de los “niños/as como hombres pequeños”?.

Un punto importante a considerar es que, tanto la población adulta como los niños/as, están inmerso en una determinada vida cotidiana, entendiéndose por ésta como “...la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de reproducción social” (Heller, A; 1985:9). Entendiéndose así que cada individuo actúa en la cotidianidad de su existencia exteriorizando aquello que ha ido haciendo suyo, esto es, interiorizando desde su Infancia. Interiorización de una determinada clase social mediada por las particularidades de la familia en la cual nació (íbidem).

Es, a partir de esta definición de vida cotidiana, que se puede entender que los adultos han interiorizado una determinada forma de entender la Infancia, por lo cual se podría comprender el trato dado por los padres a los niños/as de la escuela N°18, ya que exteriorizan eso que han incorporado; en donde, si bien se debe de reconocer que el mundo adulto ha venido cambiando su trato con la Infancia a partir de los nuevos reconocimientos normativos-jurídicos establecidos para esta población, aún no se ha dado un cambio que permita afirmar que el trato a la Infancia se correlaciona con lo establecido en la teoría.

En relación con lo anterior, y partiendo de considerar a lo instituido como la “*estabilidad relativa de ciertas formas, gracias a las cuales lo imaginario radical encuentra una existencia histórica*” (Rebellato, J.L y Giménez, L; 1997:32) y lo instituyente como un movimiento cuestionador que busca la creación de nuevas expresiones y significados, se puede reflexionar acerca de que la concepción normativa actual de la Infancia debe de ser considerada como un movimiento instituyente, que aún no ha logrado desplazar completamente a lo que era el viejo paradigma de la Infancia.

Éste, denominado “Paradigma de la situación irregular”, considera al menor como objeto de compasión- represión, el ser incapaz o incompleto. Es con esta concepción de niños/as que busca romper el nuevo paradigma, denominado “Paradigma de la protección integral”, en donde se considera a los niños/as como sujetos de derecho, con la capacidad de ejercer y exigir de los mismos (UNICEF; 2006).

En el caso de este trabajo de campo, para entender y abordar a la Infancia se lo debe de analizar considerando el entorno con las vivencias que son propias del lugar; para el medio rural este tiene características propias (muchas de estas mencionadas por los propios entrevistados), como lo es el distanciamiento geográfico de la ciudad, y la forma de producción como la ganadería y agricultura, etc.

A su vez considerando lo referido por los entrevistados, se presenta una distinción entre lo que es la vida en la ciudad con respecto a lo que es la vida en el campo. En donde los padres señalaron que la vida en el campo es más tranquila, es una vida más sana, y no encuentran dificultades como lo podría ser el acceso frecuente a la ciudad, con todo lo que esto implica, como tampoco el hecho de que aún en algunas de las casas no ha llegado el tendido eléctrico.

Los entrevistados encuentran diferencias entre lo que es la vida de los niños/as en la ciudad de lo que es la vida de éstos en el medio rural, aduciendo que los niños/as en la ciudad ocupan mucho de su tiempo en Internet, juegos como Playstation, televisión, etc. Muy por el contrario a la vida que llevan los niños/as en el campo, en donde estos pueden realizar otras actividades, destacando que la vida que llevan los niños/as en el campo es una vida más sana.

Si se observa desde afuera sin conocer el contexto, se podría llegar a conclusiones inmediatistas como lo son el creer que el hecho de que estos niños/as realizan actividades de personas adultas es trabajo infantil, pero a partir de lo observado, y de estar en el lugar compartiendo momentos con esta población, y reviendo lo referido por éstos en las

entrevistas, se entiende que es otra forma de vida, y por lo tanto es otro el trato que se le da a la Infancia, en donde la ayuda de los niños/as desde pequeños en actividades propias de personas adultas es visualizado como algo necesario, como un aprendizaje de los niños/as para su futuro, a la vez que la colaboración con su hogar se presenta de forma natural.

Es por lo anterior que la discusión sobre trabajo infantil, algo tan problematizado actualmente, no tiene una correlación que permita dar luz para explicar lo observado en este trabajo de campo, dado que si bien los niños/as realizan actividades de personas adultas lo hacen dentro de una determinada cotidianidad, en donde éstos, al igual que los adultos vivencian esta forma de “ayuda” como algo natural para la reproducción familiar.

Tal como se alude al comienzo de este trabajo se buscó exponer la construcción de la Infancia en un lugar determinado, donde el fin fue mostrar cómo la teoría no tiene correlato directo con la práctica. El título de esta monografía busca advertir como lo teórico no está en total armonía con la práctica, en donde a partir de ver todo lo normativo y luego correlacionarlo con el ejemplo práctico se pudo visualizar que en el diario vivir, la construcción de la Infancia de los niños/as se explica por el entorno, teniendo la cotidianidad del mismo un peso importante en cuanto al imaginario colectivo, y al trato que se le da a esta población.

Antes de culminar con estas reflexiones, y más allá de las conclusiones a las que se llegó, para este caso específico de trabajo de campo en lo referente al trato y la construcción de la Infancia, es necesario que desde la disciplina del Trabajo Social se genere una reflexión y problematización sobre el trato que se le da a la misma actualmente, dado que muchos de los profesionales se encuentran trabajando en instituciones que tienen un relacionamiento directo con esta población. Siendo necesario ver hasta dónde se están considerando a los niños/as según las reglamentaciones actuales, y cómo desde los respectivos lugares ocupados por la profesión se puede ayudar para instaurar, no solo en teoría, sino en el imaginario social, un nuevo trato a estos niños/as, donde no sea fundamental verlos como futuros ciudadanos adultos, sino como ciudadanos actuales reconociendo sus derechos y deberes en relación con su edad.

Quiero finalizar resaltando que, para que se dé un verdadero cambio en el trato a la Infancia, es necesario que todos nos comprometamos con esta “utopía”, considerándola como tal, no por su ausencia en el reconocimiento teórico, sino por su escasa presencia en el ejercicio práctico.

Bibliografía.

- **Alonso**, Luis (1998) “*La mirada cualitativa en sociología.*” España. Fundamentos.
- **Ariès**, Philippe (1973) “*El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. en: UNICEF, Derecho a tener Derecho.*” Tomo I. Venezuela: Ed. La Primera Prueba, C.A.
- **Barrán**, José Pedro (1990) “*Historia de la sensibilidad en Uruguay.*” Tomo 2: El disciplinamiento (1860-1990). Montevideo. Ediciones de la Banda Oriental.
- **Bustelo**, Eduardo (2005) *Infancia en Indefensión. Salud Colectiva: Buenos Aires.* Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf. Consultado el 4 de setiembre del 2013.
- **Casas**, Ferrán (1998) “*Infancia: perspectivas psicoanálisis.*” Barcelona. Paidós.
- **Cillero**, Miguel (s/f): “*El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño*” Disponible en: http://www.iin.oea.org/cursos_a_distancia/el_interes_superior.pdf. Consultado el 20 de setiembre del 2013.
- **Díaz, Ramón; Cabrera, Carlos; Molina, Juan** (2000). “*Diccionario Crítico de los Derechos Humanos I.*” España. Universidad Internacional de Andalucía Sede Iberoamericana.
- **Filgueira**, Carlos; **Filgueira**, Fernando (1994). “*El largo adiós al país modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay.*” Montevideo. ARCA S.R.L.
- **Foucault**, Michel. (1987). “*Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión.*” ED Siglo XXI. Traducción Garzón del Camino.
- **García Méndez**, Emilio (1994). “*Derechos de la Infancia – Adolescencia en América Latina: De la Situación Integral a la Protección Integral.*” Santa Fe de Bogotá. Forum Pacis.
- **García**, Socorro (2008): “Protección especial en el campo de la Infancia y la Adolescencia: Cambios y continuidades en las políticas de Infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay”. En cuadernos de ENIA. Disponible en: <http://www.enia.org.uy/documentos.php> . Consultado el 8 de agosto del 2013.
- **Kosik**, Karel (1963) “*Dialéctica de lo concreto.*” México: GRIJALBO, S.A.

- **Midaglia**, Carmen (2000) “*Alternativas de protección a la infancia carenciada. La peculiar convivencia de lo público y lo privado en el Uruguay*”. Buenos Aires: CLASCO-Asdi.
- **Midaglia**, Carmen y **Silveira**, Milton (2011): Políticas Sociales para enfrentar los desafíos de la cohesión social. Los nuevos Programas de Transferencias Condicionadas de Renta en Uruguay, In Barba Solana, C. y Cohen, N (Compilados): Perspectivas críticas sobre la cohesión social. Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina. FLACSO-Ministerio de Cultura del Ecuador. Disponible en www.flacso.org.uy . Consultado el 20 de octubre del 2013.
- **Pastorini**, Alejandra (s/f). ¿Quién mueve los hilos de las políticas sociales? Avances y límites en la categoría “concepción y conquista”. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/97805798/PASTORINI-Quien-Mueve-Los-Hilos-de-Las-Politiclas-Sociales>. Consultado el 22 de octubre del 2013.
- **Qvortrup**, Jens (s/f). “*La Infancia y la macroestructura sociales.*” En: UNICEF, Derecho a tener Derecho. Tomo 4. Montevideo: Novamil. S.A.
- **Rebellato**, José Luis y **Giménez**, Luis (1997). “*Ética de la Autonomía: Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*”. Montevideo: Roca Viva – Laquinta S.R.L.
- **Repetto**, Fabián (2010): “*Protección Social en América Latina: la búsqueda de una integralidad con enfoque de derecho*”, en revista del CLAD N° 47. Disponible en www.clad.org . Consultado el 4 de noviembre del 2013.
- **Robles**, Claudia (2009): “*América Latina y la protección social: Avances y desafíos para su consolidación*”. Material preparado para el Taller de expertos: Protección Social, pobreza y enfoque de derechos: vínculos y tensiones. CEPAL – GTZ. Disponible en: www.eclac.cl . Consultado el 12 noviembre del 2013.
- **UNICEF** (2006) “*Adolescencia y participación. Palabras y juegos*”. Montevideo, Uruguay. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.
- **Valles**, Miguel (1999) “*Técnicas cualitativas de investigación social.*” España. Síntesis, S.A.
- **Varela**, María del Rosario (2008). “*Paradigmas, debates, tensiones en políticas de niñez. Aportes para una transición.*” Buenos Aires: Espacio Editorial.

Fuentes documentales:

- **ALDHU** (Asociación Latinoamericana para los Derechos Humanos) “ *Origen de los Derechos Humanos*” Disponible en : http://fongdcam.org/manuales/derechoshumanos/datos/docs/Punto%202%20Articulos%20y%20Documentos%20de%20referencia/2.2%20HISTORIA%20Y%20DECLARACIONES/2.2.1%20origen%20y%20evolucion%20ddhh_Origen%20de%20los%20Derechos%20Humanos_ALDHU.pdf. Consultado el 2 de octubre del 2013.
- **Código de la niñez y adolescencia del Uruguay 2004**. Disponible en <http://archivo.presidencia.gub.uy/ley/2004090801.htm>. Consultado el 7 de agosto del 2013.
- **Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989**. Disponible en <http://www.filosofia.org/cod/c1989nin.htm>. Consultado el 7 de agosto del 2013.
- **INE Censo 2011**. “*Departamento: Tacuarembó*”. Disponible en (<http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/tacuarembó.html>). Consultado el 25 de noviembre del 2013.
- **Humanium (ONG)** “*Declaración de Ginebra sobre los derechos del Niño, 1924*”. Disponible en (<http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>). Consultado 5 de octubre del 2013.
- **Humanium (ONG)** “*Declaración de los Derechos del Niño, 1958*”. Disponible en <http://www.humanium.org/es/declaracion-1959/>. Consultado el 5 de octubre del 2013.
- **INAU**, “*Documentos Institucionales*”. Disponible en (www.inau.gub.uy/index.php?option=com_docman&task). Consultado el 3 de noviembre del 2013.
- **Juan. S. Sosa** Disponible en <http://juansosa.blogspot.com/> . Consultado el 6 de agosto del 2013.
- **Plan Ceibal**. Disponible en <http://programafrida.net/acceso2011>. Consultado 14 de diciembre del 2014.

- **Recursos educativos.** Disponible en <http://uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=207879>. Consultado el 5 de noviembre del 2013.
- **Wikipedia.** “*Departamento de Tacuarembó*” Disponible en [http://es.wikipedia.org/wiki/Departamento de Tacuaremb%C3%B3](http://es.wikipedia.org/wiki/Departamento_de_Tacuaremb%C3%B3) . Consultado 3 de noviembre del 2013.