

**PONENCIA.**

***Realidad actual sobre la participación de la familia en los proyectos socioeducativos de atención a la primera infancia. Obstáculos y desafíos para el Trabajo Social. .<sup>1</sup>***

Autor: Dorelí Pérez.

Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social.

Correo electrónico: [doreli.perez@gmail.com](mailto:doreli.perez@gmail.com).

La presente ponencia intenta discutir y problematizar sobre las propuestas de participación de las familias en los proyectos socioeducativos de la primera infancia. La discusión está planteada en el marco de la perspectiva de derechos de ciudadanía y de la necesaria calidad de las políticas sociales. A su vez se interpela el rol del Trabajo Social en relación a la participación de las familias, y se colocan algunos obstáculos y desafíos que pueden estar presentes a la hora de implementar cambios respecto al tema en cuestión.

Palabras clave: derechos, participación, infancia.

---

1.Trabajo presentado en las X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo,13-14 de setiembre 2011.

## ***Introducción***

La convocatoria a la participación de la familia, cuando de proyectos de atención a la infancia refiere, supone una constante histórica. Sin embargo a lo largo del tiempo han variado sustantivamente las modalidades adjudicadas a la misma. Estos cambios refieren a los diferentes enfoques de las políticas públicas en el área educativa y al énfasis diferenciado en relación a la inclusión e integración de la familia y la comunidad. Actualmente esta inclusión adquiere mayor significación si consideramos el marco de los derechos de la niñez y la legislación vigente al respecto, donde se adjudican corresponsabilidades a la familia y al Estado respecto al bienestar de niños y niñas.

El tramo etario de 0 a 3 años es un período particularmente importante en la vida por sus consecuencias en el desarrollo posterior de cada niño, cuyo abordaje integral requiere de la diversidad de miradas disciplinares que abarca aspectos sociales, cognitivos, motrices y afectivos.

Con el propósito de atender esta franja etaria, en nuestro país se han implementado experiencias desde fines del Siglo XIX con el gobierno de Latorre, posteriormente con el Código de 1934 se contempla la protección de la primera infancia a través de diversos programas los cuales en el correr de las décadas fueron valorizando su función pedagógica desde la perspectiva de la educación temprana. Sin embargo el paradigma vigente en aquel entonces y durante varias décadas, estaba centrado en la situación irregular y no en la protección de los derechos por lo que la atención de niños y niñas se refería a situaciones de desamparo y no de promoción.

El avance y desarrollo de las neurociencias aportó significativamente al conocimiento del desarrollo infantil en los primeros años de vida. Estos aportes implican modificaciones sustantivas en las miradas e intervenciones que se pueden realizar hacia la promoción del desarrollo integral de los niños y niñas más pequeños.

Diferentes perspectivas psicoanalíticas y cognitivas plantean la existencia de una relación directa entre el desarrollo infantil en los primeros dos años de vida, y el ambiente con el que el niño interacciona. *“Sostienen que para poder desarrollarse integralmente el niño debe encontrar un ambiente que: a) le brinde experiencias relacionales emocionalmente significativas, b) que facilite los procesos de integración de estas experiencias en una identidad personal y social que sea a la vez cohesiva y abierta al cambio, c) que estimule los procesos de simbolización y refiguración de estas*

*experiencias, dando así pie para el avance en desarrollo de procesos del lenguaje y pensamiento.” (GIEP. 1996).*

Algunas investigaciones realizadas en nuestro país a fines del siglo XX mostraron claramente el papel que juega la familia, y fundamentalmente la figura materna como facilitadores y obstaculizadores de un proceso de desarrollo adecuado, según lo señalado anteriormente.

Desde esta perspectiva la familia ocupa un lugar central cuando se trabaja con niñ@s de 0 a 3 años, por lo que todo proyecto que atienda a esta población debería involucrar a los referentes familiares como actores relevantes de la propuesta. Esta inclusión adquiere mayor significancia si consideramos el marco de los derechos y la legislación vigente al respecto, donde se adjudican responsabilidad a la familia y al Estado respecto al bienestar de niños y niñas.

Recordemos que los dos primeros lineamientos de la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030, que fue una convocatoria plural a pensar las acciones estatales y de la sociedad para este grupo etario con una mirada prospectiva, destacan el fortalecimiento de la familia y la ampliación de la atención a la primera infancia. El primero como forma de contribuir a la efectiva posibilidad de las familias para sostener la crianza de los niños, niñas y adolescentes y el segundo destacando la prioridad estratégica de atención, alimentación y protección de la primera infancia para fortalecer su desarrollo y crecimiento.

La exposición a desarrollar procura problematizar desde el Trabajo Social, el lugar asignado a la familia en las propuestas de atención a la infancia y la familia - particularmente a la primera infancia - con el propósito de introducir interrogantes y aventurar algunas líneas propositivas al respecto.

A partir de una lectura de algunos de las propuestas educativas para este tramo etario, estamos en condiciones de sostener la hipótesis de que existe una escasa participación de las familias en los programas de atención a la infancia.

Dentro de las políticas públicas de infancia existe un amplio abanico de programas con diferenciaciones según los tramos etarios y el modelo de gestión ( centros Caif, jardines de infantes, clubes de niños, escuelas comunes y de tiempo completo, por ejemplo).

Si bien aparecen, en los diseños de algunas propuestas, objetivos explícitos relativos a la incorporación de los referentes familiares en la implementación de los proyectos, estos no siempre tienen correlato con las prácticas concretas.

A su vez también aparecen discontinuidades respecto a la incorporación de estos objetivos en el transcurso de los procesos y de los espacios por los que transitan los niños y niñas en las diferentes etapas de su desarrollo según la organización de que se trate.

Esto se constata al comparar las propuestas o los modelos de abordaje de los centros Caif con los de la Escuela Pública, o los jardines de infantes de ANEP.

No existe continuidad en el abordaje multidisciplinario y en las modalidades de incorporación de la familia como actor relevante en el proceso de desarrollo infantil.

Por otro lado también podemos afirmar que es escasa la existencia de acuerdos conceptuales en torno a categorías claves como familia, infancia, participación.

En este sentido existe una heterogeneidad importante a nivel conceptual, sobre todo respecto a familia y participación.

Dicha heterogeneidad se visualiza a través de la diversidad de propuestas que se presentan para la inclusión de las familias a los proyectos educativos, y en consecuencia en los resultados obtenidos.

Esta falta de problematización conceptual puede afectar la posibilidad de alcanzar consensos para elaborar estrategias de abordaje incluyentes e integradoras hacia los sujetos con los que se trabaja.

En relación a lo anterior, resulta sustantivo que los actores involucrados directamente con los proyectos incorporen el estado del arte respecto a las concepciones de familia como categoría socio-histórico y los procesos actuales de transformación de la misma.

Los procesos de transformación en las familias uruguayas en las últimas décadas han modificado sus funciones, roles y modalidades de estructuración, con su consiguiente

impacto en el bienestar de niños, niñas, adolescentes y los retos sociales e institucionales que estas peculiaridades imponen. A su vez, estudios recientes han mostrado que el cuidado de los niños más pequeños sigue siendo una responsabilidad exclusiva de las mujeres. (Aguirre y Bathyany: 2005)<sup>2</sup>.

A pesar del creciente discurso que refieren a la existencia de diversos “tipos” de agrupamientos familiares, ¿Cuánto se ha trascendido la referencia del modelo nuclear de familia a la hora de interactuar desde las diversas líneas programáticas de atención?

En este sentido ¿es posible deslindar de los enunciados técnicos profesionales consideraciones de carácter moral acerca de la conformación y funcionamiento familiar?

En la actualidad, ¿la convocatoria a la participación de las familias en los proyectos de atención a la primera infancia continúan - retomando las palabras de Donzelot - “ *el establecimiento de un proceso de tutelarización que armoniza los objetivos sanitarios y educativos con los métodos de vigilancia económico y moral*”?

### ***Algunas precisiones conceptuales acerca de la participación***

En el marco de las políticas sociales es una “preocupación” actual pensar las propuestas incluyendo la participación de los usuarios de los proyectos. Tanto en los debates actuales como en los acuerdos internacionales en materia de políticas educativas, se considera relevante el trabajo con los referentes familiares, es más, se sostiene que la inclusión de la familia es un criterio de calidad de los programas educativos y se valoran especialmente aquellos que logran un trabajo inclusivo en ese sentido.

Sin embargo no existen criterios homogéneos respecto al concepto de participación.

Distintas visiones y acepciones han acompañado el devenir de la aplicación del concepto de participación en las políticas públicas, referido a los modelos de desarrollo y las matrices de protección de los contextos socio-históricos.

---

<sup>2</sup> Aguirre,R y Bathyany K Uso del tiempo y trabajo no remunerado. Encuesta en Montevideo y area metropolitana 2003 UDELAR- UNIFEM Montevideo 2005

A partir de la vigencia del Código de Infancia y adolescencia se considera la participación como un derecho de ciudadanía, por lo que nuestro enfoque refiere a la misma en clave de derechos.

El Código establece que todas las políticas dirigidas a la infancia deben incluir la perspectiva de derechos, sin embargo aún no se ha llegado al nivel de coherencia necesario entre los discursos y las prácticas.

Nos resulta interesante la conceptualización elaborada por Coraggio respecto a estilos de participación en el diseño e implementación de políticas públicas.

El autor menciona el estilo vertical-alienante, donde el gobierno se reserva el diseño e implementación de la política, concibiendo al Estado como representante del interés general. “La política es diseñada en secreto, comunicada parcialmente ... para coadyuvar a lograr los comportamientos deseados de los diversos agentes e implementada de arriba-abajo”. (Coraggio, 1990: 43)

Esta modalidad supone una desvaloración de los beneficiarios de la política, colocándolos exclusivamente, en un lugar de “*recipiente*”.

Un segundo estilo, es el que denomina vertical-pedagógico, donde el diseño igualmente es un asunto interno del gobierno, pero su implementación eficaz requiere de la construcción de un consenso, por lo que se comparten ciertos aspectos o etapas de implementación con la población. (op cit., 44)

Por último, distingue el estilo democrático-dialógico: donde el diseño, implementación y control de la política es un asunto de la sociedad y el Estado, por lo que se establecen procedimientos institucionalizados de efectiva participación y control de la población en todas las etapas. (op, cit, 44) Desde esta perspectiva, Coraggio plantea que el “diálogo social democrático en materia de política pública requiere mecanismos institucionalizados de participación que impliquen una combinación del desarrollo comunicación y participación de las instituciones sociales y estatales existentes, con la creación de instancias especiales de articulación del estado con las organizaciones populares autónomas”. (op. cit, 46)

Las características de la gestión pública de los problemas sociales en Uruguay han encontrado obstáculos en las tradiciones clientelísticas y en las tecnoburocracias, desacostumbradas a compartir los conocimientos y las decisiones.

En Uruguay, con una fuerte mediación partidaria en la relación del Estado con los ciudadanos, se configuró históricamente una cultura política cuadillezca, donde las políticas públicas se “apoyan muchas veces en la matriz del favor, del padrinaje, del clientelismo” (Yazbek, 2000: 134), perdiendo el carácter de derecho para aparecer como favor o dádiva.

Las prácticas reiteradas en las políticas sociales de tipo clientelísticas y asistencialistas, muchas veces vinculadas al voluntariado y la filantropía, han creado una cultura en relación a la ayuda social, que inhibe procesos sociales de participación y promoción social y que transforma los conflictos propios de la sociedad de clases en expresiones vacíos de sentido transformador, con la intencionalidad de convertirlos en expresiones neutras.

Romper con éstas prácticas, tanto partidocráticas como tecnoburocráticas, supone, democratizar las relaciones, posibilitando canales de información y comunicación, la descentralización de la toma de decisiones y la generación de espacios de participación que incluyan (adecuadamente) a los afectados de la acción pública.

Para ello se necesitan niveles altos de participación de la población que posibiliten una mayor incidencia en la resolución de sus problemas y en la configuración de un proyecto de cambio de la sociedad.

### Participación y políticas de infancia. Reflexiones desde el Trabajo Social

Nos interrogamos, en el marco de pensar la participación de la familias en las políticas, acerca de la permanencia del énfasis moralizador que desde la perspectiva tutelar impregnó las políticas públicas de atención a la infancia.

Pretendemos contribuir a la búsqueda de estrategias que nos posibiliten trascender los resabios tutelares que el campo de la infancia aún presenta y que coloquen a los niños, niñas y sus familias en dispositivos públicos de participación sustantiva y no formal.

*Los modelos de participación “socialmente aceptables” que se despliegan en esferas localistas, a la manera de “solidaridades próximas”, pueden resultar altamente positivos para los grupos beneficiarios, tanto en el plano de la satisfacción de ciertas*

*demandas y necesidades, como en el de la construcción de identidades individuales y colectivas. En ocasiones y a pesar de los objetivos de control social que animan a los agentes convocantes, estas modalidades acotadas de participación pueden transformarse en acciones colectivas con mayor capacidad de agregar intereses y de demandar espacios decisorios más estratégicos.* ( Cardarelli-Rosenfeld.1998).

Tal como señala Nun (1987) es difícil imaginar una institucionalidad democrática sin una “continuidad necesaria entre el lenguaje (discursos, significados, sentidos), la vida cotidiana y la vida política, y esto exige un sustrato de experiencias adquiridas en los lugares donde se vive, se trabaja, se estudia” (Nun, 1987).

Para generar y facilitar un tipo de participación sustantiva, sería necesario que el diseño de los programas sociales apuntara a “articular el mundo de las necesidades de la proximidad con el de la integración de demandas en el nivel político-institucional”.

Para ello es insoslayable promover y tomar en cuenta la participación de los sujetos en la gestión, implementación y control de las propuestas institucionales. Por lo que se deberá incorporar su participación activa y protagónica, como valor estratégico, en los procesos de reflexión y toma de decisiones, generando aprendizajes en el ejercicio del poder y de una cultura pública democrática. Como sostiene Giroux, dar la palabra supone ser “capaz de reconstruir la vida, investirla de significado y dar validez y confirmar la presencia viva en el mundo”. Esta perspectiva, agrega, “se tiene que analizar como parte de una política democrática más amplia de voz y diferencia”. (En Rebellato, 1999: 19).

Esto supone tomar en cuenta la participación de los niños, niñas y sus referentes familiares, con sus intereses, pautas culturales y expectativas en la gestión e implementación de las propuestas institucionales. Por lo que se deberá incorporar su participación activa en los procesos de reflexión y toma de decisiones, generando aprendizajes en el ejercicio de la ciudadanía.

En este sentido Rebellato afirma “en la práctica social el punto de partida está dado por la recuperación del saber de las poblaciones con las cuales trabajamos (... ) Significa

que la hipótesis de que el conocimiento de la realidad es un co-descubrimiento y un aprendizaje compartido parecer ser un punto adecuado de referencia”. ( Rebellato, 1997: 32)

Frecuentemente, cuando se apela a la participación de los sujetos, en diferentes programas sociales, se lo hace desde un concepto de participación “asistida”, o como diría Coraggio desde un estilo “vertical- pedagógico”. Este posicionamiento se traduce en propuestas que se conforman con la presencia de los sujetos en eventos o actividades particulares y sólo excepcionalmente ocurre su involucramiento en procesos que contribuyen al ejercicio de sus derechos de ciudadanía.

Otras veces se argumenta que los sujetos no quieren participar, que se los convoca y no asisten. Se culpa a las familias de desinterés, sin problematizar cómo se convoca, para qué, cuál es el contexto de decisión de la familia para participar y cuales han sido los antecedentes de las convocatorias de los diversos proyectos.

*Los intereses y las necesidades de los más vulnerables se construyen, simbólica y efectivamente en un juego muy complejo, donde intervienen activamente, entre otros factores, la historia y el capital cultural y social acumulado por los grupos sociales y la oferta asistencial existente. Frente al reconocimiento de la heterogeneidad social las necesidades o problemas que dan origen a la acción constituyen puertas de entrada de los procesos participativos, entendiendo que estas necesidades son construcciones de los actores que definen los proyectos,(...) y en esta definición pesa fuertemente el actor con mayores recursos de poder.*

*Bajo esta perspectiva, la participación es, más que una necesidad, una estrategia orientada a la eficacia. (...) es un proceso de carácter estratégico que permite pasar de la necesidad a demandas más agregadas y calificadas, resignificándolas como derechos. ( Cardarelli-Rosenfeld. 1998).*

Entendemos que, desde el Trabajo Social, existe una responsabilidad y un compromiso ético-político con la calidad de los programas sociales y en consecuencia, con la optimización de las modalidades de participación ciudadana en los mismos. Esta idea se refuerza si pensamos en clave de derechos de los niños/niñas y sus referentes familiares.

Ahora bien, los Trabajadores Sociales insertos en proyectos sociales, generalmente forman parte de equipos multidisciplinarios, esto configura a su vez límites y posibilidades para construir propuestas participativas en la línea que venimos desarrollando.

Como mencionamos al inicio, existe una distancia importante entre los discursos y las prácticas en cuanto a participación ciudadana se refiere y por otro lado una gran heterogeneidad de propuestas y enfoques relativos a la misma.

De todos modos se aprecia una constante relativamente generalizada que refleja la presencia de propuestas participativas centradas básicamente en la convocatoria a actividades organizadas por los equipos de trabajo, que “recogen” intereses expresados por las familias. Estas actividades refieren a talleres temáticos, presencia de referentes familiares en las aulas como inclusión en la propuesta pedagógica, festejos, paseos, etc. Si bien no podemos desestimar la importancia de este tipo de propuestas, las mismas por si solas, contribuyen escasamente al logro de una participación sustantiva.

Este tipo de participación es el que promueve, facilita y contribuye significativamente a los procesos de construcción de ciudadanía, de los que tanto se habla actualmente en los discursos sobre políticas sociales.

Obstáculos y desafíos.

Si bien en el área de la infancia ha adquirido mayor visibilidad el tema de los Derechos, aún resta mucho camino por recorrer, y una cuestión clave es reducir la distancia entre los discursos y las prácticas, lo cual para nuestra profesión reviste un carácter relevante vinculado directamente con la dimensión ética. Esta dimensión la vinculamos con la necesaria vigilancia epistemológica del quehacer profesional, la que adquiere relevancia si pensamos en la calidad de las intervenciones y de los resultados de los proyectos, se trata en definitiva de no caer en “propuestas pobres para pobres”.

Revisar nuestra práctica profesional resulta necesario cuando pensamos en la “calidad” de las intervenciones, calidad que tiene que ver con la consideración del “lugar del otro”. Ese otro que muchas veces es poco visible en las políticas sociales, ese otro sujeto-ciudadano, que pretendemos involucrar, incluir en los procesos de intervención. Como llegar, que estrategias implementar, que obstáculos superar?

Cuando, como profesionales, nos hacemos estas preguntas, donde colocamos los obstáculos y dificultades? Hacia donde miramos cuando encontramos problemas para implementar abordajes con las familias? Que resistencias resultan analizadas?

Sin duda que uno de los temas que “obstruyen” de alguna forma la inclusión del otro en los programas sociales, se relaciona con el manejo del poder, el poder representado en el saber profesional, que se distancia del saber popular, del que son portadoras las familias de los niños. Pero también el miedo a la pérdida de ese poder, lo cual podría ocurrir en la medida que las familias formen parte de espacios de decisión y evaluación de los proyectos.

En los debates sobre las políticas sociales, se plantea frecuentemente que la inclusión de la mirada de los usuarios en la evaluación de las mismas configura una asignatura pendiente, y que particularmente en las políticas de la primera infancia dicha inclusión adquiere una relevancia aún mayor.

Algunos programas que realizan evaluaciones externas en forma periódica, ( Plan Caif) concluyen en las mismas que existe una escasa participación e inclusión de las familias particularmente en la elaboración y evaluación de los proyectos de cada centro.

Podríamos sostener que los equipos de trabajo, incluidos los trabajadores sociales, no se cuestionan estas “ausencias” y/o las adjudican a factores exógenos a su labor. No hay una revisión profunda de las estrategias utilizadas, de la falta de conceptualización y debate sobre las mismas, muchas veces se rutinizan las acciones y esto impacta negativamente sobre la motivación hacia la participación. Se suma a lo anterior que muchas veces las familias no cuestionan, no interpelan a los equipos sobre la falta de participación porque valoran los servicios como favores y no como derechos.

El desafío del Trabajo Social radica entonces, en superar estos obstáculos desde un posicionamiento diferente de su rol en los equipos de trabajo. Tarea no exenta de atravesamientos complejos ya que formar parte de un equipo y de una organización configura determinantes particulares: el poder, la aceptación del otro, el funcionamiento grupal, la cultura organizacional, la capacidad de negociación, la correlación de fuerzas, entre otras.

Requiere por lo tanto un ejercicio de la capacidad de autonomía profesional, y un fuerte posicionamiento ético-político, sin olvidar la competencia teórica.

Que dispositivos o estrategias favorecen la participación?

En este documento, y en el marco de las concepciones explicitadas, nos interesa particularmente destacar la relevancia de “el lugar del otro” cuando se piensa en

propuestas inclusivas y participativas. Si bien los análisis de esta cuestión se ubican en el área de la psicología, resulta clave tomar el tema en relación al trabajo de equipo desde los proyectos sociales.

Para ello apelamos al siguiente texto :

*La ética del encuentro.*

*¿Cómo se establecen formas de conocimiento y tipos de relación que no acaben reduciendo al Otro a lo idéntico sin más? Bauman (1993) dice que asumir una responsabilidad respecto al Otro significa no tratar al Otro como si fuera lo mismo que nosotros o como si estuviese dotado de un carácter universal o generalizado, el Otro ha de ser reconocido como único e inintercambiable y la relación que se establezca ha de ser precisamente con este “Otro concreto”. Levinas sostiene que solo descubrimos lo que es el Otro en nuestro encuentro con ese Otro y, en particular, al encontrarnos con su cara, puesto que en esa cara descubrimos lo que es el Otro y su mirada es la que “problematiza” todos los intentos de oprimirlo. La relación con el Otro a través del diálogo es una parte necesaria de todo encuentro, como también lo es el arte de escuchar (...) desde su propia posición y experiencia, sin investirlo con mi propia interpretación. El encuentro debe caracterizarse por la alteridad del Otro. ( Dahlberg, Moss, Pence. 2005)*

Para finalizar, entendemos que el debate sobre las modalidades y objetivos de la participación de las familias en los proyectos socio-educativos es aún un tema pendiente en la esfera de las políticas sociales en general y en el espacio profesional en particular. El mismo debería incluirse y profundizarse en el marco de los debates actuales de políticas sociales, y más aún en la discusión y proyección del diseño de una nueva matriz de protección.

## Bibliografía.

Calce.C y Leopold.S y Machado.G y Pérez.D. 2008. “Realidades, discurso y prácticas profesionales en infancia y adolescencia”. Ponencia, X Congreso Nacional de Trabajo Social. “Trabajo social en un contexto de cambio, una mirada hacia nuestro quehacer profesional”. Comisión interinstitucional y ADASU. Montevideo.

Cardarelli, Graciela y Rosenfeld, Mónica. 1998. *Las participaciones de la pobreza. Programas y Proyectos sociales*. Argentina. Paidós.

Coraggio, José Luis. (1990) “La participación popular, Ideologías y realidad.” En Revista de Trabajo Social N°2. Montevideo.

Dahlber, Gunilla y Moss Peter, y Pense Alan. 2005. *Más allá de la calidad en educación infantil. Perspectivas posmodernas*. Barcelona. Graó.

ENIA( Estrategia Nacional para la infancia y Adolescencia) Documento para el debate. 2008. *Sustentabilidad Social*.

GIEP.( Grupo interdisciplinario de estudios psicosociales) 1996. *Cuidando el potencial del futuro.El desarrollo de niños preescolares en familias pobres del Uruguay*. CSIC-UNICEF. Montevideo.

Rebellato, José Luis y Gimenez, Luis. 1997. *Etica de la autonomía. Desde la práctica de la Psicología con las Comunidades*. Montevideo. Nordan.

Yazbek, María Carmelita. 2000. “Políticas sociales y asistenciales: estrategias contradictorias de gestión estatal de la pobreza de las clases subalternas”. En Borgiani,E. y Montaña, C. (comp.) *La política Social hoy*. San Pablo. Cortez.



