

Relevancia de la dimensión socioeducativa-promocional del Trabajo Social, en el abordaje con familias en programas educativos de infancia

Jimena Blanco Kunsch

Licenciada en Trabajo Social, Centro Comunal Zonal 18-Municipio A - Intendencia de Montevideo, Uruguay

María Eugenia Sánchez Prado

Licenciada en Trabajo Social, Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP Montevideo, Uruguay)

Resumen

El artículo –“Relevancia de la dimensión socio-educativa-promocional del Trabajo Social, en el abordaje con familias en programas educativos de infancia”– intenta sistematizar, desarrollar y compartir la experiencia profesional en la intervención con familias en CAIF (Centro de Atención para la primera Infancia y las Familias) y en Escuelas públicas (Programa Escuelas Disfrutables) de la zona urbana oeste de Montevideo, de Uruguay (América Latina). Para ello se realiza un breve recorrido histórico del contexto social del país. Luego, se detallan las características de ambos dispositivos para conocer los obstáculos del quehacer profesional. Finalmente, se profundiza sobre las diversas estrategias que se aplican desde la dimensión socio-educativa-promocional en dichos ámbitos; a fin de re-valorizar esta dimensión del Trabajo Social que habilite procesos de cambios en las familias y la comunidad.

Palabras claves

Trabajo Social con familias, CAIF, Escuelas, dimensión socio-educativa-promocional.

Abstract

The paper –“Relevance of the socio-educational-promotional dimension of Social Work, in dealing with families in childhood education programs”– tries to systematize, develop and share the professional experience in intervention with families in CAIF (Support Center for Early Childhood and Families) of the western urban area of Montevideo and in urban public schools in the western part of Montevideo (Enjoyable Schools Program) of Uruguay (Latin America). For that purpose a brief historical overview of the social context of the country is done. The characteristics of both devices are then detailed to show the obstacles for the professional work. Finally, the various strategies that are applied from the socio-educational-promotional dimension in these areas are elaborated upon; to re-value this dimension of Social Work to enable changes in families and the community.

Keywords

Families Social Work, CAIF, Schools, socio-educational-promotional dimension.

INTRODUCCIÓN

Como punto de partida se realiza un breve devenir histórico del contexto social del Uruguay, a fin de conocer la complejidad de la cuestión social y la manera en que se ha abordado desde el Estado esta realidad, mediante políticas sociales de diversa índole. Este marco de referencia es fundamental para conocer en dónde se realiza la inserción del Trabajo Social uruguayo.

Seguidamente se realiza una descripción y análisis de dos programas educativos de infancia (CAIF - Centro de Atención para la primera Infancia y las Familias y Programa Escuelas Disfrutables), en donde las autoras de este artículo se han desempeñado profesionalmente desde hace varios años. El objetivo es poder reflexionar sobre las condiciones laborales y sobre los retos que se visualizan a la hora de lograr cumplir con la demanda institucional y con las necesidades de las familias.

En el tercer capítulo, desarrollaremos la relevancia de la dimensión socio-educativa-promocional del Trabajo Social en estos ámbitos, basándonos en nuestros registros y observaciones. A través de una dosis de creatividad y conocimiento intentamos generar ciertos procesos emancipadores en los sujetos de derechos individuales y colectivos, introduciéndonos en las fisuras que las mismas instituciones, programas y el sistema en su conjunto generan.

Finalmente, a modo de síntesis, se detallan algunas reflexiones finales que habiliten al lector a interpelarse, cuestionarse, posicionarse y/o generar un intercambio.

CAPÍTULO 1: Contexto social en Uruguay

Para comprender la práctica profesional del Trabajo Social, es fundamental adentrarse en los procesos socio-históricos nacionales y a nivel de América Latina, que han implicado un marco de desigualdad y pobreza estructural por décadas por su condición de dependencia económica hacia otros países del mundo.

Uruguay, país ubicado entre Brasil y Argentina con costas en el Río de la Plata y el océano Atlántico, remonta sus orígenes a los años 1800 y 1850¹, considerado en ese período, un lugar “comercial, pastoril y caudillesco”. Luego de la declaratoria de su independencia (1825-1830) se produce gradualmente, entre los años 1850 y 1890, una mutación social, política y económica, en donde ocurren cambios dentro del Estado, del sistema económico, de la sociedad y de los patrones culturales acompañados con los cambios a nivel mundial de la Europa capitalista. (Barrán, 1993)

A fines del siglo XIX, se produce en la nación, un primer impulso modernizador urbano industrial. Este período se caracteriza por la estabilidad y el desarrollo de un Estado “paternalista” democrático, laico e interventor en el diseño de políticas sociales. Regulador del sector económico por medio de la estatización y el control directo de los servicios públicos principales, impulsor de un breve desarrollo industrial. Alrededor de 1954 se produce el segundo impulso industrializador (modelo sustitutivo de importaciones) y se le atribuye un rol fundamental al Estado con una fuerte inversión pública y búsqueda de consensos

.....
1 Antes de la llegada de los conquistadores europeos, el territorio estaba habitado por indígenas (Charrúas, Guenoas, Minuanes, Bohanes, Arachanes, Chaná, Yaros, Guayanás, Guaraníes) que eran principalmente nómades y vivían de la recolección, la caza y la pesca. Alrededor de 1830 se produce una matanza de exterminio. Actualmente, se intenta recuperar estas raíces culturales y un mínimo porcentaje de la población manifiesta tener ascendencia indígena. La mayoría de los pobladores del Uruguay son descendientes de inmigrantes europeos. También, hay un porcentaje mínimo de afro descendientes.

sociales entre el capital y el trabajo. (Barrán y Nahum, 1984) Ambos impulsos son las bases de políticas sociales en nuestro país.

Luego de reacomodada la economía mundial (pasado el período de guerras mundiales), se comienza a evidenciar en Uruguay un gradual déficit y estancamiento económico. Comienzan a surgir en la década del 60', convulsiones sociales a nivel nacional y regional.

Desde la década del 70', las familias uruguayas comenzaron a vivir un período de precarización de las fuentes de trabajo, el desempleo, sub-empleo (fin de los consejos de salarios, suba de precios, congelación del salario real). Esto se encuentra aparejado con la reducción del Estado en sus competencias de mediador, supervisor y garante, a la hora de hacer efectivos los derechos sociales y económicos de la población, dejándola cada vez más librada a las fuerzas directrices del mercado. Se comienzan a evidenciar medidas que exponen a la población trabajadora a mayores situaciones de vulnerabilidad. Esta situación socio-económica se agudiza en el período de 1973 – 1985 de la Dictadura cívico-militar, en donde el entramado social se fractura y gran cantidad de la población es desplazada hacia nuevos asentamientos irregulares², sobre todo en la zona periférica de la capital del país, Montevideo; sin brindarles alternativas para lograr adecuadas condiciones de vida. El sistema socio-económico imperante aumenta la desigualdad social.

En la década de los años 80', en varios países de América Latina, se produce la restauración democrática. En este escenario político, la situación económica de la región se corresponde con el nuevo contexto económico mundial permeado por la concepción neoliberal y la globalización. Es así que, a principios de la década de los 90' se produce la primera generación de reformas orientadas a la implementación de “programas de ajuste estructural” (Moreira, 2001: 167) que implicaron: apertura de las economías, disminución del rol del Estado y ampliación del papel del mercado, privatización de los servicios y amparo de los intereses de los empresarios, flexibilización del mercado laboral. Las reformas latinoamericanas se equiparan con los lineamientos del Consenso de Washington³. Esto significó una leve reducción de la inflación y mejora en las tasas de crecimiento económico; a la vez que provocó el desplome de los precios de los productos básicos y la volatilidad de los capitales externos. En materia social, aumentó la pobreza, el des-empleo y la desigualdad. (Moreira, 2001)

A mediados de los 90', se produce la segunda generación de reformas en donde el desarrollo social pasó a depender sobre todo del crecimiento económico, estando la intervención (y la inversión) en lo social recortada y relegada a un segundo plano. Se efectúan una serie de convenios con varios organismos internacionales de crédito⁴ habilitando la intervención de consultores y especialistas para el diagnóstico, planeamiento y ejecución de políticas sociales estándar en la región. Se produce un debilitamiento de las funciones del Estado y crece la injerencia de las ONG (Organizaciones No Gubernamentales) en los problemas sociales.

A fines de la década del 90' comienza una de las fuertes crisis económicas en la histo-

.....
² Los asentamientos irregulares son lugares habitados por familias en situación socio-económica de pobreza y/o indigencia. Se caracterizan porque las familias se asientan en terrenos que son propiedad pública o privada y construyen viviendas, generalmente, con materiales livianos, careciendo de los servicios básicos y de la infraestructura vial y de alumbrado adecuada.

³ Fueron un conjunto de mandatos “estándar” para los países en desarrollo perjudicados por la crisis económica, promulgados por el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Departamento del Tesoro de los Estados Unidos.

⁴ Cobran gran relevancia organismos como: la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), el BID (el Banco Interamericano de Desarrollo), el FMI (Fondo Monetario Internacional), la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).

ria del Uruguay: la pobreza se duplica y la indigencia se triplica (UNICEF, 2007). Ante la falta de inversión social y regulación estatal en la actividad laboral, toman cada vez más espacio y visibilidad manifestaciones como el empleo informal, actividades laborales de mayor precarización y riesgo (recolectores, clasificadores, “changas”, etc.) y hasta actividades ilegales de mayor violación de derechos, como la explotación y trabajo comercial de niños/as y adolescentes, tráfico de sustancias psicoactivas, prostitución, trabajo infantil. Nos encontramos frente a un entramado de situaciones socio-familiares, donde la relación dialéctica desposeídos–poseedores, se complejiza por manifestaciones que aumentan la vulnerabilidad social de los hogares y que han tomado mayor visibilidad social: violencia intrafamiliar, abuso de sustancias psicoactivas, discapacidad intelectual (muchas veces como consecuencia de la mala alimentación), exclusión institucional.

Crece el fenómeno de la “infantilización de la pobreza”: *“cerca de la mitad de los niños uruguayos han nacido y crecido en las últimas décadas en hogares pobres, esto es, en el seno de familias que no cuentan con los recursos suficientes para cubrir sus necesidades fundamentales de alimentación, vivienda o vestimenta o para acceder a servicios básicos como la salud, el transporte o la energía.”* (Cardozo, S. y Col., 2012: 8)

Otra de las manifestaciones de la cuestión social, es la segregación residencial, que concentra a la población más excluida en determinadas zonas de Montevideo, homogeneizando las redes y capital social, recortando flujos de información, experiencias y el acceso a otros recursos (culturales, recreativos, formativos, calidad de servicios) y quebrantando la solidaridad comunitaria.

Frente a este panorama, la respuesta dada a nivel estatal ha sido responsabilizando a los sujetos. De Martino (2007: 178) sostiene: *“esta etapa del desarrollo capitalista no implica la incapacidad de los Estados Nacionales para gobernar, sino una nueva ingeniería de las tecnologías de gobierno. (...) Problemas tales como la pobreza, la exposición a riesgos de diversa índole, el desempleo, se colocan en la órbita de la responsabilidad individual, a la familia y otros colectivos”*. A este fenómeno le llama “neo-familismo”.

A partir del 2005, con la asunción de un gobierno progresista de izquierda, de signo socialista, se coloca el problema de la indigencia y pobreza sobre la agenda pública. Se busca la atención de la población en situación de emergencia social, que no sólo se encuentra atravesada por las secuelas de la última crisis económica del año 2002, sino que es el devenir de años de acumulación y desigual distribución de la riqueza, de segregación y desappropriación de los bienes culturales y sociales, desregulación del mercado laboral y desprotección social.

Se evidencia un aumento de la inversión social, mayor protagonismo del Estado en la atención de la cuestión social y se busca priorizar los derechos sociales de la población más desposeída. Surge una multiplicidad de acciones y dispositivos tendientes a reducir los índices de pobreza extrema (con algunos logros cuantitativos⁵) y se pone énfasis en mejorar la articulación de las políticas sociales (se crea el Ministerio de Desarrollo Social); así como se aprueba legislación tendiente a asegurar la equidad de oportunidades y derechos (por ejemplo Ley de regulación del Trabajo Doméstico; Ley que regula la jornada laboral y régimen descansos en el Sector Rural; Ley de Interrupción voluntaria del embarazo; Ley de

.....
⁵ En el año 2006, el porcentaje de niños/as pobres menores de 6 años se ubicaban en el 53,4% y para los niños de 6 a 12 años era de 52,3%. Los datos demuestran que en el año 2013 la proporción de niños por debajo de la línea de pobreza ha disminuido, pasando a un 22,6 % (para los niños menores de 6 años) y un 21,2% para los niños de 6 a 12 años. (INE, 2013).

Matrimonio Igualitario, etc.). El país viene atravesando un período recuperación en algunas áreas de la economía y de cierto crecimiento en emprendimientos productivos⁶. Pero no alcanza para evitar la segmentación social y aún existen indicadores de desigualdad social, económica y cultural de carácter estructural.

En el último informe del INE (Instituto Nacional de Estadística) sobre pobreza se visualiza que la cantidad de personas por debajo de la línea de pobreza para el año 2013 se estima en 11,5% para el total del país (esto significa que cada 1.000 personas, 115 de ellas no superan el ingreso mínimo para cubrir las necesidades alimentarias y no alimentarias básicas consideradas según la metodología del INE). La incidencia de la indigencia (pobreza extrema) en personas para el total del país, se ubica en el año 2013 en 0,5 % (es decir, cada 1.000 personas 5 no alcanzan el ingreso mínimo previsto para cubrir las necesidades alimentarias básicas). (INE, 2013) Algunos expertos sostienen que es mayormente en la periferia de Montevideo, en las zonas oeste y nordeste⁷, en donde se ubican los mayores índices de pobreza multidimensional severa (graves carencias en la vivienda: la mitad no tiene agua caliente, muchos no tienen baño, apenas superan la educación primaria, mayores carencias de confort, dificultades en el mercado de trabajo, bajo nivel de ingresos, alta proporción de niños/as y adolescentes, etc). (Roba, 2009)

El concepto de vulnerabilidad social va más allá de la mera carencia económica, abarca también las posibilidades que tienen las personas y hogares en integrarse a la sociedad, acceder a los derechos culturales, políticos y sociales. (Figueira y Peri, 2004)

“A pesar del gran aumento del PIB, la distribución del ingreso global se ha mantenido incambiada, el ingreso medio per cápita no siempre ha aumentado de la misma forma, el desempleo sigue manteniendo una estructura de edad que perjudica principalmente a los menores de 25 años y la educación, principalmente la Secundaria, sigue en crisis. (...) Si superamos una percepción meramente economicista de la pobreza y consideramos también la fragilidad de los vínculos institucionales y la vulnerabilidad en la integración social, es que hoy percibimos una mayor fragmentación social⁸. Es que además de la desigualdad económica de larga data nos encontramos con un desajuste de importantes sectores sociales con normas, canales de movilidad y posición ante las instituciones, que afectan de manera diferente a las generaciones, básicamente a la juventud y la infancia. Es el mantenimiento de sectores duros de pobreza, la infantilización y exclusión de los jóvenes”. (Roba, 2009: 20)

En el contexto actual, no priman las políticas sociales que brinden oportunidades sostenibles para la población en situación de vulnerabilidad social. Se observan un conjunto de programas sociales de carácter focalizado, transitorio y residual. En este marco, se inserta el Trabajo Social uruguayo.

.....
6 Si bien históricamente la producción estuvo basada en el sector agropecuario, en las últimas décadas crecieron las industrias manufactureras, el comercio, la construcción, el transporte y otras actividades de servicios.

7 Barrios: Villa del Cerro, Casabó, Cerro Norte, La Teja, Nuevo París, Tres Ombúes, Paso de la Arena, Maracaná, Las Torres, Villa Colón, Colón, Verdisol, Piedras Blancas, Manga, etc. Esta situación también se observa al norte del país (en Dpto. de Artigas, Salto, Rivera, Tacuarembó).

8 Características de la fragmentación social en Uruguay: 1. Segmentación del mercado laboral; 2. Aumento de la homogeneidad en la composición social de los barrios de Montevideo; 3. Segmentación del sistema educativo; 4. Desorganización familiar. Debilitamiento de la figura paterna; 5. Existencia de un sector informal, criminal; 6. Aumento de la desconfianza pública; 7. Mantenimiento de una cantidad importante de personas sin domicilio fijo y en situación de mendicidad; 8. Debilitamiento de lazos sociales que sostienen al individuo; 9. Rupturas en el mapa vincular real y simbólico; 10. Pérdida de importancia del trabajo para obtener el éxito social; 11. Pérdida de la fe en el progreso; 12. Inestabilidad y precariedad de rutinas integradoras en la vida cotidiana de los barrios pobres; 13. Aumento de la distancia entre la formalidad legal y real (“tienes empleo pero la mitad de tu salario es en negro; la cobertura de salud existe pero no cubre; no se garantiza la seguridad social para todos; los niños van a la escuela pero no aprenden un saber reconocido como útil; la jubilación es insuficiente; puedes ir al médico pero no tienes remedios”, etc.); 14. Desarrollo de la cultura del cazador (“con el aumento de la precariedad y segmentación social los individuos se ven imposibilitados de programar su vida. Perciben la ciudad como un mundo hostil en el cual deben procurar sus recursos diarios para subsistir; así salen de “cacería” o “rastrillo”, ya sea ilegal o legal”). (Roba, 2009: 21-25).

CAPÍTULO 2: Trabajo Social en CAIF y en escuelas

En este apartado, se presentará una aproximación, a la situación del Trabajo Social en los CAIF (Centros de Atención a la primera Infancia y las Familias) y en las escuelas públicas de la zona urbana oeste de Montevideo, a fin de vincularlo, luego, con la posibilidad de una intervención socio-educativa-promocional.

El **Plan CAIF** surge hace más de veinte años y busca contribuir a garantizar la protección y promoción de los derechos de la primera infancia (desde la concepción hasta los 4 años). Las instituciones públicas que financian los CAIF son: el INAU (Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay) e INDA (Instituto Nacional de Alimentación). También hay convenios con el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social), MSP-ASSE (Ministerio de Salud Pública) y MEC-ANEP (Ministerio de Educación y Cultura y Administración Nacional de Educación Pública). Estas instituciones realizan convenios con Organizaciones de la Sociedad Civil (ONG) para que se encarguen de gestionar el Centro y contratar al equipo de trabajo. (Cerutti y otros, 2008)

El Trabajo Social se integra formalmente al equipo de trabajo de todos los CAIF a lo largo del país (integrado, además, por: 1 psicólogo/a, 1 psicomotricista, 2 maestras/os, varios educadoras/es, 1 educador/a alimentaria/o o cocinera/o, 1 auxiliar de limpieza, 1 coordinador/a de gestión), a partir del año 2007⁹ cuando la Dirección del Plan, evalúa los logros alcanzados, re-define modelos de gestión y una estructura organizativa, con el fin de “integrar en un mismo sistema la acción socio-educativa de los programas de educación inicial, experiencias oportunas y el trabajo con las familias en el Centro, el hogar y con la comunidad”. (Bruzzone y Hauser, 2009: 14) La estructura organizativa actual, para la modalidad urbana, es: para intervenir con una población total de 84 niños/as (TIPO 1), la profesión de Trabajo Social tiene una carga horaria semanal de 12 horas; para 118 niños/as (TIPO 2) de 15 horas; para 155 niños/as (TIPO 3) de 18 horas; para 196 niños/as (TIPO 4) de 22 horas; para 224 niños/as (TIPO 5) de 26 horas; para 252 niños/as (TIPO 6) de 28 horas. (Estructura Organizativa de los Centros CAIF, 2007)

Dentro de esta carga horaria, el Plan CAIF, espera que el profesional de Trabajo Social cumpla con las siguientes funciones: 1. **referente del trabajo comunitario** (realiza diagnóstico de la comunidad, selecciona las familias para el ingreso priorizando a las más vulnerables, realiza los movimientos de los niños/as en el Sistema de Información para la Infancia – SIPI del INAU), 2. Elaborar, en un trabajo interdisciplinario, **estrategias de seguimiento y/o derivación de las situaciones familiares**, 3. **aportes teóricos-prácticos** al resto del equipo principalmente en la vinculación del niño, familia y comunidad y en facilitar la integración del niño y la familia al CAIF, 4. **trabajo con la comunidad y sus familias** para coordinar acciones de promoción de la primera infancia, actividades de sensibilización comunitaria sobre derechos sociales y obligaciones. También, tiene una fuerte influencia (junto al resto del equipo) en la elaboración del proyecto institucional (y su evaluación). Se espera la inserción del Trabajo Social dentro de tres programas: acompañamiento al embarazo, programa de experiencias oportunas y de educación inicial; y en dos escenarios: en el Centro y en el hogar. (Bruzzone y Hauser, 2009) Desde lo institucional el rol del Trabajo Social está reco-

.....
9 En los primeros años de funcionamiento del Plan, el Trabajo Social no estaba incorporado al equipo. Entre 1997 y 1998 es cuando surge la necesidad de incorporar a este técnico en el Centro, en donde la relación con las familias se ubicaba desde una “modalidad de enseñar al referente del niño/a, por lo general las madres, desde el deber ser o buscando una relación de colaboración y no de participación comprometida”. (Bruzzone y Hauser, 2009: 12) Desde el año 2003 a julio de 2008 se implementa una nueva modalidad de que priorizaba a los hogares “más vulnerables” y se destaca la articulación del ámbito institucional, familiar y comunitario; que incide en el desarrollo de la profesión dentro del Plan.

nocido y legitimado, desde el aporte que implica al trabajo con las familias y la comunidad.

En relación a la inserción del Trabajo Social en las escuelas públicas urbanas de Montevideo, observamos que el mayor ámbito de trabajo lo constituye el **programa Escuelas Disfrutables** del CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria). Este programa surge a fines del año 2008 y se comienza a implementar en el año 2009, siendo parte de una re-estructura en el CEIP que intenta dotar a los programas de un enfoque más territorial y pasando de una financiación externa (por el Banco Interamericano de Desarrollo) a que sea financiado a nivel estatal por el CODICEN (Consejo Directivo Central de la ANEP). La elaboración de este programa surge luego de evaluar las intervenciones que realizaban en las escuelas los equipos técnicos de diversos programas anteriores (por ejemplo del programa “Fortalecimiento del Vínculo escuela, familia, comunidad” y “Todos los niños pueden aprender” y equipos dependientes de algunas inspecciones departamentales). Se propone articular las experiencias y estrategias positivas en un programa único a nivel nacional, reformulando los equipos interdisciplinarios y las estrategias de intervención en las escuelas.

El programa se propone: *“intervenciones interdisciplinarias en las escuelas urbanas de todo el país sobre los factores que generan malestar institucional y con un abordaje integral de las situaciones. Las intervenciones se orientan en una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública”*¹⁰. Se proyecta, para los equipos, una zona de jurisdicción que no puede comprender más de 20 escuelas. Los técnicos (1 Psicólogo/a y 1 Trabajador/a Social) son contratados por 27 horas y media semanales, teniendo un trabajo en 4 escuelas de permanencia (“escuelas sede”) y luego otra cantidad de escuelas (en general 4 más) para una intervención más puntual y focalizada (denominadas como de “situaciones emergentes”).

El sujeto de intervención es la Escuela entendida como institución, desde un primer nivel de intervención, a través de cuatro dispositivos. En el **dispositivo 1** (13 hs), se realiza un “plan de trabajo” en la institución, junto a los actores de la institución escolar, a 2 años. Cumplidos los 2 años, el equipo psicosocial, cambia de escuelas sede, a otras de la jurisdicción. El **dispositivo 2** (2 hs), contempla el trabajo junto al Programa Maestros Comunitarios (PMC). El **dispositivo 3** (4 hs), abarca dos talleres de auto-cuidado docente en el año y la atención de “situaciones emergentes”, en el resto de las escuelas que no tengan PMC, ni estén comprendidas en el dispositivo 1. Por situaciones emergentes, se entiende aquellas situaciones de niños/as y sus familias, donde la Escuela ha agotado los recursos institucionales disponibles para su atención, siendo derivadas al equipo, a *“fin de abordar la misma desde los diferentes actores institucionales y comunitarios, en busca de acciones conjuntas”*¹¹. El **dispositivo 4** (3 hs), comprende acciones protocolizadas en el marco de políticas públicas (talleres sobre sexualidad, egreso, campañas de promoción de derechos en la comunidad, etc.) e involucra la inserción de los equipos en las redes locales. Se dispone también de 5 horas y media, de trabajo en equipo, para la planificación, evaluación y sistematización de la intervención.

2.1. Obstáculos en el quehacer profesional en CAIF y Escuelas.

Es preciso realizar una revisión de las funciones y el encuadre de trabajo consignado al Trabajador/a Social, a fin de visibilizar y reflexionar sobre su ejercicio profesional.

¹⁰ Información extraída de: www.cep.edu.uy.

¹¹ Protocolo de derivación de situaciones emergentes, Equipos de Escuelas Disfrutables. Febrero de 2011. Equipo Psicosocial de Inspección Montevideo Oeste.

Históricamente, desde INAU y concretamente dentro de los Centros CAIF, se le ha adjudicado principalmente al Trabajo Social la función de realizar los movimientos ante el SIPI (Sistema de Información para la Infancia). Esta tarea implica que el profesional debe completar una multiplicidad de fichas “sociales” y planillas estandarizadas en un formato ya estipulado desde el INAU, elaborado por otras disciplinas (informáticos y sociólogos) y con criterios delineados desde organismos internacionales (por ejemplo el BID) que colaboran en financiar el proyecto. Las fichas, son repetitivas y recaban información básica y omiten otra, convirtiendo el insumo en un mero trámite protocolar que dista mucho de ser un elemento que aporte a la intervención profesional. La entrevista en profundidad con las familias y los aportes del Trabajo Social en esta área, aparecen rezagadas a una serie de tareas burocrático/administrativo. A partir del año 2012, además de completar las fichas, luego se debe destinar tiempo de la jornada laboral para realizar el ingreso on-line dentro del software (dentro de la misma carga horaria laboral, con el mismo salario y sin exigir sistemáticamente desde el Plan, el apoyo del coordinador/a de gestión cuyas tareas en el Centro sí son administrativas). (Blanco, 2012)

Si bien en los CAIF, se reconoce y legitima el aporte del Trabajo Social, desde distintos niveles de intervención, es necesario considerar que la carga horaria semanal asignada a este profesional no es proporcional con la cantidad de demandas y situaciones familiares que requieren intervención desde el área social (teniendo en cuenta que interviene en los 3 programas: embarazadas, experiencias oportunas y educación inicial) y con los otros ejes de intervención que debe abordar (proyecto institucional, talleres – dinámicas grupales con familias, reuniones de equipo y con otras instituciones, elaboración de informes, coordinaciones con otras instituciones, inscripciones de niños/as en el Centro, captaciones de niños/as, promoción del programa con la comunidad, etc.)

En relación a la inserción del Trabajo Social en el Programa Escuelas Disfrutables, observamos que es muy ambicioso lo que se pretende alcanzar. En primer lugar, cada dupla psico-social tiene un alto número de escuelas designadas (hay que tener en cuenta, que muchas escuelas son de doble turno, aumentando en los hechos, la población de alumnos a ser abordados por los mismos técnicos¹²); no existe correspondencia entre la carga horaria semanal y las tareas asignadas a los técnicos, para lograr una intervención sistemática y continua. Se exige al Trabajo Social que cumpla de forma simultánea con diversas funciones (que de acuerdo a los dispositivos, tienen distintos alcances teórico-metodológicos) en una reducida carga horaria. Al diagnóstico situacional en las escuelas “sede”, a la planificación y puesta en marcha del proyecto de trabajo institucional (talleres con padres, niños, equipo docente, atención de situaciones de niños), se suman la atención paralela en situaciones emergentes en las demás escuelas.

La situación se agrava, ya que no se dispone de un régimen de suplencias¹³ que habilite a cubrir los cargos vacantes en caso de renuncias de técnicos o licencias prolongadas (por maternidad o enfermedad por ejemplo), sobrecargando la tarea y afectando la interdisciplinaridad. Si bien el Programa pregona la “cobertura universal para escuelas urbanas de todo el país”, lo hace en función de maximizar la cobertura con un número reducido de

.....
12 Departamentos como Artigas, Cerro Largo, Colonia y Maldonado cuentan cada uno con dos Equipos Psicosociales, para atender a un alumnado de 12.094, 11.091, 12.500 y 16.315 alumnos respectivamente. En Montevideo, la matrícula total de niños en las Escuelas atendidas es de 109.323, contando sólo con 13 equipos psicosociales. En 2010, existía un total de 55 equipos para todo el país. (Información extraída de la página web del CEIP).

13 En las evaluaciones de carácter semestral y anual de los equipos, también se suma, la “ausencia de recursos materiales asignados a la tarea (por ejemplo, papelógrafos, fotocopias, tarjetas telefónicas, etc.) lo cual dificulta y puede generar sobrecarga en los equipos al tener que ellos mismos buscar los medios para conseguirlos”. En: Informe Semestral Junio 2011. Pág. Web de CEIP.

recursos técnicos.

Tanto en la propuesta de CAIF como en el programa Escuelas Disfrutables, se produce en la intervención de Trabajo Social el mismo resultado: se limita el trabajo en procesos con las familias. En el primero, en cierta medida se burocratiza la tarea del profesional, “vaciando” su práctica; y en el segundo, se precariza sus condiciones de trabajo, volviendo a la profesión una práctica instrumental o tecnócrata. Reconocer este trasfondo y desnaturalizar los factores que forman parte del marco institucional, permite posicionarse desde un lugar que intente superar estos retos y convertir la intervención en una práctica seria y comprometida. Será un desafío no caer en: una práctica que está absolutamente determinada (“nada se puede hacer”) o en el otro extremo, una práctica que no tenga en cuenta el contexto en el cual se inserta (voluntarismo). En ambos extremos, el riesgo es un profesional que nada cuestiona y se adhiere a-criticamente a los fines institucionales.

Como se mencionó en el primer capítulo, la realidad social compleja y diversa exige un profesional que tenga tiempo para pensar, hacer y sentir. Es fundamental lograr espacios de intercambio con el resto del equipo en donde el Trabajo Social pueda nutrir y nutrirse a la vez; con el objetivo de conocer, analizar hacia dónde se quiere llegar, con qué elementos se cuenta y qué posibilidades existen. Consiste en trascender el sentido común y el inmediatismo.

Además, es necesario la articulación con otras instituciones que atiendan las problemáticas sociales (Poder Judicial, diversos programas de INAU, centros de salud, servicios especializados en violencia doméstica, seccionales policiales, etc.) y complementen la mirada.

Tanto para el trabajo interdisciplinario como inter-institucional se deberá tener en cuenta, desde el diseño del programa, los espacios y tiempos adecuados para que el profesional pueda ejercer adecuadamente esa tarea. Sin embargo, como ya se ha expresado, la carga horaria semanal adjudicada al Trabajo Social no está siendo proporcional para cumplir con el abordaje en equipo, en red y con la intervención sistemática y en profundidad con las familias. Esta situación puede generar desgaste y secuelas emocionales y físicas en el profesional. Será fundamental re-ver el tiempo asignado a este profesional para cumplir con sus funciones, a nivel de las políticas sociales, si realmente se busca incidir en modificar la cuestión social.

En el capítulo 3, se destaca la dimensión socio-educativa-promocional del Trabajo Social con las familias. Logros que se han alcanzado a pesar del contexto social adverso en donde se inserta el Trabajo Social y las limitaciones que presentan los programas. Se desarrollarán una serie de acciones que son expresiones de la autonomía relativa que puede tener el Trabajo Social.

CAPÍTULO 3: Dimensión socio-educativa-promocional del Trabajo Social con las familias.

Se parte de la base que la intervención profesional, en el contexto social actual y en el marco institucional en el cual se inserta actualmente el Trabajo Social, implica un profundo desafío.

¿Se puede trabajar en procesos socio-educativos con las familias cuando éstas tienen alteradas sus condiciones materiales de vida? Con la existencia de limitaciones socio-mate-

riales se vuelve más dificultoso lograr que las familias concreten sus proyectos de vida personales y colectivos. Un ambiente con limitaciones materiales, inevitablemente conlleva desmotivación, angustia, estancamiento en el plano emocional.

Generalmente, el Trabajo Social es solicitado en primera medida, para cubrir una necesidad asistencial. La dimensión asistencial, que es parte de la profesión, consiste en procurar que *“las instituciones respondan a las necesidades humanas (...), ayudar a las personas a informarse, organizarse (...), ser capaces de utilizar los servicios [que las mismas] ofrecen y demandar de ellas una atención adecuada”*. (Aylwin de Barros, 1986: 7) El Trabajo Social realiza una multiplicidad de acciones tendientes a cubrir el aspecto material de las familias, intermediando y coordinando para que las instituciones vuelquen sus recursos y servicios.

Se considera que para lograr una adecuada intervención, se debe acompañar de una actitud investigativa. Al aproximarse a las familias, el profesional debe entenderla como parte de un todo, y no como sujetos de intervención aislados. Para ello, es necesario conocer, realizarse preguntas que permitan aproximarse a la situación familiar. Se hace prioritario indagar sobre la historia familiar, sus tradiciones, sus valores, su historicidad y sobre las diversas manifestaciones que atraviesa a esa familia. El sujeto es *“el punto de llegada de una historia social y vincular caracterizada como una trayectoria de aprendizajes”* donde ha *“ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real”*. (Pampliega de Quiroga, 1991: 34) Sus experiencias son para él *“una huella que se inscribe (...) de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo y de ser-el-mundo, de interpretar lo real”* (Pampliega de Quiroga, 1991: 34).

La especificidad en la intervención del Trabajo Social, radica en que trasciende lo que está dado, lo aparente a simple vista y lo vincula con el todo. Se considera que entender así el objeto de intervención (que es a la vez objeto de conocimiento) permite valorarlo de forma más acabada porque se capta su movimiento, su procesualidad. (De Martino, 1999) A su vez, habilita a no quedarse en la generalización de las situaciones, establecer modelos con visiones simplistas y naturalizadas, estigmatizaciones y culpabilizaciones.

La dimensión educativa – promocional del Trabajo Social busca que el sujeto trascienda su auto-imagen permitiendo el análisis de los factores sociales y culturales de su situación para que encuentre nuevas alternativas de acción y de decisión, de acuerdo a sus posibilidades, entendidas éstas últimas como *“el campo de los posibles”* (Sartre, 1963).

Se parte del supuesto que es el propio ser humano quien crea su realidad, su Praxis. Al crearla, la comprende, la explica y la puede transformar. (Kosik, 1967) Desde la práctica profesional del Trabajo Social se busca que se pase de un sujeto que acepta su inmediatez como impuesta, como inalterable; a un sujeto que la supera y puede darle sentido a su existencia. Es considerar cómo un sujeto es producto y productor a la vez. (Sartre, 1963) Esto significa, que el sujeto *“desnaturalice”* cuestiones como dadas, que se piense a sí mismo y en lo que él quiere lograr.

Desde el punto de vista individual, se reconoce al sujeto como *“sujeto de derecho”*, con derechos que han sido conquistados y legitimados y que no son dádivas. Implica fomentar la conciencia de los derechos y responsabilidades como ciudadano.

“Si el Trabajador Social utiliza como táctica en su privilegiado espacio privado de intervención, la resistencia al conformismo y la mirada puesta en una forma de protesta contra la vida deshumanizada de los Hombres, la recuperación de los derechos sociales y el retorno de parte

de lo que fue “quitado”; adquiere visibilidad y dimensión política”. (Barg, 2009: 113)

El Código de Ética del Trabajo Social en Uruguay expresa: “Como profesionales, tenemos la responsabilidad de defender una ética que reafirme la capacidad humana de ser libres, o sea de escoger conscientemente, con protagonismo, las alternativas para una vida social digna (...). Pero es necesario establecer las mediaciones de esa proyección social en la profesión, o sea traducir los valores de emancipación humana en la práctica cotidiana”. (Código de Ética, 2001: 2)

En esta tarea, de la búsqueda de la autonomía y la transformación del sujeto basada en sus propias creencias y comprensión, es fundamental el vínculo que se instale entre el profesional y la familia. Desde un acto comunicativo y vincular se capta la intersubjetividad del otro, con el fin de fomentar su carácter emancipatorio. (Hernández, C. 2008)

El Trabajo Social procede como nexo entre las necesidades de los sujetos y la posibilidad de realización. **¿Cómo?** Mediante instancias de reflexión y de acceso a la información que impulsen la organización, movilización y la acción colectiva de los sujetos.

Desde el punto de vista grupal, se han aplicado **Talleres** entendiendo a estos como un “tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización. (...) De esta manera en el Taller se van produciendo diferentes aprendizajes. Entiendo por Aprender aquel proceso que lleva a todo sujeto humano a inquirir, indagar, investigar la realidad y que le permite tomarla para producir las modificaciones en ellas, al mismo tiempo que se realizan en el propio sujeto”. (García, 2003: 21) Por lo tanto, el Taller se convierte en un lugar predilecto para reconocer diversos conocimientos, experiencias, modelos adquiridos, formas de apreciar la realidad, que se entremezclan y que se evidencian mediante cierto objetivo. El Taller, como técnica, dentro de una metodología de intervención, ha permitido problematizar con las familias y los niños/as temáticas sociales complejas: violencia intrafamiliar, conductas adictivas a sustancias psico-activas, sexualidad infantil, prevención del abuso sexual, puesta de límites saludables, pensar en la construcción de proyectos de vida.

El CAIF y la Escuela son ámbitos con una función pedagógica intrínseca en donde el Trabajo Social puede aportar. La dimensión socio-educativa-promocional exige una **actitud creativa**; desafía la práctica profesional a fin de lograr atraer la atención de los involucrados, con propuestas que simulen situaciones de la cotidianeidad. Por eso, se han utilizado **dinámicas grupales** que mediante lo **lúdico y lo vivencial**, permitan acercarse en la mayor medida posible a la realidad del otro, para que ese otro pueda reconocerse y transformarse.

Acompasado a las nuevas tecnologías, donde los medios de comunicación ofrecen una multiplicidad de estímulos, que no siempre ubican al otro desde un lugar activo, emerge un reto profesional adicional: lograr que el otro no sea un mero espectador en este proceso. Se emplea la **tecnología de manera productiva**, utilizando videos (películas, cuentos infantiles, corto-metrajés, seriales, spots publicitarios), imágenes, música, se pueda disparar determinado nivel de análisis. Se ha utilizado humor gráfico que refleja estereotipos y modelos sociales que impulsan a la reflexión¹⁴.

Además, se ha complementado este objetivo, con otras técnicas pedagógicas: **información por escrito**. La información debe ser concisa y atractiva (imágenes, colores, lenguaje acorde a la población objetivo, etc.). En este sentido, se han realizado manuales de Acom-

.....
¹⁴ Nos referimos a “Mafalda” de Quino y a Maitena. Caricaturas de autores argentinos.

pañamiento al Embarazo, en donde se detallan los derechos sociales y de salud. Se han elaborado Guías laborales y educativas que complementen los Talleres de orientación laboral, a fin de que la persona conozca dónde buscar empleo, las alternativas y cómo mejorar su formación. En esta línea, en el ámbito escolar, se confecciona material pedagógico y técnicas de grupo mediante lo lúdico, para que los niños/as del grupo de 6° año practiquen la elaboración de un currículum vitae, cartas de presentación personal y estrategias para el momento de la entrevista; todo esto como herramientas para una futura búsqueda de empleo.

Un material que ha evidenciado muy buenos resultados son las Guías sobre Derechos Sociales para la Infancia y la Familia (donde se despliegan los recursos y servicios sociales de la comunidad: centros de salud, centros educativos, servicios para tramitar documentación de identidad, etc.). Este material no es “letra muerta”, es una **herramienta pedagógica**, en el marco de un objetivo más amplio, que implica proporcionar la posibilidad de acceder al conocimiento, y por tanto el otro se apropia de cierto poder. Brinda la posibilidad de que la familia comparta la información con otros miembros de su comunidad, fomenta valores de solidaridad.

Se ha complementado la tarea con la **construcción de material didáctico elaborado por las propias familias**. Por ejemplo, para lograr trabajar la sexualidad infantil en conjunto con maestras y psicóloga, se realizó un taller de construcción de muñecos sexuados. Un emprendimiento similar, fue la construcción de móviles y libritos de tela (con distintas texturas, colores y sonidos) para los recién nacidos, en el marco de los Talleres de acompañamiento al embarazo o de Experiencias Oportunas del CAIF. Vecinas de la comunidad donaron ropa de recién nacido tejida, que fue obsequiado a las embarazadas en el marco de los talleres.

Se incursiona en una propuesta que busca trascender la modalidad tradicional de abordaje del taller: las **“Ferias de Sensibilización”**, sobre equidad de género y pautas de alimentación saludable. Dada la heterogeneidad de la población de CAIF, se realizó una modalidad de intervención accesible para todos los adultos referentes, con su diversidad educativa, cognitiva y de experiencias; y a la vez, se incluyó a los niños/as mediante el juego. De esta manera, jugando y aprendiendo, adultos y niños/as reflexionaron sobre la perspectiva de género y las pautas de alimentación. La Feria de Sensibilización sobre género y derechos consistió en diversos puestos con actividades lúdicas de expresión-recreación: 1. representación de cuentos infantiles (cada sub-grupo debía recrear la historia de un cuento infantil tradicional reflexionando acerca de su desarrollo y final, buscando cambiarlo para trascender los estereotipos rígidos de género - tenían la posibilidad de usar disfraces); 2. “franelógrafo de imágenes” (ante la imagen de una mujer y un hombre las familias debían colocar imágenes con velcro - casco de constructor/ a, escoba, pelota, cofia, entre otros - para relacionar con el género que creían conveniente); 3. expresión libre, grupal, sobre una tela grande; 4. ambientación de espacio (se colocaron imágenes y mensajes acerca de equidad de género y buen trato); 5. como cierre, algunos miembros del equipo realizaron diversos cánticos infantiles (junto a las familias) a fin de problematizar la letra de canciones tradicionales que tienen un contenido de inequidad de género o “violento” (por ejemplo: el elefante trompita, la farolera, los pollitos, etc.) cambiándoles el final de la letra. En la Feria de Sensibilización sobre alimentación, se realizó una actividad lúdica donde se simuló y recreó distintos puestos (verdulería-frutería, carnicería, almacén, panadería, quiosco con alimentos inadecuados). La consigna fue que los sub-grupos realizaran un menú saludable

(para distintos núcleos familiares, algunos tenían embarazadas, otros niños preescolares, otros una persona diabética, etc.), al menor costo posible (se les entregó dinero ficticio); con el objetivo de reflexionar sobre consumo de alimentación nutritiva y la administración de los recursos económicos para tal fin. Luego, se colectivizó la información y se realizó la puesta en común a cargo del equipo de salud de la Policlínica barrial. También, se ambientó el lugar con mensajes sobre el tema y al finalizar se compartió una merienda saludable. (Agraso y otros, 2013)

La experiencia acumulada evidencia iniciativas exitosas de “ayuda mutua”, que también responden a un trabajo socio-educativo con las familias y la comunidad. Se implementó el Proyecto Cooperativa de Ropa, cuyos fines principales eran: promover la participación, el sentido de pertenencia de las familias y fomentar la solidaridad entre la comunidad. Dicha Cooperativa funcionaba en base al trueque de ropa de adulto y niño/a, y a la venta muy económica de ropa (la consigna era: “a menos que un boleto”), para utilizar esos fondos en actividades con los niños/as, o apoyar a una familia en situación de emergencia social. Esta “Cooperativa” surge con el esfuerzo y trabajo coordinado entre el equipo y la asociación civil, en donde se confiere a las familias la gestión del espacio y la administración de dicho emprendimiento (son ellas quienes reciben a las personas y recaudan el dinero). (Proyecto Cooperativa de Ropa, 2009 – 2012). En la actividad hubo una fuerte incidencia del Trabajo Social quien, mediante esa tarea, aborda junto a las familias conceptos sobre participación y trabajo en equipo.

Dentro de la dimensión educativo-promocional del Trabajo Social, podemos situar experiencias de trabajo con niños de 10 a 12 años, en **repensar sus proyectos de vida, una vez finaliza la etapa escolar**. Preocupaba a las Maestras y Dirección, las posibilidades que al egreso, los alumnos preconcebían en relación a actividades dadas como “naturales” en el entorno barrial inmediato (desafiliación institucional, actividades ilícitas, etc). En tal sentido, se planifica con las Maestras de cada año, un cronograma de talleres que abordan y atraviesan distintos aspectos de la temática en cuestión: integración grupal, prevención en el uso de sustancias psicoactivas, sexualidad, diversidad, egreso escolar, mercado de trabajo. Al año siguiente, se realizó una segunda edición de los Talleres de egreso con instancias para pensar, cómo se vivencia el fin de una etapa y el pasaje hacia otra (recuerdos, miedos y expectativas), la exploración de gustos e intereses de los niños/as, identificando avideces por saberes múltiples y diversos. Se trabaja luego en la reflexión sobre el proyecto de vida de cada persona, por medio del soporte audiovisual y entrevistas con vecinos/as que habían crecido en el Complejo Verdisol¹⁵ y se encontraban trabajando del oficio y/o carrera que habían estudiado o se encontraban estudiando.

Asimismo, se realizaron Talleres de padres, madres y otros adultos referentes, tanto de niños/as de nivel inicial (4 y 5 años) como de nivel primario (6 y 7 años). Dichos talleres abordaron la participación de los adultos en los cuidados, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo personal de los/as niños/as, en relación a sus experiencias concretas.

El abordaje socio-educativo, también significó situar a la **Escuela como comunidad educativa abierta**, donde todos los actores comunitarios forman parte de la misma (familias, instituciones, comunidad en su conjunto). Se han coordinado y planificado acciones conjuntas con los pasantes de Psicología de la Policlínica del barrio, que se constituyen en ver-

.....
¹⁵ Verdisol es un Complejo de Viviendas, que actualmente está mayoritariamente habitado por ocupantes sin permiso. Dentro de Verdisol funciona la escuela.

daderos recursos comunitarios que enriquecen el plan de trabajo, mediante un abordaje interdisciplinario. De esta coordinación, resultó la planificación de los “Talleres de egreso para los grupos de 6° año” y el **Encuentro Inter-generacional** con el “Grupo de Abuelos los Verdisoles”. Este encuentro se basó en una articulación de expectativas entre el grupo de abuelos/as de la Policlínica y los niños/as, en torno a la identidad barrial. Los/as abuelos/as leyeron su producción escrita “Memorias de Verdisol”, a los/as niños/as de 6 a 8 años; a su vez, compartieron fotos, que testimonian momentos significativos de la historia de la comunidad. Se comparte un espacio para que los participantes intercambien experiencias, preguntas y anécdotas.

Otra forma de abordaje que implicó la participación de las familias en la realidad escolar y los aportes del Trabajo Social (en conjunto con las maestras), fueron las “**Clases Abiertas**” con padres, madres y otros adultos referentes. Esta actividad consistió en involucrar al adulto en el hábito de lectura hacia los niños/as, siendo estos mismos los protagonistas en leerles. La selección de los libros, buscó textos que transmitieran mensajes en relación a ciertos valores, normas y conductas sociales. Luego, se trabajaba, en plenario, con los niños/as, intentando reflexionar sobre los mensajes; complementando la mirada con técnicas de collages, dibujos, que habilitaran a que los escolares pudieran pensar sobre sus vivencias, relacionándolo con la vida cotidiana de la Escuela, sobre las responsabilidades y derechos, sobre las pautas de conductas y acuerdos de convivencia.

Se destaca el rol nexo que tiene el Trabajo Social entre los centros educativos y la comunidad; participando en instancias en donde se representa a la Escuela y CAIF como **parte de un territorio y una colectividad local**.

En representación de la Escuela se participa en la “Red Verdisol” donde asisten referentes institucionales y vecinales. En ese ámbito, se intercambia información sobre los recursos zonales (programas y servicios sociales) y se planifican actividades para promover la participación de las familias y otros actores locales, en acciones que buscan mejorar la convivencia e integración de la comunidad y un mayor sentido de pertenencia con su barrio (talleres de sensibilización sobre los derechos del niño/a, derechos a la salud, “Proyecto de Baby Fútbol”, etc.). Se destaca la participación en el “Cabildo Abierto de Niños/as del Municipio G”.

El Cabildo Abierto de Niños, Niñas y Adolescentes es una instancia donde ellos tienen la oportunidad de proponer ideas para mejorar su barrio; en el marco de la rendición de cuentas que deben realizar (por decreto) los 8 Municipios de Montevideo. Los objetivos de la actividad consisten en la revitalización y reapropiación del espacio público fomentando la circulación socio cultural de niños/as y adolescentes, así como también la promoción del derecho a la participación de la infancia y la adolescencia; en una instancia acorde con sus edades y modos de participación¹⁶. La experiencia consistió en convocar a todas las clases de 1° a 6° año a que realizaran propuestas para mejorar el barrio, con un impacto positivo para toda la comunidad. Esta convocatoria estuvo a cargo de la Trabajadora Social y una vecina referente. Luego de diversas reuniones, finalmente se resuelve que el grupo de 6° año, en representación de la Escuela, presentara en el Cabildo la propuesta de un “Salón Multiuso” (construir un salón que incluya biblioteca, un espacio cerrado para realizar educación física los días de lluvia, realizar encuentros y actividades comunitarias). La experiencia de haber participado en el Cabildo, permitió instalar un vínculo entre la escuela y el gobierno

.....
¹⁶ Información extraída de sitio web: <http://municipiog.montevideo.gub.uy>.

municipal. Finalmente, meses después, desde el Municipio se financió y realizó mejoras en el patio escolar, instalando juegos y mejorando la cancha de fútbol.

El CAIF ha participado en la “Red de primera infancia del municipio G”, que participan referentes institucionales. Se han organizado actividades comunitarias de sensibilización sobre los derechos de la primera infancia, en el marco de conmemorar la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño/a.

A nivel institucional en ambas instituciones (CAIF y Escuela), la Trabajadora Social, realiza **aportes teóricos-prácticos** (principalmente vinculados a la familia y la comunidad) al resto del equipo. Una experiencia exitosa en la escuela, fueron los Talleres sobre “Mapa de Ruta”¹⁷ coordinado por la Trabajadora Social para el colectivo docente. Otro Taller, que surgió de la demanda de Dirección, ante problemas de comunicación y entendimiento del colectivo docente con la misma, implicó trabajar los acuerdos y visiones de funcionamiento del centro educativo, intentando una planificación democrática y participativa que repercutieran en un mejor abordaje. Cabe mencionar, que el programa Escuela Disfrutables trabaja con los maestros de aula y comunitarios (CEIP, 2005), problematizando situaciones de su quehacer profesional en el trabajo con familias.

En relación al CAIF, se han realizado Talleres con el equipo sobre “trabajo en equipo y prevención al síndrome del burnout” (coordinado en forma conjunta con la psicóloga y una educadora del equipo), que buscan mejorar la comunicación y acuerdos (y límites) de trabajo. También, se ha coordinado una capacitación sobre violencia intrafamiliar a cargo de una institución especializada en el tema. Finalmente, se ha aportado al equipo de trabajo material teórico sobre violencia doméstica y elaboración de proyecto institucional del Centro (planificación).

Reflexiones Finales

En primer lugar, consideramos que el Trabajo Social debe valorizar la dimensión socio-educativa-promocional que tiene con las familias. Debemos apropiarnos de este lugar privilegiado que nos permite fomentar los vínculos y por lo tanto habilitar los procesos de cambio de las familias y la comunidad.

Creemos que el panorama actual para el Trabajo Social uruguayo es desalentador si nos detenemos en las condiciones socio – económicas estructurales y la forma en que es abordada la cuestión social (ya que si bien reconocemos los avances logrados en nuestro país, visualizamos que la población bajo la línea de pobreza e indigencia y en condiciones de vulnerabilidad social continúa siendo de gran impacto). También, es desgastante apreciar las limitaciones institucionales que existen en el quehacer profesional. Sin embargo, hemos intentado sistematizar y colectivizar una serie de iniciativas socio – educativas, que en CAIF y escuelas se vienen aplicando, y nos colocan como profesionales en un lugar importante, representando “fisuras” en ese sistema, que habilita a que las familias puedan iniciar un proceso de transformación.

En segundo lugar, es fundamental mencionar que estos ámbitos educativos (CAIF y Escuelas), para que el Trabajo Social pueda desarrollar su máximo potencial en la inter-

.....
¹⁷ El “Mapa de Ruta”, es un protocolo de intervención en situaciones de maltrato infantil, violencia y abuso sexual identificadas en el centro educativo, donde se discriminan grados y acciones a seguir por la Escuela, en interrelación a otras instituciones estatales. El mismo fue elaborado por: INAU, MIDES, ANEP, UNDP, UNICEF, UDELAR.

vención, necesariamente debe retro-alimentarse del saber de otras disciplinas. El Trabajo Social debe trabajar desde la interdisciplinariedad, desde la complementariedad. *“La interdisciplinariedad resulta clave, bregando por visiones más integradas, de modo de combatir la pavorosa fragmentación del conocimiento que vivimos y en que formamos nuestra visión del mundo”, el autor agrega: “circulan saberes, en ocasiones en exceso; todas las disciplinas necesitan mayor información, nunca es suficiente; todas tienen algo para decir y difícilmente alguna sabe retirarse a tiempo. El exceso, en parte, se genera por la especialización y el poder que confiere cada discurso autorreferencial legitimado: todas las voces se suman, a veces poco se escuchan entre ellas”.* (Silva, 2006: 204)

Por ello, es fundamental lograr comprender que cada disciplina contribuye a la visión de la otra, evitando la rivalidad. *“El educador integra el trabajo social al conocer, profundizar y/o caracterizar los vínculos familiares de los niños y los adolescentes con los que se encuentra día a día. (...) Simultáneamente, el trabajo social integra a la pedagogía cuando aprecia que su campo de intervención se sitúa en unas lógicas, dinámicas, símbolos y lenguajes propios de una estructura social: la institución educativa. Es una convocatoria al aprendizaje, a abandonar estigmas y estereotipos, a la reciprocidad”.* (Silva, 2006: 207) Es crucial tener una actitud abierta a la hora de trabajar en conjunto. No se puede desconocer que para lograr la función socio-educativa, es fundamental acordar con los miembros del equipo esta manera de intervención. Dichos acuerdos también posibilitan flexibilizar los mandatos institucionales, recrear las prácticas cotidianas con la construcción teórico-metodológica de acciones que reafirmen la autonomía profesional y que a la vez profese una ética común, una ética emancipadora del sujeto.

Para lograr mayor efectividad de las políticas y programas de primera infancia (pero que también se extiende a toda la infancia), recientes estudios (Canetti y Álvarez, 2009) realizan algunos aportes y expresan que: 1. deberían tener cobertura muy amplia sin poner en riesgo la calidad; 2. Lograr y mantener la participación de los adultos referentes y sobre todo de la figura paterna en las actividades; 3. Mayor formación y mejorar la condiciones de trabajo del equipo; y 4. Realizar evaluaciones integrales y sistemáticas cuyos resultados se empleen para reformular y mejorar.

En tercer lugar, se considera que las múltiples funciones que los programas (detallados en este artículo) atribuyen al rol profesional (asistencial, “administrativa”, socio-educativa) sumado a la amplia cobertura de población que atienden, los escasos recursos técnicos y la fragmentación y atomización de las políticas sociales, interpelan el tiempo destinado a prácticas que fomenten la autonomía. ¿Qué intervención podemos lograr en estas condiciones? En este escenario permanece latente la discusión entre “la distancia óptima” y la “cercanía adecuada” (Hernández, 2008), esa cercanía y vínculo entre el profesional y el sujeto que es necesaria para lograr procesos, respetar tiempos y permitan al mismo su autodeterminación, la toma de decisiones y responsabilidades.

“Por más que disponga de autonomía relativa para concretizar su trabajo, el Trabajador Social para organizar sus actividades depende del Estado, empresa o entidad no gubernamental, las que posibilitan o limitan que los interesados accedan a sus servicios, provean los medios y recursos para su realización, establezcan prioridades, interfieran en la definición de papeles y funciones que componen el cotidiano del trabajo institucional. Por eso, la institución no es un condicionante más del desempeño del Trabajador Social, sino que interviene como organizador de ese espacio”. Iamamoto (2003: 82) El desafío que enfrenta el Trabajo Social es lograr

el equilibrio apropiado entre una práctica que garantice niveles adecuados de emancipación en los sujetos, pero que a la vez, se realice con una lógica que garantice la autonomía relativa en el profesional para que de esta forma pueda desarrollar su potencial aplicando: su capacidad crítica – reflexiva, con un arsenal teórico – metodológico específico, y una actitud ético-política adecuada. De esta manera, el Trabajo Social se constituye como una profesión capaz de incidir en definir y transformar la esencia de su propio trabajo haciendo explícito y denunciando las contradicciones mismas que envuelven las políticas sociales. Si se lograra mejorar estas contradicciones, los logros serían mayores.

BIBLIOGRAFÍA

- **Aylwin de Barros, N.** (1986): “El Trabajo Social como profesión”. En: Revista de Trabajo Social. Universidad de Chile. N° 50 / setiembre – diciembre.
- **Barg, L** (2009): “La intervención con familia. Una perspectiva desde el Trabajo Social”. Espacio Editorial. Córdoba, Argentina.
- **Barrán, J. P.** (1993): “Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El Disciplinamiento (1860-1920)”. Ediciones de la Banda Oriental SRL. Montevideo, Uruguay.
- **Barrán, J. P. y Nahum, B.** (1984): “El problema nacional y el Estado: un marco histórico”. En: “La crisis uruguaya y el problema nacional”. VVAA. Ediciones de la Banda Oriental SRL. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE). Montevideo, Uruguay.
- **Blanco, J** (2012): “La formación profesional y la intervención del Trabajo Social en Centros CAIF”. En: Revista Regional de Trabajo Social. N° 54. Año 26. Editorial Eppal. Montevideo, Uruguay.
- **Bruzzone, C y Hauser, P** (2009): “Rol del Trabajador Social en los Centros CAIF”. PLAN CAIF, colección Primera Infancia. Montevideo, Uruguay.
- **Canetti, A y Alvarez, M** (2009): “Aportes sobre los programas de Intervención en primera infancia”. Serie: Primera Infancia – fascículo N° 5. Plan CAIF. Montevideo, Uruguay.
- **Cardozo, S. y Col.** (2012): “Relevamiento de contexto sociocultural de las escuelas de educación primaria 2010”. ANEP. Diciembre de 2012”. Montevideo, Uruguay.
- **Cerutti, A y otros** (2008): “Un lugar para disfrutar y construir un mejor vivir, 20 años del Plan CAIF”. Montevideo, Uruguay.
- **De Martino, M.** (1999): “La cosificación del método en Trabajo Social”. En: Revista de Trabajo Social. Año VII, N° 14. Editorial Eppal, Montevideo, Uruguay.
- **De Martino, M.** (2007): “Familias y Políticas Sociales en los Noventa. Gubernamentalidad: una perspectiva analítica”. En: “Sobre cercanías y distancias. Problemáticas vinculadas a la fragmentación social en el Uruguay actual”. Varios autores. Ediciones Cruz del Sur. Montevideo, Uruguay.
- **Filgueira, C. y Peri, A.** (2004): “América Latina: los rostros de la pobreza y sus causas determinantes”. UNFPA CELADE, CEPAL. Santiago de Chile, Chile.
- **García, D.** (2003): “El Grupo. Método y Técnicas participativas”. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.

- **Hernández, C.** (2008): “Ética y pluri-inter transdisciplina: un espacio a construir”. Ponencia presentada y publicada en el libro: Xº Congreso Nacional de Trabajadores Sociales. Trabajo Social en un contexto de cambio: una mirada hacia nuestro quehacer profesional. Montevideo, Comisión interinstitucional (FCS-UDELAR; UCU; ADASU).
- **Iamamoto, M.** (2003): “El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional”. Editorial Cortez. Brasil.
- **Kosik, K.** (1967): “Dialéctica de lo Concreto”. Colección Enlace Grijalbo. Mexico, Barcelona, Buenos Aires.
- **Moreira, C.** (2001): “La reforma de Estado en Uruguay: cuestionando el gradualismo y la heterodoxia”. En: “Con el Estado en el corazón. El andamiaje de la gobernancia”. VVAA. Pierre Calame y André Talmant. Editorial Trilce. Montevideo, Uruguay.
- **Pampliega de Quiroga, A** (1991): “Concepto de Matriz de aprendizaje” Capítulo IV En: “Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento”. Ediciones Cinco, Argentina, Buenos Aires.
- **Roba, O** (2009): “Desarrollo infantil y fragmentación social en la sociedad uruguaya actual”. Serie: Primera Infancia – fascículo N° 5. Plan CAIF. Montevideo, Uruguay. Grupo Interdisciplinario de Estudios Psico-sociales.
- **Sartre, J. P.** (1963): “Crítica de la razón dialéctica”. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina.
- **Silva, A** (2006): “Educación y pobreza: Cualquier monedita sirve, ¿cualquier interdisciplinariedad sirve?”. En: “Pensar la escuela más allá del Contexto”. VVAA. Editorial Psicolibros, Waslala. Montevideo, Uruguay.

FUENTES DOCUMENTALES SECUNDARIAS

- **Agraso, L y otros** (2013): “Sensibilizando aprendemos y nos transformamos”. Mesa: “Integración y participación de las familias en las actividades del Centro”. Ponencia presentada en: Seminario Internacional “25 años de Atención a la Primera Infancia y las Familias”. PLAN CAIF – INAU, Montevideo. Autoras: Agraso, L; Blanco, J; Mihura, A; Ochogaray, N.
- **CEIP** (2005). Programa Maestros Comunitarios. En: <http://www.cep.edu.uy/programas/pmc>
- **Código de Ética** (2001): “Código de Ética para el Servicio Social o Trabajo Social del Uruguay”. ADASU, Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay. Montevideo, Uruguay.
- **INE** (2013): Estimación de la pobreza por el método de ingreso y metodología 2006. Publicado en marzo de 2014.
- **Estructura Organizativa Centros CAIF**, Plan Caif, INAU. Montevideo, Uruguay.
- **Informe semestral, Equipos Psicosociales-PED**, junio 2011. CEIP – ANEP. Montevideo, Uruguay.
- **Programa Escuelas Disfrutables**. CEIP – ANEP. Montevideo, Uruguay.

- **Proyecto Cooperativa de Ropa**, 2009 – 2012, “Nuestro Rinconcito”, CAIF Rincón del Sol, Montevideo, Uruguay.
- **Protocolo de derivación de situaciones emergentes**, Equipos de Escuelas Disfrutables. Febrero de 2011. Equipo Psicosocial de Inspección Montevideo Oeste-CEIP.
- **UNICEF (2007)**: “Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay. 2006. Autores: Arroyo, De Armas, Retamoso, Vernazza. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF. Oficina de Uruguay. Montevideo.
- Sitio web: www.cep.edu.uy
- Sitio web: <http://municipiog.montevideo.gub.uy>