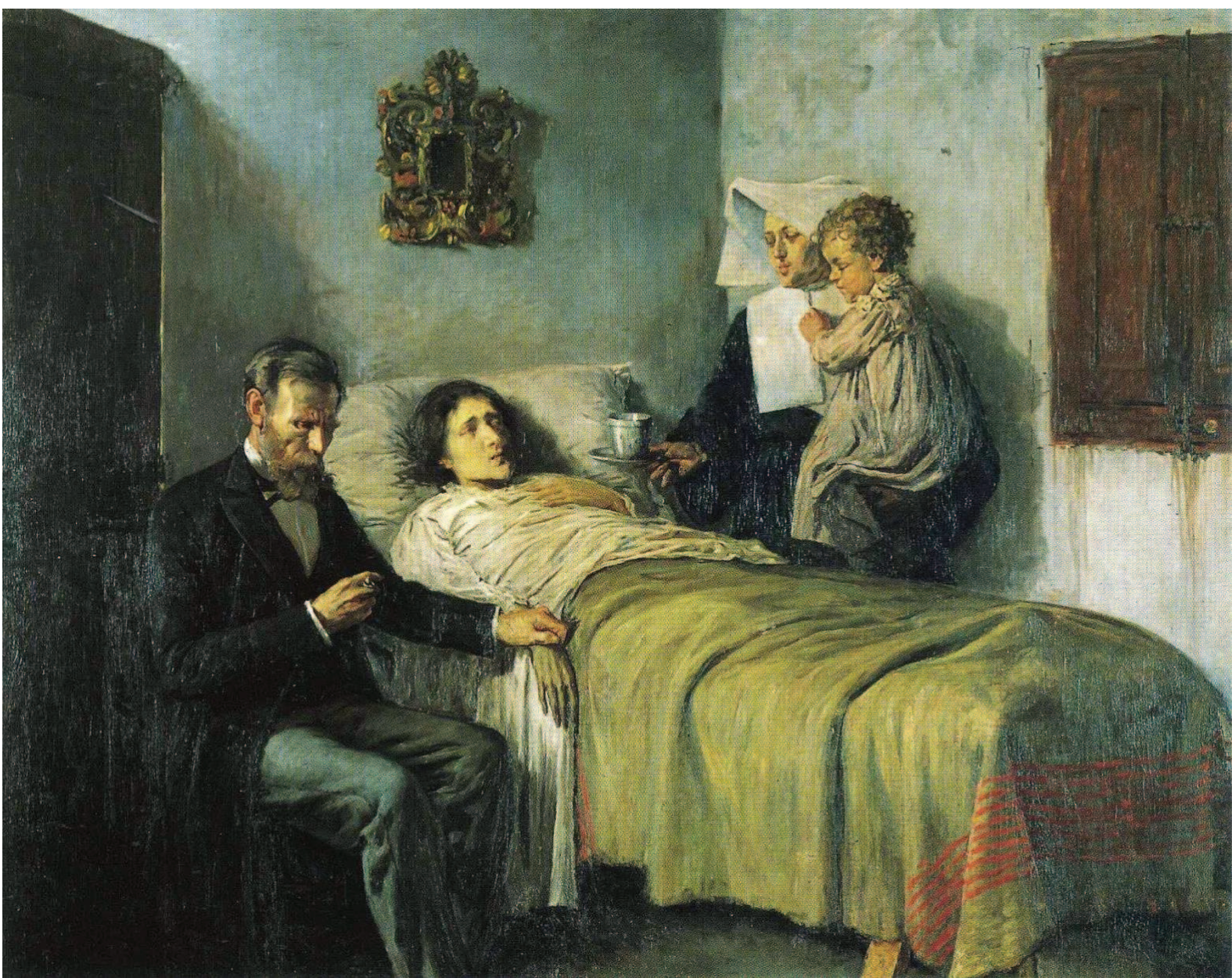


Construcción y usos de la información en el sistema de protección de infancia y adolescencia: Una perspectiva histórico-crítica.



Doctorando: Ed. Soc. Oscar Castro Prieto

Bajo la dirección del Dr. José García Molina



UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL LITORAL



Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC)

Doctorado en sentidos, teorías y prácticas de la educación

Título: Construcción y usos de la información en el sistema de protección de infancia y adolescencia: Una perspectiva histórico-crítica.

Doctorando: Ed. Soc. Oscar Castro Prieto

Dirección del Dr. José García Molina

Imágen de tapa: "Ciencia y Caridad". Pablo Picasso. 1897.

Técnica: Óleo sobre tela.

Dimensiones: 197.5 cm x 250 cm.

Museo Picasso: Barcelona.

“Llega un día en que lo que los demás saben de nosotros (o creen saber) cae sobre nosotros, y entonces reconocemos que aquello es lo más poderoso.”

(Nietzsche, 1990, p. 62)

Agradecimientos

A la Dra. Graciela Frigerio por su capacidad de generar espacios de pensamiento y oportunidades de formación y por sobre todas las cosas, por su generosidad en cada acto de donación.

A la Dra. Sara Scaglia por su disponibilidad y amabilidad para gestionar y resolver aspectos varios que posibilitaron la cursada de este Doctorado.

A José García Molina por haber aceptado dirigir esta tesis. Por su tiempo, sus aportes por su amistad.

A cada uno de los compañeros del Doctorado, que hicieron de cada instancia de encuentro un tiempo-espacio de aprendizajes.

A cada uno de los docentes, que en cada seminario, promovieron pensamiento a partir hacer disponibles unos saberes. Especialmente a Laurence Cornú.

A los colegas, que sin saberlo, fueron interlocutores permanentes para la escritura de la tesis.

A los actores institucionales del Consejo de Formación en Educación, que a pesar de las resistencias de su Presidencia, hicieron posible el usufructo de un año sabático menguado, durante el que se escribió parte de esta tesis. Especialmente a Rosana Cortazzo.¹

Al Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay que a través de la Beca Carlos Quijano contribuyó a solventar la cursada de este Doctorado.

¹ Parte de la elaboración de esta tesis, se desarrolló en el marco del usufructo del año sabático otorgado por el Consejo de Formación en Educación (Acta 7, Res. 54 y Acta Ext. 9, Res. 1)

Dedicatoria

A Erika, por mil razones.

A Julieta, Felipe, Salvador, Manuel, Sandino y Simón por la amorosidad de sus presencias cotidianas.

A mis padres y mis abuelos.

A mi hermano por su presencia incondicional desde hace ya, casi 50 años.

ÍNDICE

Introducción	1
Marco teórico-metodológico	6
Políticas de infancia en el Uruguay: un recorrido histórico sobre aspectos normativos, institucionales y prácticos.....	18
Prácticas y políticas de atención a la infancia previas a 1934.....	19
La Casa de Caridad	20
La Inclusa.....	23
El Asilo de Huérfanos y Expósitos y el contexto de su fundación. Proyecto civilizatorio modernizador	39
Los modelos de atención: propuestas médico-jurídicas para el desarrollo de políticas de infancia y adolescencia	49
El modelo asilar y de reformatorios	51
La Colonia Educacional de Varones	56
El Asilo del Buen Pastor	73
El Código del Niño y el modelo de 1934.....	84
El Consejo del Niño	94
La crisis y reestructura de las décadas del 50 y 60	101
Dos experiencias disruptivas en el Consejo del Niño	106
La “Escuela Martirené” (1969-1976).....	106
El “Hogar Terapéutico Infantil” (1971-1977).....	114
El Consejo del Niño en y post Dictadura	119
Los tiempos pos-Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños	124
Lugar a una pequeña digresión: las modificaciones legales al respecto de los adolescentes en conflicto con la ley penal	126
La vigencia de la internación como respuesta estatal a niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos	130
Discursos disciplinares y surgimiento de nuevas figuras profesionales en el Sistema de Protección	135

La hegemonía de la perspectiva médica en las propuestas destinadas a la infancia .141	
El Cuerpo Médico Escolar y la ficha sanitaria.....	147
Los médicos del Asilo: del Torno a la Oficina de Admisión.....	153
La psicologización del problema de la minoridad: Reina Reyes, una voz disonante al respecto de las prácticas en el Consejo del Niño158	
Trabajo Social y Educación Social: Surgimiento, institucionalización y desarrollo .169	
Surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en el Uruguay.....	170
El surgimiento de la formación profesional.....	176
La propuesta formativa católica del Servicio Social.....	180
La reformulación de la formación en la órbita del MSP.....	182
La formación de carácter universitario	187
El Trabajo Social y unas marcas de origen	207
A propósito del manejo y producción de la información.....	210
Surgimiento y desarrollo de la Educación Social en el Uruguay.....	213
La formación de educadores sociales, como forma de profesionalizar la “atención directa”	214
El Plan de Estudios de 1997 y la configuración de unos nuevos sentidos de las funciones profesionales.....	230
El último tiempo de la formación en el CENFORES y el ensanchamiento del campo profesional-laboral de los educadores sociales	237
La incorporación de la formación al Consejo de Formación en Educación (CFE) ...	253
El Plan de Estudios 2011	255
El Educador Social y unas marcas de origen	262
A propósito del manejo y producción de la información.....	263
Archivos, legajos e informes: “historias de vidas institucionalizada”265	
Arcontes, archivadores-profesionales, autoridades del legajo.....266	
Pulsión antiarcónica: el archivo de los menores270	
Las cosas de la información: la producción y el manejo de información como práctica profesional en las políticas protección de infancia y adolescencia274	
El orden y la orden: el archivo a primera vista.....275	
Las fuentes de la información281	

Contextualización-descontextualización de la producción de la información.....	282
Los destinatarios de los informes.....	286
Estática y dinámica de la información	286
Coherencia y acumulación	288
Informes expertos.....	289
Historias de Vida.....	291
Conclusiones:.....	295
Bibliografía	304

Introducción

La tesis que aquí se presenta, se plantea primeramente como un estudio histórico y crítico al respecto del despliegue de ciertas prácticas y políticas producidas como forma de dar respuesta a los problemas sociales (mortalidad, orfandad y abandono, infracción a la ley penal, etc.) de la infancia y adolescencia.

La construcción de propuestas de “intervención” dirigidas a niños, niñas y adolescentes en determinadas condiciones sociales (pobreza, “desestructuración familiar”, violencia, etc.) constituyeron en términos históricos la puesta en funcionamiento de instituciones focalizadas y de prácticas específicas, con la finalidad de “atender” problemas diversos y desde enfoques cambiantes con el correr del tiempo.

Estas propuestas, que pueden rastrearse en términos históricos a tiempos pre-independencia, fueron asumiendo formas diversas de producirse, según las perspectivas dominantes al respecto de la problemática específica para las que fueron creadas. Con el devenir del tiempo y como consecuencia de la instauración de discursividades diferentes en su concepción, al respecto del propio problema y de su abordaje, el que hoy denominamos como Sistema de Protección² a la infancia y adolescencia fue adquiriendo, en términos simbólicos y materiales, determinadas formas particulares de producirse: desde la aparición de las respuestas de la iglesia, sustentadas en la caridad y beneficencia como concreción de un “deber” cristiano, hasta su sustitución no necesariamente definitiva, por unas racionalidades estatales propias de los procesos modernizadores, el “problema de la minoridad” se ha configurado y construido a la luz de perspectivas

² Se lo denominará de esta manera a la luz de su consideración actual y más allá de las distintas nominaciones que lo antecedieron históricamente.

doctrinarias diversas que instituyeron “...un proceso de especialización institucional en lo referente a la minoridad”. (De Martino y Gabin, 1998, p. 49)

El modus estatal resultó en la producción de respuestas a todos aquellos emergentes asociados a una infancia en “situación de”. Haciendo énfasis en ciertos fenómenos como el abandono, la negligencia y el descuido, hubo un esfuerzo sostenido del aparato estatal por salirse del foco de la omisión, para intentar ocupar paulatinamente el podio montado de la responsabilidad, sin perder en sus prédicas discursivas el lugar de unas configuraciones familiares pretendidas y funcionales para sí, con las cuales “solidarizar” su responsabilidad.

Con el objetivo de abordar la temática, la tesis se construirá a partir de un recorrido histórico de lo que supuso el desarrollo de prácticas particulares hacia la infancia, desde el período previo al proceso independentista de la Banda Oriental,³ hasta nuestros días.

En el marco del recorrido histórico propuesto y basado en la sostenida preocupación sobre lo dicho y escrito acerca de los niños, niñas y adolescentes vinculados al Sistema de Protección, se indagará sobre las configuraciones de unas formas y artilugios sedimentados, de producción y manejo de información.

Investigar acerca de la producción y manejo de la información que sobre unos sujetos se realiza en el marco del despliegue de la política de protección en el Uruguay, precisa de una indagación que sitúe las formas históricas en que la institución y los actores institucionales han recopilado “datos”, los han analizado y sistematizado. Implica, además, indagar y analizar las formas de la producción y los contenidos particulares de dicha información, elaboradas hoy en día desde los dispositivos institucionales concretos en los que se desarrollan las prácticas de protección.

³ La Banda Oriental fue la denominación del territorio ubicado al este del Río Uruguay y al norte del Río de la Plata, sobre la costa atlántica. Abarcó una superficie que se corresponde aproximadamente con el actual territorio de Uruguay.

Es así que la función archivística, la construcción de legajos-carpetas y la escritura de informes, en tanto expresiones institucionales y profesionales de la construcción y manejo de información, se presentan como materialidades centrales para el desarrollo de esta investigación.

Cada paradigma define y pone sus énfasis génicos en determinadas prácticas bien diferenciadas, pero en torno a esta necesidad de saber, la prédica diferencial se ve irrumpida por unos usos transversales y constantes (indagar, informar, archivar).

En función de ello, el archivo, los legajos, las carpetas, las fichas, los informes, los test, etc. han supuesto la construcción y uso de materialidades concretas que dan cuenta de un saber particular, reflejo de la inscripción de unas vidas a un marco institucional. Estas materialidades, a las que llamaremos “cosas de la información”, han a su vez constituido diversas formas de relación (sujeto-agente institucional), de escritura, de enunciación, de soporte, de encargos, de circulación y resguardo de la información en los diferentes momentos históricos.

La construcción de unas materialidades institucionales, que a lo largo de la historia han servido a los efectos de diagnosticar, clasificar y dar cuenta de las situaciones de los sujetos, con fines y destinos diversos, dentro y fuera del Sistema, ha configurado una práctica en el campo de las políticas de protección y ha conformado un entramado de acciones de recolección y producción de información.

En este sentido y al respecto al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), en tanto órgano administrativo rector en materia de políticas de infancia y adolescencia, el Código de la Niñez y la Adolescencia aprobado en 2004 establece en su Artículo 68 que:

Previos diagnósticos y estudios técnicos, deberá velar por una adecuada admisión, ingreso, atención, derivación y desvinculación de los niños y de los adolescentes bajo su cuidado. La incorporación a los distintos hogares, programas, proyectos y modalidades de atención se realizará habiéndose oído al niño o al adolescente y buscando favorecer el pleno goce y la protección integral de sus derechos.

El carácter técnico⁴-profesional que al respecto del manejo y la producción de la información se establece, produce a su vez mandatos diferenciales entre los actores del Sistema. Fundamentalmente, a los técnicos-profesionales se les ha encomendado así, la actividad particular del manejo y producción de información como parte de las funciones que estos deben de desplegar en cada uno de los dispositivos del Sistema.

Es por ello que investigar la gestión (manejo y producción) de la información que los técnicos-profesionales realizan, al respecto de los sujetos con los que trabajan, conlleva indagar, en una perspectiva histórica, la ligazón entre esas producciones, los mandatos institucionales, las perspectivas profesionales particulares, el despliegue de determinadas prácticas y los recorridos institucionales-vitales que desde estas se habilitan u obturan.

En este sentido, la escritura de los profesionales insertos en los distintos dispositivos de la política, refiere siempre a un otro. A plasmar algo de un otro, a comunicar algo de un otro, a responder algo sobre un otro.

A los efectos de la realización de esta investigación, se hará foco en el manejo y la producción de información que realizan dos figuras profesionales particulares del Sistema: los Trabajadores Sociales y Educadores Sociales, en tanto el surgimiento de

⁴ Históricamente, se ha denominado como técnicos al universo de los profesionales que desarrollan sus prácticas en el Sistema de Protección. La referencia al “equipo técnico”, a “los técnicos” ha operativizado un orden simbólico y material de la división del mundo adulto. De un lado, se coloca a los profesionales y del otro a agentes institucionales a quienes no se les reconoce “ningún saber”.

estas ha estado inexorablemente ligado al desarrollo de las prácticas y políticas de protección a la infancia y adolescencia.

Marco teórico-metodológico

*“Los que piden un triciclo para Reyes, ¿qué son? Son los niños.
Los que piden una moneda en la calle, ¿qué son? Son menores.
Los que juegan con juguetes de colores, ¿qué son? Son los niños.
Los que hacen malabares con limones, ¿qué son? Son menores.”*

La Mojigata 2010⁵

Entender las prácticas y políticas desarrolladas para ciertos sectores de la infancia y adolescencia, implica asumirlas como discursos elaborados con categorías históricas que han tenido pretensiones de universalidad, pero que, obviamente tanto por su carácter histórico como por la particularidad de sus diversos intereses, no han operado como tal. Por el contrario, las nociones de infancia y adolescencia se han consolidado como un conjunto albergador de subconjuntos que establecen diferencias al respecto de su representación, así como de los tratos que se les han conferido.

La diferencia socio-cultural que se establece en el interior del universo infancia, entre aquellos que permanecen vinculados a la escuela y aquellos que no tienen acceso o son expulsados de ella es tal, que el concepto genérico infancia no podrá abarcarlos. Los excluidos se convertirán en menores. Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesaria la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores”. (García Méndez, 1994, p. 76)

⁵ La Mojigata es una murga uruguaya fundada en 1999. La cita corresponde al repertorio de su espectáculo en el concurso oficial de carnaval de Montevideo en 2010, el cual se llamó: “Ser o no ser”. “La murga desarrolló el concepto de “Ser o no ser” a través de tres bloques independientes entre sí -más la presentación y la despedida-: los niños/menores, la decisión de un adolescente que lo condiciona para el resto de su vida y el movimiento subterráneo de un prócer.” (https://www.180.com.uy/articulo/14548_Ser-o-no-ser-Ser)

En este sentido, la división que de la infancia (Frigerio, 2008) y la adolescencia se ha producido desde diversos discursos disciplinares, ha instituido a la categoría menor como una de particulares características, a la vez que constituye la clave para entender las prácticas y políticas para las dos caras contrapuestas de la infancia y la adolescencia: niños/adolescentes y menores.

Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente “niños” y aquellos a los que se identifica como “menores”, es decir a los que habiéndoseles expropiado de la ficción jurídica que en el derecho se asigna a un sujeto de poca edad, han aplicado prácticas de *minorización*. (Frigerio 2008, p. 21)

Lo que ya advertía Portillo en relación a la normativa reguladora de la vida infantil en el Uruguay aparece como un elemento sobre el cual se comienza a solidificar la construcción diferenciada de la infancia y la adolescencia. Las diferencias establecidas en términos legales, constituyen el fundamento de tratos diferenciales según la categoría a la que corresponden los sujetos.

De hecho y derecho, el Código Civil desde la mitad del siglo XIX define con toda precisión la ubicación del niño en la sociedad, pero muy especialmente en la familia. De manera diferente ocurre a nivel de la normativa penal, que se orienta a definir las conductas delictivas y las formas como se penalizan.” (Portillo, 1988, p. 15)

En definitiva, la construcción de los sujetos en base a esa diferenciación bien marcada también establecerá formas diferentes para su atención, a partir de la cuál comenzará a desarrollarse lo que el propio Portillo denominará como prácticas y políticas de protección al menor.

El concepto de menor es emblemático de esta confluencia de sentidos que terminan constituyendo una zona opaca. Presente en las teorías del derecho y en la filosofía desde los comienzos de ambas construcciones teóricas, la noción da a ver y pone de manifiesto una significación móvil que transforma al menor de edad, categoría jurídica que concierne a todos los niños, con independencia de su origen, en un menor, noción que carga con las representaciones de una infancia adjetivada, que se ha podido leer, a lo largo de los tiempos, bajo distintos nombres que responden a un orden clasificador. Este orden procede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. (Frigerio, 2008, p. 20)

Los cambios que se produjeron en la sociedad uruguaya post independencia y con ellos el advenimiento de nuevos fenómenos sociales, comenzaron a generar preocupaciones que fueron inaugurando ámbitos de intervención estatal de forma directa o por delegación.

Los importantes cambios que sufre la sociedad Uruguay, a partir de sucesivos y ascendentes flujos inmigratorios -regionales e internacionales- comenzaron a desplegar un tipo de sociedad fundamentalmente montevideana, donde la familia extensa empieza a desdibujarse y los nuevos fenómenos de la anomia social se instauraron. (Portillo 1988, p. 16)

La dinámica social cambiante y la instalación de procesos civilizatorios, irán construyendo un deber ser social que establecerá preceptos de normalidad y determinarán que el apartamiento de estos convertirá al sujeto en problema. Produciéndose así, una clara distinción entre quienes tienen las condiciones para asumir una vida catalogada como normal y aquellos que transitan una vida alejada de los cánones hegemónicos.

Esta dicotomización de la existencia que parte de un modelo de normalidad, ubica como contraparte a aquello que escapa, altera o interpela esta idealización, conformando así un pensamiento binario cuyo efecto será la subordinación de lo “anormal”, tomando al sujeto como problema y no como emergente de una situación problemática; tomando al sujeto como objeto de beneficencia, de intervenciones focalizadas para lo que se sale del deber ser. (Castro y López, 2017, p. 88)

Como efecto de ello, se irán creando dispositivos focalizados de atención, en este caso para la infancia y adolescencia, que a su vez plantearán recorridos distintos en función a lo establecido por la moral de la época. Se asumiría así que hay sujetos que requieren del pasaje por dispositivos diferenciales con el fin de aplicarles tecnologías, tratamientos, que permitan su (re) incorporación⁶ a una vida social normalizada.

Lo sancionatorio como forma de atender a las diferencias hará énfasis en la configuración de unas carencias de las que son portadores unos sujetos, que a su vez los determinará como campo de intervención.

Bajo el discurso de la filantropía, la caridad, o el futuro del pueblo, que aludía al cuidado de los niños adjetivados, se ejercían y ofrecían prácticas relacionales afines al principio re-educador (en muchos casos no exento de crueldad o sadismo).

Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos por la manera de ser nombrados y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los adjetivos calificativos descalificantes (“pobres”, “amorales”, “anormales”, “huérfanos”, “en peligro”, “peligrosos”). (Frigerio, 2008, pp. 44-46)

⁶ Re-educación, re-habilitación, re-socialización, re-adaptación, re-inserción, etc.

Entendemos así, la producción de un doble movimiento del tratamiento de la infancia y adolescencia moral y materialmente abandonada. Por un lado, se plantearán unos recorridos de invisibilización y encierro y por otro, se la expondrá en función de las condiciones moral y materialmente atribuidas.

Se instaurará así un proceso de diferenciación marcado, ligado a las condiciones concretas de existencia que hacen de los sujetos sociales categorías divisibles. Esta división supone que unos niños, niñas y adolescentes serán pensados y subjetivamente contruidos dentro del sistema educativo y otros fuera de este.

La distinción, diferenciación y división producida en función de esas condiciones materiales y morales, terminarán definiendo la existencia de niños/adolescentes y menores, lo que a su vez producirá “tratos y destratos” (Leopold, 2002) en la misma construcción de los dispositivos específicos para su atención.

Se irán construyendo: hijos e hijastros, niños y menores, alumnos y pupilos, descendientes y expósitos. También se constituirá un mundo adulto desde los lugares otorgados por esta lógica: preceptores, maestros, instructores, cuidadores, vigilantes.

Para los “normales”, escuela y familia, para los “anormales”, cuidado y vigilancia. Este tránsito diferencial reprodujo desigualdades sociales, desde una matriz de atención que se basó en la institucionalización-internación y que procuró la totalización de la vida de los sujetos en el marco del modelo asilar. (Castro y López, 2017, p. 87)

Emergen y se configuran prácticas institucionales concretas que buscarán corregir la anomia social que producen y de la que son portadores unos sujetos "lógicamente" tipificados como anormales. Se asume así que la respuesta al problema construido requiere necesariamente de la creación de dispositivos específicos para la búsqueda de soluciones. En este sentido, como veremos a lo largo de la tesis, las respuestas

históricamente ensayadas respecto al denominado “problema de la minoridad” han acabado produciendo el reforzamiento de la propia categoría y el perfeccionamiento de un tipo de ingeniería institucional para su atención.

Como se planteará más adelante, la evolución histórica del gobierno diferencial de la infancia y adolescencia adjetivada, ha supuesto la producción de marcos jurídicos, institucionalidades varias e incluso la aparición y “el perfeccionamiento” de nuevas figuras profesionales.

La especialización en clave de respuesta a favor del tratamiento y eliminación del problema supuso el desarrollo de prácticas de distinta índole que forjaron su norte basadas en los preceptos de los que partían. Desde las ligadas a la fe religiosa hasta las de tono científicista, establecieron unas formas de hacer que en búsqueda, ya sea de la salvación del individuo o el progreso de la humanidad, constituyeron lo que Frigerio ha denominado como prácticas de minorización.

Llamaremos prácticas de minorización, a las que niegan la inscripción de los sujetos en el tejido social, las que constituyen en las infancias, un resto y, las que ofrecen a las vidas no el trabajo estructurante de la *institucionalización sino la institucionalización de las vidas dañadas*. (2008, p. 21)

Como veníamos planteando, el desarrollo histórico de lo que denominaremos políticas de infancia y adolescencia, ha estado atravesado por la construcción socio-histórica acerca de la niñez y la adolescencia en general y de la minoridad en particular.

Es a partir de esta categoría y sobre la identificación de respuestas normativas e institucionales, que trataremos de realizar un rastreo de los discursos que han sustentado racionalidades prácticas, que a su vez requiere de una indagación arqueológica sobre las condiciones de enunciación y por ende de sus efectos de subjetivación.

Si bien la presentación que en el desarrollo de la tesis se planteará, sigue una cierta linealidad cronológica, la consideración de acontecimientos al respecto de la temática tratada, no supone la instalación de la idea de evolución histórica en la que una época resulta superadora de la anterior.

La idea misma de evolución, supondría concebir la inexistencia de discursos continuos, discontinuos, solapados y coexistentes, en este caso, sobre el problema de la minoridad.

En este sentido la tesis tratará de documentar la existencia de discursos “naturalizados”, que sin embargo son el producto y productores de unas condiciones de posibilidad de su existencia en un sentido genealógico.

La genealogía rehúsa ser acta notarial del destino inevitable del progreso y evolución de los discursos, los hombres o las sociedades. Más que dos ocupaciones distintas, historia y genealogía son dos maneras diferentes de hacer. Mientras la historiografía clásica se atribuye un objeto e intenta resolver los problemas que le pueda plantear, la genealogía trata un problema y determina a partir de allí el ámbito del objeto que hay que recorrer para resolverlo. Lejos de ordenar monótonamente los sucesos históricos los busca y encuentra «allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia —los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos—» (Foucault, 1991: 7). (García Molina, 2012, p. 29)

Se traerán incluso, debates que al respecto de la temática, no han sido clausurados y que resurgen a lo largo del tiempo presentándose como novedad. La minoridad en tanto construcción, ha constituido un campo de disputa, en el que las continuidades y rupturas, así como lo unívoco y lo múltiple al respecto de su consideración supuso la coexistencia de discursos divergentes.

La investigación asumirá desde el punto de vista metodológico, una perspectiva histórico crítica a partir de la reconstrucción del desarrollo de las prácticas y políticas dirigidas a la infancia y adolescencia minorizada en el Uruguay. Este ejercicio, buscará entender las dimensiones socio históricas de su producción en cuanto a: los marcos normativos, las institucionalidades, los actores involucrados (incluidos los profesionales) y los escenarios coyunturales de dimensión sociopolítica.

Los diferentes discursos en relación a la infancia y adolescencia minorizadas y las discusiones que a nivel político y social se produjeron en cada época, se traerán a los efectos de entender los contextos en los que las prácticas y políticas se instauraron.

Por otro lado, el enfoque metodológico estará dado por el análisis del discurso, en tanto “...una violencia que hacemos a las cosas, en todo caso como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad.” (Foucault, 1992, p. 33)

Para ello, la investigación se desarrolla en dos momentos diferenciados, secuenciados e interrelacionados, cada uno de ellos definido por el enfoque metodológico y por la definición diferencial de un corpus documental específico.

El primero, se conforma por leyes, documentos y documentación institucional, artículos de prensa escrita, textos históricos y producciones científicas específicas sobre el desarrollo de las prácticas y las políticas de infancia y adolescencia, y bibliografía diversa sobre el surgimiento, institucionalización y desarrollo de las profesiones y las perspectivas disciplinares.

Sin pretensión del hallazgo del origen, este corpus documental servirá a los efectos de comprender las condiciones en las que unas formas de pensamiento se han instaurado como elemento histórico productor de prácticas generadoras de verdad.

“El arqueólogo hace historia de las prácticas de producción de verdades disciplinares; recorre las condiciones de posibilidad de una nueva racionalidad apoyada y dispuesta en territorios donde lo verdadero y lo falso pasa a ser regulado, reglamentado, disciplinado.”
(García Molina, 2012, p. 27)

La construcción de este corpus resulta esencial para intentar una posible reconstrucción de un devenir histórico de las sensibilidades y las discursividades que sustentan unas prácticas y fundan el diseño de las políticas, en este caso, las de protección.

El recorrido por la historia de unas instituciones que han sido caracterizadas como “sin memoria”, resulta un trabajoso proceso de búsqueda de información dispersa, en locaciones múltiples y que en muchos casos se presenta confusa.

Intentar entonces, recorrer las historias institucionales y supone también reconocer las limitantes materiales, a la vez que hacerse consciente de sus límites en tanto operación.

Enfocar la historia como una operación, sería intentar, comprenderla de un modo ciertamente limitado, como la relación entre un *lugar* (un reclutamiento, un medio, un oficio, etcétera), varios procedimientos de análisis (una disciplina) y la construcción de un texto (una literatura). (De Certeau, 1993 , p. 68)

El segundo en principio, buscó la conformación de un corpus compuesto por los legajos y los informes producidos y contenidos en estos, de niños, niñas y adolescentes que hayan transitado por el Sistema de Protección, principalmente aquellos que se encuentran resguardados en el Archivo Nacional de Historias de Vida del INAU.

Los legajos, en tanto unidad de archivo, permiten el análisis de las prácticas y los discursos que tanto Trabajadores y Educadores Sociales construyen sobre los sujetos con los que trabajan.

Si bien en este segundo momento, el enfoque metodológico continúa acentuado en el análisis de los informes, legajos, como forma de indagación de unos discursos políticos diferenciales y validados, en tanto que disciplinares, sobre los sujetos vinculados al Sistema de Protección; el proceso de investigación tuvo una obligada redefinición en la estrategia metodológica, a partir de la negación de acceso por parte del INAU a la documentación domiciliada en el Archivo Nacional de Historias de Vida. Si bien esto supuso una amenaza sobre la investigación en curso, lejos de obturar la indagación, esta prohibición se constituyó en un elemento sustancial a analizar, un nuevo avatar y un viraje propositivo de la estrategia, manteniendo el enfoque histórico crítico. Tal es que la Resolución 4326/2022 del Directorio del INAU, que explicita la negación de acceso al archivo antes mencionado, deviene en un nuevo documento del corpus.

Por su parte y como forma de salvar esta negación, se remitirá a una muestra indagatoria inicial de veinte legajos de sujetos egresados de tres centros de atención 24 horas⁷ del Sistema de Protección con un tiempo de tres a siete años, previos a la escritura de este trabajo.

Indudablemente esto resultó en un acceso más restringido y parcial de lo inicialmente planteado. Como premisa ética y en función de las particularidades de acceso, se sostendrá para su análisis, mantener en absoluto anonimato todo dato que hiciera referencia a los implicados (sujetos y profesionales), así como georeferenciaciones.

En consonancia con lo planteado: leyes, documentos y documentación institucional, artículos de prensa escrita, textos históricos, producciones científicas específicas y los legajos y sus contenidos, constituirán las fuentes para esta investigación,

⁷ Los centros 24 horas, son definidos como aquellos que brindan una atención en modalidad de tiempo completo a niños, niñas y adolescentes.

no solo por su contenido, sino también por las formas y los actos que los constituyeron, así como los mecanismos de acceso posterior. (Ricoeur, 2004)

Las formas en que la Historia institucional y las historias singulares son conservadas, dan cuenta de vocaciones de memoria o desmemoria. La meticulosidad o el descuido en las acciones de atesorar, resguardar, archivar, están estrechamente ligadas a la valoración de esas historias.

Las acciones de “reunir cosas”, de “protegerlas” o de “guardarlas”, de “custodiarlas”, expresan la asignación de un valor y por ende el otorgamiento de un lugar de residencia.

Recordemos, de la mano de Derrida, que la palabra archivo refiere no sólo al sentido de original u origen (arkhé), sino también al de arkheion, es decir a la residencia, o lugar de los que mandan.

Así es como los archivos tienen lugar: en esta domiciliación, en esta asignación de residencia. La residencia, el lugar donde residen de modo permanente, marca el paso institucional de lo privado a lo público, lo que no siempre quiere decir de lo secreto a lo no secreto. [...] Con un estatuto semejante, los documentos, que no siempre son escrituras discursivas, no son guardados y clasificados a título de archivos más que en virtud de una topología privilegiada. Habitan ese lugar particular, ese lugar de elección donde la ley y la singularidad se cruzan en el privilegio. (1994, p. 3)

Lo que se archiva y lo que queda por fuera de este, constituyen unas acciones ligadas a unas lógicas de saber-poder instituidas. La decisión de lo que se hace público en el sentido que Derrida lo plantea y para el caso de las prácticas de protección a la infancia, responde así a unas prácticas discursivas que se construyen y constituyen en unas instituciones que las legitiman.

Poder y saber se articulan por cierto en el discurso. Y por esa misma razón es preciso concebir el discurso como una serie de segmentos discontinuos cuya función táctica no es uniforme ni estable. Más precisamente no hay que imaginar un universo del discurso dividido entre el discurso aceptado y el discurso excluido o entre el discurso dominante y el dominado, sino como una multiplicidad de elementos discursivos que pueden actuar en estrategias diferentes. (Foucault, 1998, p.122)

No todos los discursos se publican o archivan, no todas las perspectivas acerca de un “fenómeno” están presentes en la topología del archivo. Suelen archivarse los elementos que constituyen las visiones hegemónicas, aquellas que consolidan unas formas de ver, entender y explicar el mundo y expulsan otras. Esto, a lo que Derrida llamó “violencia archivadora”, supone un doble juego en el que memoria y olvido están en permanente tensión con la naturaleza propia del archivo.

Es desde este lugar, que se propone un análisis de los discursos que habitan y constituyen: marcos normativos, institucionales, discursos políticos, periodísticos y científicos, así como los propios legajos de los sujetos institucionalizados.

Políticas de infancia en el Uruguay: un recorrido histórico sobre aspectos normativos, institucionales y prácticos

“...el presente nunca está completamente libre de las contingencias del pasado, y nunca lo podrá estar porque rememoramos involuntariamente, porque interpretamos el presente a la luz más o menos intensa del pasado. Si fuésemos absolutos podríamos desligar el presente del pasado y comenzaríamos a partir de cero, crearíamos a voluntad. Se hace experiencia del presente desde otra experiencia heredada...”. (Mèlich, 2006, p. 108)

Un recorrido histórico en relación a la atención a la infancia y adolescencia adjetivada en el Uruguay, establece tres momentos bien marcados en términos jurídicos e institucionales. Podemos así, hacer referencia a unas prácticas y políticas previas a 1934, un tiempo de cambios que inicia con el siglo XX y que desemboca en lo que varios autores definen como el modelo de 1934 y un momento histórico que, no exento de crisis, ha estado signado por la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

La formalización de los modelos de atención a la infancia y adolescencia en el Uruguay, están bien diferenciados desde el punto de vista de sus dispositivos. Por un lado, la materialización de normativa y de dispositivos jurídicos y por otro la instalación y el desarrollo de las prácticas concretas, se produjo a la luz de tres grandes formas de entender el problema y en consonancia de proponer alternativas para su tratamiento. En un primer tiempo histórico, podemos identificar a la caridad como el motor de las prácticas desarrolladas, que luego fuera sustituida por construcciones de base científico-jurídicas. En primera instancia estas consolidaron una visión del sujeto como objeto de intervención: el paradigma de la situación irregular y en un tiempo posterior un viraje

hacia la consideración de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos: el paradigma de la protección integral.

Cada una de estas tres formas de entender y atender el problema, imprimió un cierto tiempo de propuestas institucionalizadas que sin embargo, no siempre se materializaron en prácticas fieles a los lineamientos y acciones que planteaban. Si bien los paradigmas puestos en juego pueden identificarse teóricamente con claridad, el desarrollo de las diferentes propuestas han constituido un escenario de prácticas diversas en el que convergen múltiples posicionamientos y formas de hacer.

Podría plantearse entonces, que las distintas prácticas que se han desarrollado para con la infancia y adolescencia minorizada, han constituido un hacer de improntas diferentes y coexistentes.

Más allá del dominio discursivo de ciertas perspectivas, que incluso se ven reflejados en dispositivos jurídicos e institucionales rectores de cada época, el despliegue de las prácticas y políticas de infancia que ellos albergan, constituyen lo que en términos nominales se reconoce como sistema, pero que sin embargo se presentan como un conjunto de entidades, extremadamente heterogéneo y en algunos aspectos desregulado.

Prácticas y políticas de atención a la infancia previas a 1934

Podría pensarse un primer período, que se inicia en tiempos de la colonia y que se prolonga a uno post independencia, en el que las pautas coloniales en la estructura social, la organización de la vida cotidiana y la vigencia del derecho indiano siguieron operando como marco jurídico vigente y regulador de la vida social, política y económica.

En este contexto, la “...caridad de inspiración religiosa” (Leopold, 2002, p.32) marcó el desarrollo de acciones concretas para la atención a una infancia, que comenzaba a adjetivarse ya en el siglo XIX en función de su origen y estado filiatorio. Este escenario

gestó ciertas categorías nominativas de las infancias, donde el ser expósito o huérfano comenzaba a constituirse como posibilidad identitaria.

Es necesario diferenciar el concepto de expósito, del de huérfano porque sus propios contemporáneos lo diferenciaron. En este contexto un expósito puede o no ser un huérfano, pero un huérfano nunca es un expósito. (Osta, 2016, p. 164)

A partir de esta definición se puede entender que los huérfanos eran aquellos hijos de padres fallecidos, o desamparados por demencia o “por diversas circunstancias desgraciadas”, en este rubro entrarían padres presos, o en pobreza extrema, o enfermos. Definido el término huérfano pasemos al de expósito. Es importante destacar que el ser un expósito era una condición social, que estigmatizaba a la persona durante toda su vida, sea adulta, casada, incluso habiendo sido adoptada y con una profesión, se le continuaba llamando expósito. (Osta, 2016, p. 166)

La Casa de Caridad

En un Montevideo signado por episodios bélicos que afectaron sobremanera la escena sociopolítica y el trasfondo de la vida cotidiana, las obras de caridad se constituyeron en un elemento central para el abordaje de los problemas sociales definidos en la época.

En las memorias de la Hermandad de San José y de la Caridad⁸, se hace alusión a lo que la caridad suponía como motivación para el desarrollo de las obras realizadas en la ciudad.

⁸ La Hermandad de la Caridad nació en Montevideo en 1775 y recibió aprobación Real de sus Estatutos en 1789. Su finalidad-y en los hechos, la del Hospital de Caridad que fundó- fue más cuidar que curar a los enfermos (...) desde ese momento y hasta las décadas finales del siglo XIX, siempre fue un lugar en que se combinaron en dosis diversas, religión y ciencia médica, caridad con el enfermo y estudio de su cuerpo, cuidar y curar. (Barrán, 1992, p.49)

Quiera la Divina Providencia inflamar vuestros corazones con el fuego de su Caridad infinita, para que después de ejercitarla en la tierra con sus criaturas, las más necesitadas[...] halléis en el Cielo por una eternidad el premio de vuestra Religión y Constancia. (Memoria instructiva del origen, estado, rentas, gastos y administración de la Hermandad de Caridad de Montevideo, 1826, p. 5)

La defensa de Montevideo durante las invasiones inglesas de 1806-1807 tuvo como consecuencia la aparición de situaciones sociales a atender. El tratamiento de las mismas fue asumido por el Cabildo al año siguiente de ocurrido el sitio de la ciudad.

Que la suma indigencia en que se hallaba la mayor parte de las viudas y huérfanos que habían quedado en desamparo por haber muerto los maridos, las madres y padres que las sostenían, de resultas de la defensa de esta Plaza, le movía a hacer la convocatoria con el justo y piadoso interés de que trayéndose a la consideración la lastimosa situación de aquellos infelices y pobrecitos huérfanos, se meditase algún arbitrio con qué poder ocurrir a sus necesidades.” (Acta de la sesión del 1 de abril de 1808 de la Junta del Cabildo de Montevideo, citada en de María, 1957, p. 14)

Ante este estado de situación, en la sesión del Cabildo del 1 de abril de 1808, se propone la creación de la Casa de Caridad y las formas de financiación de la obra. El proyecto elevado a la Junta Gubernativa del Reino de España e Indias fue respondido el 5 de mayo de 1809 desde Sevilla por el entonces Secretario de Estado Martín de Garay.

En el comunicado a los “Señores de Justicia y Regidores del Ayuntamiento de la noble ciudad de Montevideo” se expresaba:

He hecho presente a la Suprema Junta Central Gubernativa de los Reinos de España e Indias, el plan que V. S.⁹ ha propuesto para fundar una Casa de Misericordia en beneficio de las pobres viudas, huérfanos, viejos y estropeados de esa ciudad y su jurisdicción, cuya idea ha sido del agrado de S. M.¹⁰; que no desea más que el bien de sus amados vasallos, y para que se lleve a debido efecto se ha servido aprobar el arbitrio del vendaje de pan que voluntariamente ceden para dotación de este piadoso establecimiento los pulperos y panaderos de esa ciudad; como igualmente que el donativo de carnes, que por Real Cédula de 18 de agosto de 1806 le concedió para la obra de las Casas Capitulares y Cárceles, se apliquen a este objeto, concluida que sea dicha obra. (Comunicado firmado por Martín de Garay, citado en de María, 1957, p. 18)

Si bien la Casa de Caridad no logró concretarse a causa de las circunstancias históricas (ocupación napoleónica del territorio de los reinos de España y el inicio de los movimientos independentistas americanos), existían en el propio proyecto de su creación algunos lineamientos de su funcionamiento. Se proponía crear:

... una casa para niños expósitos, otra para huérfanos, donde se les eduque y enseñe oficio con que hoy o mañana pudiesen granjear su subsistencia y ser útiles al Estado; otra para mujeres recogidas, y otra para Hospital de las mismas, con su capilla en medio con el título de *Nuestra Señora de los Desamparados*, poniendo al cargo de ellas dos capellanes, *hijos precisamente* de esta ciudad, acreditados en virtud y talento. (Acta de la sesión del 1 de abril de 1808 de la Junta del Cabildo de Montevideo, citada en de María, 1957, p. 16)

⁹ Vuestra Señoría

¹⁰ Su Majestad

La Inclusa

En el tiempo inmediato posterior a la mencionada iniciativa, los fenómenos sociales ligados al incremento del abandono de niños siguieron siendo preocupación de las autoridades políticas y clericales de Montevideo, a la vez que supusieron el desarrollo de prácticas de acogida por parte de la propia iglesia y de familias acomodadas de la época. Isidoro de María (1957) lo describe de la siguiente manera en su libro “Montevideo antiguo: Tradiciones y recuerdos”.

Cuando menos se pensaba, la criada o el amo hallábanse de noche en el zaguán o en el umbral de la puerta de calle con un presente, más que presente cosa así como un envoltorio, conteniendo un ser viviente, esto es, una criatura recién nacida expuesta entre algunos trapos. Y vaya usted a saber por quién, pero que no había más remedio que recogerla por caridad y cargar con el fardito.

Esa clase de presentes y hallazgos eran frecuentes en los zaguanes, puertas y pórticos de las iglesias y hasta en los huecos. Hubo familia pudiente a quien endosaron en poco tiempo, hasta una docena de parvulillos; y no hay que hablar del cura de la Matriz, cuya piedad cristiana tuvo que ejercer con no pocos recogidos en el pórtico del templo, mandándolos criar a sus expensas. (de María, p. 236)

Los sucesos que devinieron del abandono de niños en ciertos lugares públicos iniciaron el tiempo de su institucionalización.

Hallábanse algunos sin vida, ateridos de frío en las noches de invierno. ¡Pobrecillos inocentes del pecado original! ¡Pero aún esto no era tan desgarrador como el hallar en los huecos fetos humanos arrojados, sirviendo de pasto a los canes! (de María, 1957, p. 236)

Barrán en Historia de la sensibilidad en el Uruguay (2011), da cuenta de esa misma realidad, en la transcripción de la explicación que la Hermandad de la Caridad da a la creación de la primera casa de expósitos, denominada “La Inclusa”.

El cuadro doloroso de muchos niños, que se encontraban expuestos en las calles, despedazados a veces por los perros, y el insoportable peso que gravitaba sobre las familias distinguidas por su caridad, a quienes echaban frecuentemente algunos, en términos que hay señora en Montevideo que llegó a recibir hasta doce, movieron como ya se ha dicho, el ánimo de las primeras autoridades a fundar una Cuna. (pp. 68-69)

Ante la iniciativa del Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga¹¹ de crear una casa de Cuna, el Cabildo definió en octubre de 1818 que:

...mientras se erigía una casa de Cuna con congrua suficiente para sostenerla, se hiciese anexa la caridad del depósito y crianza de los niños al Hospital. Cuyos fondos servirían a ese objeto, poniendo a cargo del cura Vicario don Dámaso Larrañaga, la economía de su dirección y cuidado. (Acta de la sesión de octubre de 1818 de la Junta del Cabildo de Montevideo, citada en de María, 1957, p, 237)

La inclusa o casa de expósitos, se puso en funcionamiento en noviembre de ese mismo año.

¹¹ El sacerdote tuvo una participación social y política activa en momentos históricos relevantes de la Banda Oriental. Participó del Cabildo Abierto de Montevideo de setiembre de 1808 que creó la Junta de Gobierno, independiente del Virrey de Buenos Aires. Fue expulsado de Montevideo en 1811, luego de la Batalla de Las Piedras. Vinculado al movimiento artiguista hasta 1817, fue elegido por el Congreso de ‘Tres Cruces’ como delegado a la Asamblea Constituyente en Buenos Aires. Entre otras propuestas, impulsó la fundación de la Biblioteca Nacional.



Imagen 1. Torno utilizado en el Asilo de Expósitos y Huérfanos. Museo Histórico Nacional. Casa de Rivera.

El Torno¹², que se ubicó en la pared oeste del Hospital de Caridad con la inscripción: “Mi padre y mi madre, me arrojan de sí. La piedad divina, me recibe aquí”, recibió en ese primer mes de funcionamiento a ocho expósitos: José Remigio de los Milagros, Juan Carlos Marcelino de Jesús, Josefa Serafina del Pilar, Corucho, Joaquina Carolina, Mateo, María Josefa Isabel y Josefa Rodrigo Lobo (de María, 1957, p. 237) y en el lapso

de los tres años siguientes, el número aumentó a ciento treinta y nueve.

La casa contaba como personal y figuras institucionales con una tornera o mayordoma, nodrizas y un médico.

Entre los menesteres de las dos primeras figuras, estaba la de llevar a la Iglesia Matriz a los “...parvulillos infieles a hacerlos cristianos...” (de María, 1957, p. 238).

¹² A propósito del Torno, resulta interesante la definición que rescata María Laura Osta de un diccionario de 1890, en el que se lo define como una: “Máquina de base circular dividida en varios compartimientos que se adaptan a un hueco o ventana practicada en una pared, por ellos se introducen los objetos que se quiere, los cuales pasan la parte inferior dando vueltas a dicha máquina, trasmitiéndolos de esta manera a otras personas sin necesidad de verlas. Se usa en los conventos de monjas, casa de expósitos, cárceles, etc.” (Osta, 2016, p. 161)

El faldón de punto, o de cambray con encajes, la gorra de raso no se habían hecho para ellos. Envueltos en sus pañales de lienzo, sus mantillas de bayeta amarilla, sus baritas de zaraza, su gorrita de media y otra arriba de madrás o de franela, como para que no se les resfriase la mollera, pero eso sí, bien fajados, era como el ama de cría los presentaba, no al templo, sino al padre Burguere para el bautizo. (de María, 1957, p. 238)

El ingreso al dispositivo institucional preveía un examen médico y unas prácticas de cuidados que eran ejercidas por las figuras adultas antes referidas.

Los primeros cuidados prodigados al niño arrojado en los brazos de la Caridad pública por medio de la inclusa, le son suministrados por la encargada respectiva y previo el examen del médico; cuando se juzga necesario se le entrega á una nodriza que lo lleva á criar fuera del Establecimiento. (Gómez, 1858, p. 47)

La atención de los niños depositados estuvo así dividida entre aquellos que permanecían en el dispositivo institucional y los que eran colocados en los domicilios de sus nodrizas.

El sistema de nodrizas o amas de leche desde sus inicios estuvo dividido en dos grupos: el de las reguladas por el Asilo (las internas que vivían allí y las externas que amamantaban en su casa) y el de las particulares (que solían ofrecer sus servicios en la prensa). (Osta, 2020, p. 107)

El pago de las amas de crianza y la supervisión de la labor por estas desarrollada estuvo también a cargo de la Hermandad. “Desde los comienzos de la Inclusa (1818)

aparecen los registros de nodrizas y sus pagos, junto con los bebés que les otorgaban, cuánto tiempo los tenían, cuántos morían, etc.” (Osta, 2020, p. 113)

Mientras las nodrizas internas tenían un régimen de trabajo que les suponía el amamantamiento de 4 o 5 niños y unas pocas horas de descanso al mes, las externas eran remuneradas una vez que los niños a su cargo eran controlados por el médico de La Inclusa.

Para su financiación, además de los aportes realizados por particulares, incluidos los integrantes del gobierno, la instalación de una imprenta en el propio Hospital y el lanzamiento de una lotería¹³ el mismo año de su fundación, fueron elementos centrales de manutención. “El Juego de la *Lotería* llamado de *Caridad*, ya es de colmillito duro. Nació el año 18 en esta ciudad, por obra y gracia del Barón de la Laguna y del Cabildo, con expreso destino al sostén de los niños expósitos.” (de María, 1957, p. 246)

A mediados de la década del 20, el Hospital inició su primera remodelación con la construcción de un nuevo edificio.

Dos años después, un hermoso y cómodo Hospital construido sobre un área de 7.500 varas cuadradas, y cuyo plano lo levantó don José Toríbio, venía á reemplazar en parte al antiguo.

El edificio estaba dividido en las siguientes principales reparticiones: — La parte del Oeste con frente de 50 varas Norte y 40 Oeste para Hospital de Hombres con capacidad para 200 camas — El bajo para Cirujía y el alto para Medicina — La del Este, con frente de 56 varas Norte y 25 Este, los bajos para Botica, Imprenta y Talleres, y el alto para Hospital de mujeres, con capacidad para 70 camas- — En el centro. Iglesia, cuartos para dementes y oficinas. Al Sud de la Iglesia un terreno de 36 varas, frente al Este, las

¹³ Este mecanismo de recaudación para el sostenimiento de los gastos de las instituciones de beneficencia se prolongó más allá de la primera administración del Hospital y el Asilo.

habitaciones de niñas en su infancia abajo, y en su pubertad arriba, con comunicación por la de la Directora al coro de la capilla; y al Sud del Hospital con frente al Oeste de 35 varas, abajo el torno y habitaciones de los niños en lactancia y despecho y las de los infantes varones, y arriba la de los mismos en su estado de pubertad con sus maestros. Además, 37 piezas de cómodos entresuelos para depósitos, y habitaciones de sirvientes, ocho patios y cuatro algibes, con una sola entrada general, pero con la separación é independencia conveniente á cada ramo. (Hospital de Caridad de Montevideo: reseña retrospectiva desde su fundación, 1889, p. 36)

Con la inauguración del nuevo edificio, se fundaron en 1826 y por iniciativa de la Hermandad de San José y de la Caridad dos escuelas primarias para la enseñanza de niños y niñas expósitos en edad de recibirla. Se resolvió, a su vez, que a ellas podían concurrir niños pobres a los que se les daría alojamiento en la propia Inclusa.

Cabe señalar que la instrucción escolar estuvo durante la época de la colonia fundamentalmente ligada al ámbito religioso.

Durante el régimen colonial la instrucción de la infancia no fué considerada como un problema social á cuya solución debían contribuir las autoridades y el pueblo, sino como un simple factor moral que se dejó librado al clero, el cual á su vez lo restringió en beneficio de unos pocos, de manera que la acción de los jesuítas primero y de los franciscanos después, se hizo sentir entre las clases acomodadas exclusivamente, y esto en Montevideo, pues en cuanto á las pocas poblaciones que á la sazón existían, fueron contadas las que en aquellos tiempos lograron disponer de alguna escuela, y aún ésta sin una acertada dirección pedagógica. (Araújo, 1905, p. 9)

Si bien, sobre la finalización del dominio español, algunos ayuntamientos (Montevideo, Soriano, Canelones, Rocha y Maldonado) sostuvieron el funcionamiento

de escuelas para niños pobres, que se sumaban a la oferta educativa emergida de ámbitos privados, estos eran emprendimientos escasos, que funcionaban de forma aislada y sin responder a planes de enseñanza formalizados.

Durante el período artiguista,¹⁴ aún cuando hubo una preocupación al respecto, que generó la apertura de escuelas e incluso la creación de la Biblioteca Pública, las tareas de instrucción fueron también delegadas a la iglesia.

...la escuela de la patria fundada por el Precursor,¹⁵ adolece del mismo defecto de las anteriores, es decir, se entrega su dirección al clero, que, por muy ilustrado que fuese, no se olvidaría nunca de que su verdadera misión era más religiosa que científica, más sacerdotal que pedagógica, más sagrada que profana. (Araújo, 1905, p. 9)

En 1821, estando el territorio bajo el control del Reino Unido de Portugal, Brasil y Algarve, a iniciativa de Larrañaga, se introducía en Montevideo el sistema de Lancaster de enseñanza, cuya propagación se produjo a partir de la presencia del educador y pastor escocés James Thompson, quien recorrió los territorios de la “América antes española” (de María, 1957, p. 295) para implantar el método de enseñanza mutua.

El 1º de noviembre de ese año, se instalaba en una sala habilitada por el propio Cabildo de Montevideo en el Fuerte de Gobierno, la Escuela, para cuyo sostenimiento se fundó la “benemérita Sociedad Lancasteriana”. (de María, 1957, p. 300)

La declaración de la independencia y la posterior promulgación de Constitución del Estado Oriental del Uruguay (1830) que estableció en su Artículo 5, que la religión del Estado sería la Católica Apostólica Romana, supuso una comunión Estado-iglesia,

¹⁴ El período inicia con la incorporación de José Artigas al movimiento revolucionario independentista en 1811 y finaliza en 1820, tras su derrota militar y posterior exilio en Paraguay hasta su muerte en 1850.

¹⁵ En referencia a José Artigas.

que definió, desde la exoneración en leyes posteriores del pago de impuestos a la iglesia,¹⁶ hasta la adopción de la moral religiosa como norma de funcionamiento social.

Lo establecido en términos constitucionales no alteró el desarrollo de prácticas sociales que continuaron estando regidas por una moral religiosa.

El Hospital fundado en 1788, y que inicialmente estuvo a cargo de la Hermandad de San José y de la Caridad, para mediados del siglo XIX, presentaba dificultades administrativas y un deterioro notable en sus instalaciones y funcionamiento. Una vez disuelta la Hermandad en 1844, la administración del Hospital pasó a manos de una Comisión de Caridad.

Un decreto del 28 de mayo de 1851, ordena el traspaso de la administración del Hospital, a manos de la Junta Administrativa de Montevideo.¹⁷ “La paz del 51¹⁸ encontró nuestro hospital bajo la dirección de una sociedad compuesta de ciudadanos, que por un sentimiento de filantropía, continuaban al cargo de un establecimiento tan útil como necesario en todo pueblo civilizado.” (de María, 1864, p. 22)

Para el año 1855, la Junta Económica Administrativa designa a Juan R. Gómez como presidente de la Comisión de Hospital y le otorga plenos poderes para adoptar las medidas necesarias para mejorar la situación del establecimiento.

Consta en el Acta de la Comisión del 2 de marzo de ese año, la creación a iniciativa de Gómez de “...dos comisiones, bajo cuya protección colocó á todos los infelices

¹⁶ La Ley de Papel Sellado de 1830 comprendía a la Hermandad de la Caridad en la excepción de su pago.

¹⁷ Las Juntas Económico-Administrativas fueron los Entes Locales de gobierno, que la Constitución de 1830 estableció en los nueve departamentos que constituían la división política del territorio uruguayo. Esta forma de garantizar la presencia estatal en el territorio de la República, se plasmó en los Artículos 122, 123, 124, 125 y 126 de la misma Constitución.

¹⁸ El tratado de paz del 8 de octubre de 1851, supuso el fin de la Guerra Grande iniciada en 1843 entre Blancos y Colorados, que luego se caracterizará como una guerra civil extranjerizada en la que se pusieron en juego intereses políticos, económicos y territoriales.

amparados en el Santo Asilo de Caridad y Misericordia.” (Libro de Actas de la Comisión del Hospital de Caridad, citado en Gómez, 1858, p. 3)

La reorganización institucional estuvo impulsada por las Comisiones de Caridad y Beneficencia, una de las cuales era integrada exclusivamente por hombres y otra por mujeres.

Las señoras tomaron sobre sí el cuidado de los huérfanos, enfermas y dementes de su sexo. Hé aquí el fundamento, el origen de la reorganización del Hospital de Caridad. ¡Quiera Dios que sea también el origen, el fundamento de otras instituciones piadosas que tanto honran á la moderna civilización! (Acta del 2 de marzo de 1855, citada en Gómez, 1858, p. 3)

Si bien las reformas institucionales emprendidas eran fruto de una iniciativa estatal, el funcionamiento del Hospital sería encargado a figuras provenientes del ámbito eclesiástico.¹⁹ El 12 de junio de 1855, se autoriza por parte de la Comisión de Caridad al Presbítero D. Isidoro Fernández a que “...negocie en cualquier puerto de España ó Europa el transporte para esta ciudad, de cuatro ó mas Hermanas profesas de Caridad, con el fin de poner á su cargo el Hospital de esta ciudad, en lo concerniente á la asistencia, de enfermos.” (Gómez, 1858, p. 9)

El propio Venancio Flores, presidente de la República Oriental del Uruguay, confiere el poder en nota firmada de puño y letra para realizar las gestiones autorizadas.

¹⁹ “Las Iglesias nacionales desarrollaron una política de atracción de congregaciones que, en algunos casos, renovarían la tradicional vida conventual colonial y, en otros, crearían las bases de la vida religiosa en el país. Este último fue el caso del Uruguay en donde el desarrollo de la vida religiosa había sido sumamente limitado durante la colonia. En diciembre de 1859, con la designación de Jacinto Vera como cuarto Vicario Apostólico, se acentuó esta tendencia de promoción de la llegada de congregaciones europeas, como una de las políticas destinadas a renovar la vida de la Iglesia, primero, y a enfrentar las tendencias secularizadoras, más tarde.” (Monreal, 2010, p. 151)

Para la debida constancia, le expedimos el presente, firmado de nuestro puño, sellado con el sello de armas de la República, y refrendado por nuestro Ministro Secretario de Estado en los Departamentos de Gobierno y Relaciones Exteriores, en Montevideo, á 28 de Mayo del año de mil ochocientos cincuenta y cinco. (citado en Gómez, 1858, p. 10)

El 18 noviembre de 1856, arriban al puerto de Montevideo las primeras ocho Hermanas del Huerto²⁰ o de Caridad, quienes toman posesión de todas las salas del Hospital y los departamentos de dementes, de mujeres, etc., el 1º de diciembre de ese mismo año.

En seguida, distribuyeron las hermanas una medalla de la Purísima Virgen Maria á todos los empleados y cada uno de los enfermos de ambos sexos, quienes al recibirlas de las propias manos de aquellas, demostraron aceptarlas con gratitud y verdadera unción, dando al acto todo el respeto debido. (Gómez, 1858, p. 19)

En el acta de posesión labrada, se da cuenta de la distribución de las responsabilidades de cada una de las Hermanas. Las distintas secciones del Hospital se repartieron de la siguiente manera:

Casa de Espósitos: Madre Superiora, María C Podestá.

Sala de Cirujía-Crónicos, San Juan de Dios y Medicina: Hermanas María Escolástica

Celle, vicaria, y María Petronila Ausaldi.

²⁰ La congregación había sido fundada por Antonio María Gianelli y la Hermana Catalina Podestá en el año 1829 en Chiavari-Italia, con el propósito de hacerse cargo del cuidado de las niñas huérfanas en el Ospizio di Carità e Lavoro. Dirá al respecto de las Hermanas el creador de la Congregación: "Viven una caridad evangélica vigilante, olvidadas del propio interés, de la propia comodidad y hasta de sí mismas; atentas a las necesidades de los tiempos, gozan de hacerse todas a todos, en un servicio que no conoce otro límite que la imposibilidad o la inoportunidad."

Sala Maciel, Oficiales y Pudientes: Hermana María Crocifija Rebusso.

Provisoria S. Vicente de Paula y Ropería: Hermana María Alfonsa Cavino.

Sala Zabala y Despensa: Hermanas María Inés Prefum y Sor Clara Adani

Cocina: Hermana Felipa Solari. (Gómez, 1958, p. 20)

La presencia de las Hijas de María Santísima del Huerto, en varias instituciones de caridad, fue altamente reconocida, en función de las labores que estas desarrollaron tanto dentro y fuera del Hospital.

La autoridad que sobre el Hospital y los empleados era conferida a las religiosas queda de manifiesto en el Reglamento Interno, aprobado el 9 de diciembre de 1857. En su Artículo 17 se establece que:

Los empleados en el servicio sanitario y religioso, así como cualquiera otra persona que sirva ó entre en el Hospital, estarán sometidos á la inspección de Hermana Superiora en todo cuanto sea relativo al buen orden, moralidad y policía que deben reinar en el Establecimiento. (Gómez, 1958, p. 31)

Al tiempo que las Hermanas del Huerto asumían la administración del Hospital y todas sus reparticiones, las comisiones instaladas fueron generando una serie de mejoras de las instalaciones. Entre tantas que se enumeran en las memorias administrativas, con escasa o nula argumentación, se mencionan aquellas que referían a la atención a la infancia. Ejemplo de esto es la alusión a la reubicación espacial del torno.

Se trasladó el torno para el rincón á la derecha entrando á la Capilla, y se colocó la misma inscripción en mármol que tenía el antiguo en madera con el año de la fundación que fue en 1818 y el de la moderna colocación en 1855. (Gómez, 1858, p.20)

Por su parte, la sala en la que permanecían los niños que ingresaban por esa vía, se trasladó al Departamento de Mujeres, a la vez que se procuraron otras reformas para la mejora de la atención.

La sala del Torno ó Espósitos se trasladó el año de 1855 para este departamento, con el objeto de concentrar las reparticiones análogas, y mejorar el servicio y rejimen interno. Se colocaron cunas nuevas de hierro y otros objetos necesarios. Esta sala estuvo largo tiempo ocupada por la oficina de la Lotería, y fue necesario para darle el destino que tiene y colocar su inclusa, deshacer tabiques y otras obras que habia en ella y en el corredor, donde se han situado bancos para las nodrizas, que se reúnen en los días marcados para la inspección de los niños huérfanos. (Gómez, 1858, p. 24)

La nueva administración comenzó también a revisar las prácticas de cuidados que se realizaban por parte de las nodrizas o amas. En la publicación realizada por Jules Le Berquier, “Administration de la Commune de Paris et du département de la Seine” (1861), en el apartado dedicado a las instituciones benéficas se plantea el modelo de atención de ciertos hospicios, asociado a la morbilidad y mortalidad de los niños que permanecían en los dispositivos institucionales, en contraposición a los que eran “dados a criar fuera” de ellos. En ese sentido, el informe asume como modelo posible de atención, al descrito en el estudio, en el que los recién nacidos se continúan confiando a las nodrizas; sin embargo, los niños son destinados al campo y los de mayor edad colocados en casa de artesanos o labradores.

Les enfants sont immédiatement envoyés à la campagne, les nouveau-nés sont confiés à des nourrices qui les élèvent au sein, et les plus âgés sont placés chez des artisans ou des laboureurs. Ils restent sous la tutelle de l'Administration jusqu'à l'époque de leur majorité. (Le Berquier, 1846, p. 296)

En comparación al estudio referido, la mortalidad de los ingresados a la Inclusa desde la fundación del torno resultaba aún más preocupante. En los registros²¹ existentes de la Hermandad de la Caridad se da cuenta del elevado número de muertes desde el año 1818 a 1826.

Entraron	148 varones	134 mujeres	Total 282
Rescatados y adoptados	16 varones	9 mujeres	Total 25
Fallecieron	79 varones	73 Mujeres	Total 152
Existencia	63 varones	53 Mujeres	Total 105

Tabla 1. Cuadro elaborado a partir de las categorías y datos recogidos de la Memoria de la Hermandad de Caridad en Gómez, 1858, p. 49.

Si bien para el año 1854 los datos daban cuenta de la disminución del índice de fallecimientos, esto no configuraba un cambio significativo en relación al problema de la mortalidad. Se había pasado de 1 niño muerto cada 1,87 ingresado en el período antes referido, al de 1 cada 2,2.

La preocupación por los guarismos trajo consigo el cuestionamiento a las tareas desarrolladas por las amas, fundamentalmente las externas. “Cuántos se han visto desnuditos, helados de frío, al lado del hijo de la ama vestido con la ropita de la Caridad. Los fraudes son infinitos; y la vijilancia es indispensable para evitarlos.” (Gómez, 1858, p. 50)

²¹ Se hace referencia a ellos en el libro de Gómez, 1858, p. 49.

Las sospechas²² que se generaron al respecto de las tareas de cuidado desarrolladas por las amas externas, estableció como primera medida, la inspección a manos de la Comisión de Señoras de la Beneficencia, la que debería “...presentarse inesperadamente en las casas de las amas, para despertar el celo en bien de sus interesantes protegidos. —Así, se informarían si los tienen vestidos y aseados.” (Gómez, 1858, p. 50)

Como otros elementos del cambio en la gestión, se pueden enumerar:

- Se estableció la posibilidad de exigir una fianza caracterizada para hacer efectiva la “entrega” de niños a las amas.
- Se generó un listado de elementos a considerar para negar niños a las amas: “Por regla general, deben negársele niños á las amas que tuvieren hijo de pecho; á las extremamente pobres, á las de mas de 40 años, á las mal sanas, y finalmente á las que tengan mas de dos hijos.” (Gómez, 1858, p. 50)
- Se estableció como indispensable la fundación de una enfermería de niños, como forma de corroborar las prácticas de crianza desarrolladas por las amas.
- Se planteó la responsabilización por las malas prácticas a las amas, estableciéndose como faltas.

Estas medidas, así como la implementación del modelo “francés”, modificaron notoriamente la composición del personal de la Casa de Expósitos en los años que comprende el informe. El aumento significativo en la cantidad de niños dados en adopción y que anteriormente estaban al cuidado de las amas externas, significó casi la desaparición de esa figura en este tiempo.

²² El problema generado en relación a la función de las amas fue un elemento presente durante un período de tiempo prolongado, que derivó en estudios realizados por médicos, cambios administrativos y del personal de gestión institucional.

De un personal conformado en 1855 por una encargada, una sirvienta, cuarenta y una nodrizas y treinta amas secas o externas, se pasó a uno compuesto por una encargada, una sirvienta, una persona encargada de citar e inspeccionar, cincuenta y tres nodrizas y una ama seca o externa.

Se señalaron también, en el mismo informe, aspectos que estaban ligados a la escasa remuneración que recibían las amas por su trabajo (8 pesos mensuales las amas de leche y 4 las amas secas), lo que de hecho definía a quienes ejercían la función.

Como se ve, las nodrizas son mezquinamente retribuidas, y creemos por las razones que vamos a exponer, que debería gratificárseles generosamente doblando la pensión señalada. —De este modo, se presentarían las mejores y no las peores, como sucede actualmente. —Ha habido amas con fuertes empeños para que se le diese uno y dos niños, y el único mérito o título que ofrecían, era el de su extrema pobreza!! En jeneral, las que se ofrecen para criar estos pobres niños son cargadas de hijos y de necesidades,—y sea dicho en justicia,—los niños mas robustos y sanos son los que cuidan las mujeres de color. (Gómez, 1858, pp. 47-48)

La esperanza puesta en las medidas, cerraba el informe al respecto del establecimiento. “Si la caridad se traduce en verdadera solicitud é interes.....la estadística venidera hablará quizá con una elocuencia consoladora.” (Gómez, 1858, p. 50)

La Inclusa, que funcionó en el Hospital hasta su traslado en 1857 y que, al decir de Portillo, fue la primera referencia al desarrollo de unas prácticas de protección, materializó una forma de atención a ciertos problemas sociales, incluida la infancia abandonada, como fruto de acciones promovidas desde los órganos de gobierno y sostenidas en prácticas de caridad y beneficencia.

En el hospital, como en una matriz fecunda, han ido germinando y de él se han ido desprendiendo sucesivamente, conforme las necesidades lo demandaban, y las rentas lo permitían, los demás establecimientos de Beneficencia que componen el organismo vasto y centralizado de nuestra Asistencia Pública: el Asilo de Huérfanos, el de Mendigos, habilitado más tarde como Casa de Crónicos; el de Dementes, la Casa de Aislamiento; a los cuales se han agregado por leyes o decretos especiales, los Asilos Maternales y la Escuela Nacional de Artes y Oficios. (...) De modo que de las casas que la Comisión administra, puede decirse propiamente que amparan al hombre en su infancia, lo educan y vigilan en su niñez, le dirigen en su juventud, le asisten en sus dolencias en toda edad de la vida, le hospitalizan cuando temporaria o definitivamente su inteligencia se obscurece, le asilan y aíslan cuando su mal constituye un peligro para sus semejantes y le dan lecho y hogar cuando definitivamente cae rendido al peso de las enfermedades o de la miseria. (Piñeyro del Campo, 1907, p. 10)

Esta matriz de beneficencia, sustentada en un discurso de protección-control, estableció a partir del hospital un engranaje de atención totalizador de la vida, que se gesta coherente y de forma sincrónica con las respuestas sociales y sanitarias que sucedían en el continente europeo. Resulta relevante, en este sentido, recordar la referencia que Foucault (2018) hace a lo expresado por Moreau de Jonnés.

Nuestros establecimientos de beneficencia presentan un conjunto admirablemente coordinado por medio del cual el indigente no permanece un momento sin socorro desde su nacimiento hasta la tumba. Seguid al infortunado: lo veréis nacer en medio de los expósitos; de ahí pasa al hospicio y después a las salas del asilo, de donde sale a los seis años para entrar en la escuela primaria y más tarde en las escuelas de adultos. Si no puede trabajar, se le inscribe en las oficinas de beneficencia de su distrito, y si cae enfermo puede elegir entre 12 hospitales... En fin, cuando el pobre de París llega al fin de su

carrera, 7 hospicios aguardan su vejez y a menudo su régimen sano prolonga sus días inútiles bastante más allá del término a que llega el rico. (Moreau de Jonnés, citado en Foucault, p. 351)

El Asilo de Huérfanos y Expósitos y el contexto de su fundación. Proyecto civilizatorio modernizador

Durante los años 1856 y 1857, el Uruguay fue azotado por la epidemia de fiebre amarilla²³, la que produjo cerca de 2500 muertes en una población que apenas llegaba a los 229.480 habitantes. La saturación de las instalaciones del Hospital de Caridad debido a la situación sanitaria generó la necesidad de modificar su estructura de funcionamiento, trasladando en 1857 la Inclusa a un edificio localizado en 18 de Julio 1457 bis, en el que funcionó hasta 1859. Durante ese año se generó un nuevo traslado a una casa alquilada situada en 18 de julio 445.

En el año de inicio de la epidemia, la Sociedad de Beneficencia elevó una nota a la Junta Económico Administrativa en la que se proponía la creación de un Asilo para Expósitos y Huérfanos.

La Comisión de Beneficencia de Señoras, presidida por Eusebia Vidal y Zabala, reiteraba en el 1859 al mismo organismo la necesidad de fundación del Asilo.

Era propósito de la Sociedad mantener en el Hospital de Caridad el Torno, para el depósito de los niños pequeños y de establecer en los alrededores de la ciudad el Asilo de Expósitos y Huérfanos, con los elementos imprescindibles para suministrarles una educación completa, haciéndolos elementos aptos y útiles a la sociedad. (Turnes, 2014, p. 148)

²³ Uruguay atravesaría tres oleadas de la epidemia durante el siglo XIX. Además de la mencionada durante los años 1856-57, se produjeron, aunque con un índice menor de mortalidad, una segunda en 1872 y la tercera en 1873.



Imagen 2. Asilo de Huérfanos y Expósitos Dámaso Antonio Larrañaga. Calle San Salvador. Palermo. Centro de fotografía de Montevideo.

Aprobada por la Junta Económica Administrativa, la iniciativa tuvo destinos inciertos hasta 1870, año en el que vía nota a la Comisión de Señoras se materializa la donación²⁴ de los terrenos en los que posteriormente se construiría el Asilo. “...una manzana limpia de

terreno en la colina Norte de la playa Ramírez, situada entre las calles de San Salvador y de la Estanzuela, dos cuadras arriba de la calle del Yaro, con la obligación de edificar dentro de un año por valor de \$ 40.000.-, dos escuelas para varones y niñas y una Capilla Pública.” (Turnes, 2014, p. 149)

Aceptada la donación y elegido el proyecto de construcción del arquitecto Víctor Rabú, la obra se inicia en el año 1873 y queda inaugurada en 1875.²⁵

El Torno emplazado en el Hospital de Caridad fue trasladado al nuevo edificio, perpetuando las mismas prácticas de “depósito” de niños y el régimen de atención

²⁴ Existen fuentes que establecen que la donación se realizó por parte de Nicolás Mignone y otras por los Sres. Lermite y Martínez

²⁵ La fundación del Asilo se produjo en un período de tiempo en el que también se crearon el Asilo de Mendigos (1860) y el Manicomio Nacional (1880). Para la inauguración del Asilo, Francisco Acuña de Figueroa autor de las letras de los himnos de Uruguay y de Paraguay, escribió la siguiente cuarteta:

“Helo aquí inaugurado el Esplendente
Asilo de Mendigos, grata escena
Que honra en nuestra Patria al Presidente
a la Junta Económica y a Lerena.
Gloria a Berro, señores, Sol de Oriente,
que difunde por doquier su luz serena,
una Salva a este hombre y otra salva
a Acevedo con Lamas y Villalba!!!”

diferenciada entre aquellos que permanecían asilados y los que eran encargados a las amas externas en función de su edad.

En el período comprendido entre el año siguiente al de la inauguración del Asilo y 1880, Uruguay inició un proceso “modernizador”, bajo el gobierno del Coronel Lorenzo Latorre.²⁶

Este proceso tuvo, como elementos centrales, aspectos de carácter económico e institucional. En 1878 se aprueban los Códigos de Procedimiento Civil e Instrucción Criminal, a la vez que se consolidaba el derecho a la propiedad privada, con la aprobación del Código Rural de 1879 que instalaba la obligatoriedad de la medianería y que como efecto produjo el alambramiento de los campos, a favor de un modelo latifundista de la tenencia de la tierra.

Si bien no se puede afirmar que este período de gobierno tuvo un claro norte secularizador, aparecen en diferentes aspectos, señas de un inicio del proceso.

A la vez que se creaba la Diócesis de Montevideo²⁷ a solicitud del propio gobierno uruguayo,²⁸ se transferían a la órbita del Estado algunas funciones que hasta el momento cumplía la iglesia. La Ley de Registro Civil de 1879 establecía en su Artículo 1º: “Créase un Registro Especial para la comprobación del Estado Civil de las personas, que llevará el nombre de Registro del Estado Civil.” Una vez promulgada la Ley, el Estado se haría cargo del control nacional de nacimientos, defunciones y matrimonios, obligando a la

²⁶ Latorre, en el período 1876-1879 asumió como Gobernador Provisorio del Uruguay a pedido de ciertos sectores económicos y sin que hubiera habido un proceso eleccionario tal como se establecía en la Constitución. En el período siguiente, 1879-1880, el Coronel es elegido Presidente Constitucional.

²⁷ Bula del 13 de julio de 1878 al pueblo de la Ciudad y Diócesis de Montevideo.

²⁸ León XIII escribiría al Gobernador Provisorio: “Con el fin de favorecer semejante solicitud y acreditarte una prueba de que nuestra voluntad está muy inclinada hacia ti, como también con el deseo de acrecentar el bienestar de esa República, Nos determinamos espontáneamente á satisfacer tu solicitud, sublimando á la ciudad de Montevideo al decoro de Sede Episcopal Conocido el éxito de la misión.”

iglesia a entregar los registros llevados por esta a la institución creada en tanto autoridad civil.

Un año antes de la creación del Registro, se aprobaba el Decreto Ley N° 1350²⁹ (Ley de Educación Común), en el que se establecían las bases para la creación de un sistema escolar estatal. El decreto impulsado y basado en el proyecto³⁰ que José Pedro Varela presentara, estableció tres principios rectores de la educación: obligatoriedad, gratuidad y laicidad, a la vez que configuró la estructura organizacional y los programas escolares.

La perspectiva positivista vareliana, que introdujo en la educación elementos absolutamente novedosos para el Uruguay, no estuvo exenta de resistencias.

Si bien la gratuidad, no tuvo mayores obstáculos en instalarse, los de obligatoriedad y laicidad no tuvieron una efectiva materialización hasta décadas después de la promulgación de la Ley.

Al respecto de la gratuidad, Varela sostenía su ineludible existencia para dar cumplimiento a la obligatoriedad.

Por lo demás, la cuestión de la enseñanza gratuita se resuelve fácilmente. ¿Es necesario, para la conservación del orden social y para el juego armónico de las instituciones, la difusión universal de la enseñanza, en las sociedades democráticas y en los países republicanos? ¿Es necesario educar al ciudadano para que pueda desempeñar sus deberes

²⁹ El proyecto inicialmente presentado tuvo varias modificaciones al respecto de aspectos organizativos y en relación a los principios rectores.

...si bien se mantuvo la gratuidad de la enseñanza y el régimen obligatorio (aunque disminuyendo en algo las sanciones a los padres si estos no cumplían con su obligación), se cambió el criterio respecto a la educación religiosa: la enseñanza del catecismo sería obligatoria, aunque se admitiría que el padre que no estuviese de acuerdo pudiese retirar a su hijo durante esa enseñanza. En lo que respecta a los recursos para la educación, no se estableció nada, quedando estos librados a los que se otorgasen en cada presupuesto nacional. (Bralich, 2011, p. 61)

³⁰ El proyecto se plasmó en la publicación “La Legislación Escolar” de 1876.

y hacer un uso consciente de su derecho? ¿La educación hace desaparecer las causas de malestar de la sociedad, aminora la miseria, los crímenes y los vicios? Si se contesta afirmativamente a estas preguntas, habrá de reconocerse que la educación como el ejército, como la policía, como la justicia, es un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación: y, a nuestro modo de ver, esto se hace más evidente cuando prevalece el principio de la instrucción obligatoria. El Estado exige de todos los ciudadanos la posesión de ciertos conocimientos, necesarios para el desempeño de la ciudadanía, y, respondiendo a esa exigencia, ofrece, gratuitamente a todos, los medios de educarse. Así, el Estado, junto con la obligación pone el medio de cumplirla: con la instrucción obligatoria, la escuela gratuita. (Varela, 1964, pp. 93-94)

A nivel social, la gratuidad no fue foco de resistencias, en tanto existían experiencias anteriores que habían generado la posibilidad de acceso a espacios educativos a quienes no tenían posibilidades de pagar por ello.

Así como se ha hecho alusión en este mismo texto a la oportunidad de acceso que el propio Hospital de Caridad generó para los niños pobres, existieron otras iniciativas que establecieron esa misma posibilidad.

...la primera escuela urbana municipal que hubo en Montevideo, genuinamente popular, no sólo atendiendo á su origen, sino por su más absoluta gratuidad y en razón de haber sido destinada en general á los niños de familias pobres, fué la que fundó el Cabildo el año 1809, entregando su dirección al P. Fray Juan Arrieta, á quien un cronista local llama “el dé la palmeta”, sin duda por ser este adminículo el mejor argumento para la enseñanza de la grey estudiantil... (Araújo, 1905, p. 136)

Cabe hacer mención también a la iniciativa que el propio Hospital había impulsado con la creación de la Escuela de Beneficencia, como una propuesta educativa destinada a niñas huérfanas y pobres.

El 15 de Junio de 1856 se inauguraba en el mismo una Escuela de Beneficencia para las huérfanas y niñas pobres, sin escluir las de color, con 62 alumnas; destinándose para ella una, sala de 30 varas de largo y sobre 6 y ½ de ancho, y confiándose su dirección al Sr. Besnes Irigoyen, nuestro laureado caligráfo y benemérito Hermano de la antigua Hermandad de San José y Caridad. (de María, 1864, p. 24)

Distintos niveles de resistencia tuvieron los principios de laicidad y obligatoriedad. Mientras la laicidad generó oposición de la iglesia y de una sociedad mayoritariamente católica, la obligatoriedad encontró el obstáculo de la institución familiar, en tanto que “...contradecía un aceptado derecho del padre de familia a enviar o no su hijo a la escuela y tal obligatoriedad implicaba avasallar su libertad.” (Bralich, 2011, p. 59)

Varela planteará, al respecto, un posicionamiento basado en la defensa de un derecho individual (el del niño) y uno de carácter societal.

Por nuestra parte, creemos que sólo un deplorable error, un mal entendido liberalismo y un desconocimiento de los derechos del menor y de las conveniencias de la sociedad, pueden rechazar el principio de la instrucción obligatoria. (...) Si el Estado exige ciertas condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, que sólo pueden adquirirse por medio de la educación, el padre que priva a su hijo de esa educación, comete un abuso, que el poder público debe reprimir, por una parte, en defensa de los derechos del menor, que son

desconocidos, por la otra en salvaguardia de la sociedad que es atacada en sus fundamentos, con la conservación y propagación de la ignorancia. (Varela, 1964, p. 83)

Los planteos de Varela al respecto de la laicidad como principio se fundaron en un rechazo al dogmatismo eclesiástico y a la intromisión religiosa en la educación.

¿En la escuela, la educación moral debe separarse de la enseñanza de las religiones positivas, o, por el contrario, debe la educación general del individuo tener por base la enseñanza dogmática? (...) Cuando se trata, considerándola con respecto a las escuelas establecidas por una comunidad religiosa, ella no ofrece dificultad alguna: la religión positiva que profesan los miembros de la Comunidad debe enseñarse en la escuela, cuyo fin primordial, en este caso, es servir el fin religioso que la comunidad se propone.

Pero la cuestión varía de aspecto, cuando se trata de la escuela pública, abierta a los niños de todas las creencias, y encargada de perseguir no un fin religioso, sino un fin social. (...) La escuela laica responde fielmente al principio de la separación de la Iglesia y del Estado. Desde que vamos a sostener la justicia y la conveniencia de no enseñar en las escuelas públicas, o mejor dicho, de no enseñar en la escuela, los dogmas de una religión positiva cualquiera...(Varela, 1964, pp. 96-97)

Este planteo sin embargo, atendiendo al “catolicismo social” imperante, tuvo una propuesta efectiva que procuró conciliar con esa realidad.

Ahora bien: aún cuando nosotros creamos que es mejor la escuela pública en que no se enseña religión positiva alguna, creemos también que entre la escuela con catecismo y la carencia de escuela, es mejor lo primero que lo último. Acatamos, pues, el hecho que se produce, sin reconocer la exactitud de la doctrina, y, haciéndolo, creemos seguir las

inspiraciones del buen sentido de las leyes, establecer lo mejor posible, aunque no sea lo mejor. (Varela, 1964, p. 147)

La creación de un sistema educativo como elemento constitutivo de un Estado moderno, instaló la idea de progreso asociada a la ilustración como motor, al decir de Varela (1865): “La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso.” (p. 207)

La instalación de un proyecto político-económico moderno, en un país que estuvo convulsionado desde el momento de su independencia, se planteó a partir de la imposición de un ideal de ser social homogéneo. Todo aquel que se encontrara alejado del canon impuesto, fue constituyéndose en enemigo del proyecto modernizador y, por ende, sujeto a civilizar ya sea educándolo o castigándolo.

Lo distinto, como no deseado, puso incluso en consideración la división entre buenos y malos alumnos de un sistema educativo, que apenas comenzaba a concebirse.

En el transcurso del primer gobierno militarista³¹ del Uruguay, así como se inició la implementación de un sistema educativo nacional de carácter universalista, también se generaron otros de carácter diferencial para atender a quienes no eran portadores de la “conciencia escolar”.³²

Es así que en 1878, se crea la Escuela de Artes y Oficios, como un dispositivo educativo, que sirvió para la atención a la infancia minorizada.

³¹ El militarismo es un período en el que el gobierno fue ejercido por figuras provenientes del Ejército y que, más allá de tener una pertenencia partidaria (Partido Colorado) arribaron al poder sostenidos en la institución castrense. Lorenzo Latorre (1876-1880), Máximo Santos (1882-1886) y Máximo Tajes (1886-1890).

³² Ver en Varela las consideraciones al respecto de las nociones de gobierno escolar.

...coincide con la preocupación de los gobernantes y sectores dominantes de la sociedad por establecer el orden y la disciplina. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre fue un lugar donde niños y jóvenes de "mala conducta" aprendieron a obedecer y a trabajar como castigo. Por esa razón el gobierno la ubicó como dependencia del ejército, porque su función principal era la de "domesticar" a muchachos descarriados. (Bralich, s/d)

El orden y la disciplina, como aspectos ineludibles para el progreso, fueron emblemas contra la barbarie y parte de un modelo de tratamiento para aquellos sujetos necesarios de corregir.

...a esa institución comenzaron a afluir niños con problemas de conducta, incluso delincuentes, en algunos casos enviados por sus padres al considerarlos «incorregibles» y en otros casos por la Policía u otros organismos (por ejemplo, el Asilo de Mendigos). Esta escuela adquirió un rápido desarrollo, instalándose en un amplio edificio ubicado en el actual predio de la Universidad de la República (ex Colegio Ricaldoni), en donde algunos cientos de niños y adolescentes -en régimen de internado y con una disciplina de tipo militar que incluía calabozos y cadenas- aprendían oficios como mecánica, carpintería, sastrería, imprenta, zapatería. Para eso la escuela contaba con amplios talleres muy bien equipados, con maquinaria moderna y dirección técnica capacitada. El régimen existente en la institución provocaba frecuentes fugas de los alumnos y otras veces rebeliones violentas, castigadas todas con severidad, pese a lo cual no se modificó el sistema pedagógico ni el régimen disciplinario, ya que .al parecer- la función que realmente debía cumplir la escuela era la de servir como taller estatal. En efecto, de los talleres mencionados salieron uniformes y cartuchos para el Ejército, bancos para las escuelas públicas, impresos para las oficinas del estado... (Bralich, 2010, p. 144)

Se introduce así, una relación entre castigo y redención productiva. La utilización de mano de obra institucionalizada supuso, más que una respuesta sustentada en su rentabilidad, una propuesta de apropiación y reciclaje de unas vidas descarriadas. “El ideal sería que el condenado apareciera como una especie de propiedad rentable: un esclavo puesto al servicio de todos. ¿Por qué la sociedad suprimiría una vida y un cuerpo del que podría apropiarse?” (Foucault, 2018, pp. 126-127)

Las nuevas instituciones creadas durante el gobierno de Latorre supusieron el crecimiento del aparato estatal y marcó el inicio de un proceso secularizador,³³ que tuvo repercusiones en los dispositivos de atención a la infancia.

La presencia estatal tomó centralidad en la vida social y para ello emprendió una rigurosa vigilancia hacia quienes (incluidos los representantes de la iglesia), se pronunciaran contrarios a la autoridad institucional y a sus actos de gobierno. En 1886, se envía una Circular del Ministerio de Gobierno que ordena recluir en prisión sin más trámite a los sacerdotes que criticaran "a las autoridades o las leyes".

La caridad cristiana va a ir sustituyéndose por la responsabilidad estatal, y si bien no se extinguieron del todo las prácticas llevadas adelante por agentes eclesiásticos, comenzaron a tener un protagonismo mayor las “personas de ciencia”.

³³ Los gobiernos militaristas posteriores generarán nuevos marcos jurídicos que irán en este mismo sentido. 1886 fue particularmente un año de promulgación de leyes, decretos, circulares, etc. que podríamos denominar de cierto coto a la injerencia social de la iglesia. Se pueden enumerar entre otras: La Ley que modificó a la de Educación Común en la que se establecía la inspección, sin excepción, de establecimientos y colegios. La Resolución del Poder Ejecutivo de abril, en la que se limitaba el ejercicio de Culto en los cementerios. El Decreto del 16 de enero, en el que se prohibía la fundación de conventos hasta que se generara una legislación en esa materia. La Ley del 22 de mayo, en la que se estableció el matrimonio civil como obligatorio y previo al religioso. La Ley de conventos del 14 de julio, en la que se declaraban "sin existencia legal todos los conventos...cuya creación no hubiese sido autorizada expresamente por el Poder Ejecutivo, en ejercicio del Patronato Nacional."

Los modelos de atención: propuestas médico-jurídicas para el desarrollo de políticas de infancia y adolescencia

Al mismo tiempo que se producía la discusión en relación al sostenimiento o abolición del Torno, otros elementos de un posible modelo de atención a la infancia y adolescencia eran planteados en foros de debates y en publicaciones sobre la temática.

La explicación del fenómeno social del abandono establecerá las bases para la promoción y posterior construcción de nuevas institucionalidades y normativas, así como de la implementación de prácticas.

En 1910 se publica, desde una perspectiva positivista de los fenómenos sociales, el libro de Washington Beltrán³⁴ “Cuestiones sociológicas: Lucha contra la criminalidad infantil”. En su prólogo, Irureta Goyena,³⁵ plantea al respecto de ciertos fenómenos acerca de la infancia:

El inquietante problema que suscita el abandono de la niñez, no es tan grave en el Uruguay [...] como en las sociedades europeas, pero eso no quiere decir que el mal no exista, y que sea prudente demorar su curación. Hay en nuestras ciudades muchos hogares desorganizados por el alcoholismo, la prostitución o el infortunio de los padres; recorren las calles y plazas a las horas en que debiera encontrárseles en las Escuelas, muchos niños de rostro enfermizo y de porte miserable; se les descubre, en fin, con harta frecuencia, en las cárceles, librados a sí mismos, sin recibir los beneficios de una educación moral y profesional adecuada, confundidos las más de las veces, con asesinos y ladrones, para

³⁴ Abogado, periodista y político perteneciente al Partido Blanco. Muere el 2 de abril de 1920 en el duelo pactado con el ex presidente José Batlle y Ordóñez. El duelo se pactará luego de la publicación de un artículo en el diario El País del día anterior titulado “Qué toupet”, en el que Beltrán acusaba a Batlle, de fraude electoral y de “formar tesoros partidarios” a partir de acciones de gobierno.

³⁵ José Irureta Goyena fue un abogado penalista, docente universitario, Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República entre 1927 y 1931 y redactor del Código Penal de 1934.

que todas esas miserias no justifiquen a breve término la intervención reparadora del legislador. (Irureta Goyena, en Beltrán, 1910, p. 8)

En 1911, Uruguay participa en el primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores, realizado en París; en ese mismo año se aprobará la Ley de Protección de Menores, N° 3738 y surgirá el Consejo de Protección de Menores como institución con atribuciones específicas.

La Ley que crea el Consejo de Protección de Menores, establecerá disposiciones relativas a:

- la pérdida y restitución de la Patria Potestad;
- la Tutela de los menores desamparados o sin padres conocidos y
- la corrección de los menores delincuentes.

En el año 1915, y por razones de carácter administrativo-presupuestales, se produce la fusión del Consejo de Protección de Menores con el Penitenciario, lo que es visto como un retroceso respecto al proceso de especialización que se postuló cuatro años antes.

El Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores creado por la Ley N° 5212 asumiría las funciones de los antes existentes Consejos Penitenciarios y de Protección de Menores.

Posteriormente, esta fusión sería puesta en cuestión como uno de los elementos de las fallas de funcionamiento de los dispositivos de protección. En sesión parlamentaria del 15 de julio de 1929, el representante del Partido Colorado Enrique Rodríguez Fabregat³⁶ expresó:

³⁶ Diputado y Senador por el Partido Colorado, fue a su vez corredactor de la Tabla de Derechos del Niño de 1927.

¿Dónde existe una primera falla en este problema? ¿Qué ha pasado aquí para que haya habido una desorientación de esta clase, que haya habido víctimas, de esta falta evidente de un concepto directivo, de una línea general que nos llevara a considerar técnica y científicamente en la realidad de su verdad futura este problema.

Para mí hay una primera culpa y esa primera culpa está en la ley. Se me dirá que es muy fácil encontrar culpables de esta clase; se me dirá que la ley no tiene cuerpo, ni cara, ni nombre, ni apellido, ni responsabilidad; que no es un ente jurídico responsable, pero es el ente jurídico que está marcando y determinando las acciones de los hombres.

Para mí hay un primer motivo de incomprensión de esta ley y lo expongo rápida y brevemente: la ley de 1911 y la ley de 1915 que modificó aquella empeorándola.

Por ley de 1915 se juntaron dos funciones como si fueran complementarias, en una simbiosis extrañísima, eminentemente distintas y que debían estar eminentemente dirigidas por dos organismos distintos. Por razón que no acierto a comprender, por un pensamiento creador que no he podido comprender jamás, se constituyó por la ley de 1915 un organismo que se llama Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores; para mí señor presidente ahí está la falla fundamental.

Yo no sé cómo, por qué rara virtud, por qué fenómeno extraordinario, de qué libro de qué pensamiento, de qué observación pudo surgir jamás que delincuentes y menores pudieran estar agregados en sus intereses, en sus derechos en un mismo organismo.

El modelo asilar y de reformatorios

En las memorias del segundo Congreso Americano del Niño, desarrollado en Montevideo en 1919, se planteará el problema del abandono como parte de las mesas de discusión de la Sección Higiene y Asistencia. En la relatoría se dará cuenta de la perspectiva acerca de este y de los lineamientos para la “corrección de los factores” que lo generan.

- 1.º La solución del problema del abandono del niño es compleja, pues que las razones que lo explican son múltiples y variables según los países y las épocas.
- 2.º Los motivos principales para el abandono son de orden económico, social y moral.
- 3.º La legislación y las modificaciones de la organización social constituyen medios insuficientes de prevención del abandono del niño, si no se acompañan de una renovación completa de los métodos de formación moral de los individuos y en la asimilación personal y colectiva de conceptos superiores de ética sexual.
- 4.º Toda campaña preventiva que no corrija simultáneamente todos los factores del abandono infantil será de resultados inferiores a los que pudieran esperarse de los esfuerzos realizados.
- 5.º En la lucha contra el abandono infantil, además de los factores generales y comunes a toda la humanidad, deben contemplarse las modalidades locales y las características sociales de cada país. (pp. 64-65)

Por su parte, y adhiriendo al modelo instalado en Estados Unidos, se plantea en la sección Sociología y Legislación de esas mismas memorias el paradigma a asumir al respecto de los dispositivos de atención concretos hacia el fenómeno de la “delincuencia infantil”.

Resulta interesante visualizar como el abandono, es abordado en este apartado de forma indiferenciada respecto del “tratamiento” propuesto para un problema diferente.³⁷

Para mejorar al niño, junto con apartarlo del medio en que delinquiró, se procura despertar en él la conciencia de una responsabilidad; hacerle comprender que es y será el árbitro de su destino futuro y que a su lado tiene instituciones o personas que le ayuden y vigilen.

³⁷ Cabe consignar que la indiferenciación en la atención a estas dos poblaciones “menores moral y materialmente abandonados, y delincuentes” se extendió hasta 1990.

Es, por lo tanto, indispensable para la aplicación del nuevo sistema, contar con un personal especialmente preparado para esta misión educadora y paternal; y es también necesario que el régimen pueda ser aplicado a las tres grandes categorías de niños anormales, abandonados y delincuentes...(p. 72)

Por su parte, en el mismo documento se esgrimen pilares conceptuales, materiales y de funcionamiento del modelo propuesto, en el que la familia o en su defecto un sustituto de esta (“familia artificial”) tiene un lugar central. La recreación del hogar familiar en colonias agrícolas o escuelas industriales se asumía como la conjugación de dos dimensiones para la corrección: la transmisión de una moral de familia y el trabajo como elementos ordenadores y disciplinadores.

La indeterminación del tiempo de institucionalización, así como el examen moral y pedagógico y el conocimiento de los antecedentes familiares del niño y adolescente, se plantean como aspectos centrales del éxito del sistema. “De este modo, los Reformatorios pasan a ser un medio de aislar al niño, de hacer su examen y determinar el régimen más adecuado a su reeducación...” (p. 72)

Ya Irureta Goyena planteaba que el modelo que debía instaurarse en Uruguay, debía establecerse en base a la clasificación de la población, en función de la cual se determinaría su lugar de atención.

Para los niños de la primera categoría están indicadas las escuelas profesionales, las colonias agrícolas, la colocación en buenos hogares, especialmente de familias que residen en el campo. Para los niños y los jóvenes de la segunda clasificación se imponen los reformatorios, entre cuyos diferentes modelos el Estado debe escoger el mejor que contemple las condiciones especiales de cada sociedad. Nosotros hemos creído siempre

que el más aparente para nuestro país es el tipo francés de Mettray. (Irureta Goyena, en Beltrán, 1910, p. 10)

Como señala Foucault en *Vigilar y Castigar*, la apertura de Mettray, el 22 de enero de 1840, materializa de alguna forma el momento determinante que gesta el sistema carcelario, configurando a su vez el modelo de sistemas punitivo-protectores.

Mettray configuró una nueva forma de gestión, en la que las formas de acceso y uso de la información se edificaron en base a unas prácticas de observación y vigilancia permanente “Dios los ve” (p. 344). El sistema de conformación de antecedentes, recorridos, trayectorias y circulación deviene en modelo de “intervención” sobre las subjetividades, que resultan a su vez en un dispositivo concreto y vigente de control: el informe.

A su entrada en la colonia, se somete al niño a una especie de interrogatorio para enterarse de su origen, de la situación de su familia, de la falta que lo ha conducido ante los tribunales y de todos los delitos que componen su breve y a menudo bien triste existencia. Estos informes se inscriben en un cuadro en el que se anotan sucesivamente todo cuanto concierne a cada colono, su estancia en la colonia y su colocación después de haber salido de ella. (Ducpétiaux citado en Foucault, 2018, pp. 344-345)

La construcción de un saber sobre los sujetos que transitan por los dispositivos institucionales configura un engranaje central del modelo. Las definiciones al respecto del mejor “tratamiento”, así como la determinación temporal de este, se establecerán en base al “seguimiento informado” que por parte de los agentes institucionales se realiza de los sujetos. El Consejo de Protección de Menores, que como mencionamos tuvo una corta existencia, construyó un historial de los menores vinculados a él a partir de la gestión de

expedientes individuales. “Los expedientes de cada menor emanados del Consejo aportan una información valiosísima al respecto y constituyen un verdadero historial del delito.” (Álvarez, 2017, p. 204)

La reforma del sujeto, o incluso la determinación al respecto de la imposibilidad de ser reformado, da cuenta de una construcción que a partir de unas nociones de normalidad produce al mismo tiempo a quien no encarna ese canon establecido.

Cuando Foucault en *La Vida de los hombres infames* (1996), plantea la constitución del grupo de anormales (p. 61), refiere a la configuración de esta categoría en torno a tres figuras, una de las cuales continúa siendo el motor de funcionamiento de múltiples dispositivos y de prácticas concretas.

El individuo a corregir. Es éste un personaje más reciente que el monstruo que está más cerca de las técnicas de adiestramiento, con sus exigencias propias, que de los imperativos de la ley y de las formas canónicas de la naturaleza. La aparición del "incorregible" es coetánea de la puesta en práctica de las técnicas de disciplina que tienen lugar en Occidente durante los siglos XVII y XVIII -en el ejército, en los colegios, en los talleres y un poco más tarde en las propias familias-. Los nuevos procedimientos de adiestramiento del cuerpo, del comportamiento, de las aptitudes, suscitan el problema de aquellos que escapan a esta normatividad que ya no se corresponde con la soberanía de la ley. (Foucault, 1996, p. 62)

La instauración de asilos y reformatorios en nuestro país, con el propósito de la corrección, emuló estrategias seguidas en otras latitudes y signó el desarrollo de prácticas hacia la niñez y adolescencia en situación de abandono y en conflicto con la ley penal.

Si bien, esta forma organizacional fue fruto de críticas y de iniciativas de cambio, los establecimientos masivos e incluso la permanencia de pabellones serán sustituidos del todo recién a fines del siglo XX.

Resulta interesante en este apartado, y a modo de dar cuenta de las características de alguno de estos dispositivos, hacer referencia a dos de los que iniciaron su funcionamiento a fines del siglo XIX e inicios del XX y que representaron el modelo de atención asilar.

La Colonia Educativa de Varones

Las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX estuvieron signadas por una sensibilidad particular hacia lo que se describió como el “incremento de la criminalidad infantil”. El fenómeno fue objeto de estudios y búsquedas de alternativas a su tratamiento. El libro de Washington Beltrán exhibió un conjunto de consideraciones respecto al tema, abocándose a relevar las soluciones construidas en Europa y Estados Unidos y realizando críticas al proyecto de Ley que fuera promulgado en 1911.

La creación de colonias como dispositivos institucionales de reeducación, así como los sistemas judiciales específicos para el “tratamiento de la minoridad infractora” supusieron la instalación de una forma de concebir el problema y los medios para afrontarlo.

A fines de 1911 se destinan por parte del Estado los recursos para la compra de una extensión de campo en las inmediaciones de Suárez,³⁸ en la que se construiría la Colonia.

³⁸ Localidad ubicada en el Departamento de Canelones, Uruguay.

El proyecto incluía la construcción de diversas edificaciones, que sirvieran para albergar a los adolescentes, así como para el desarrollo de actividades laborales, educativas y culturales.

La falta de presupuesto³⁹ hizo que la construcción se definiera en función de la urgencia de su puesta en funcionamiento y es así que en 1912 se inaugura la Colonia Educacional de Varones⁴⁰ con el propósito de albergar a los menores de edad que hubieren cometido delitos.

A la luz de la Ley de 1911, que en su Artículo 53 establecía que “Los menores serán colocados preferentemente en las casas de familia o bien en escuelas agropecuarias y profesionales siendo varones, y siendo mujeres en establecimientos de enseñanza, labores y oficios o profesiones de su sexo...”, y más allá de las dificultades antes mencionadas, la inauguración de la Colonia puede reconocerse aún hoy como un hito histórico institucional y como un espacio emblemático de las prácticas dirigidas hacia niños y adolescentes en “situación irregular”.

Si bien el optimismo reinante al respecto de la inauguración del primer reformatorio del Uruguay, preveía un derrotero de su funcionamiento acorde con los propósitos de su creación, la realidad de la Colonia distó bastante del ideal proyectado.

³⁹ El proyecto preveía un costo de 425.000 pesos.

⁴⁰ La colonia fue sucesivamente cambiando su denominación. Colonia Suarez, Escuela Berro, Colonia Berro, etc.



Imagen 3. Colonia Educacional. Los Menores construyendo el Hogar “Las Piedras”. Consejo del Niño, 1936.

Existen algunos elementos que conducen a pensar que la Colonia abrió sus puertas antes de lo debido: en primer lugar, aún habían quedado más de 90 menores en la Cárcel Correccional, permaneciendo allí más jóvenes de los que se trasladaron efectivamente. En segundo lugar, al momento de la inauguración, las obras aún se encontraban en construcción... En tercer lugar, los talleres que constituían la piedra

fundamental en la regeneración de los menores, aún no funcionaban. (Álvarez, 2017, p. 209)

La Colonia que preveía atender a 500 adolescentes, al momento de su inauguración sólo tenía capacidad para albergar a 70. Para aumentar su capacidad, incluso los adolescentes internados, trabajaron en la construcción de pabellones.



Imagen 4. Colonia Educacional. Taller de Carpintería. Consejo del Niño, 1936.

El trabajo, más allá de este hecho concreto, fue un elemento central del “tratamiento” por encima de otras actividades, inclusive la educativa.

El primer Director de la Colonia, Vicente Borro planteaba

el lugar que el trabajo y la educación debían ocupar en el “tratamiento”, en función de la

extracción social de los adolescentes. Se proponía a partir de esta concepción que la enseñanza:



Imagen 5. Colonia Educacional. Teller de Herrería. Consejo del Niño, 1936.

...se adapte a la capacidad y a las exigencias de la “clase obrera” porque los menores allí alojados pertenecen a dicho sector y por lo tanto no debe ser “demasiado alta” [y] debe enseñarse algo que se refiera a las industrias ejercidas por las clases populares. (Borro citado

en Álvarez, 2017, p. 211)

En el plan de trabajo elaborado por Borro y que dio lugar al libro “La delincuencia en los menores: Causas-remedios editado en 1912, se daría cuenta del papel del trabajo en la vida de los adolescentes en la Colonia con el fin de generar “amor” hacia él como elemento de virtud y en contra del ocio como “madre de todos los vicios”. Las actividades relacionadas con lo agrícola o la industria, servirían para trabajar los “sentimientos antisociales” de los adolescentes, al tiempo que los formarían laboralmente.

La adhesión al trabajo, así como los datos que arrojaban las “investigaciones” del ambiente social-familiar, eran cruciales para el tratamiento e incluso para la consideración del egreso de la Colonia de los adolescentes.

Prueba de ello son las fichas de los menores que se confeccionaban a la entrada de la Colonia. Además de contener los datos personales, se trataba de un cuestionario donde se destacaban las preguntas referidas al medio familiar en que se desarrollaba el menor:

“¿Vivía con los padres? En caso negativo, ¿con quién vivía?, ¿desde cuándo y dónde está domiciliada esa persona?”, “¿Era maltratado?” (Álvarez, 2017, p. 212)

En los Archivos Administrativos ubicados en el Archivo General de la Nación se encontraron tres tipos de fichas que servían a los efectos de registrar datos de los adolescentes.

Colonia Educativa de Varones
SUÁREZ
FILIACIÓN
Dingeso 15 de Octubre de 1915

Nombre y apellido	[REDACTED]
Nacionalidad	Oriental
Edad	16 años
Color	Blanco
Cabellos	Negros
Frente	Regular hacia atrás
Cejas	Negras
Ojos	Castaños claros
Nariz	Grande como
Boca	Grande labio superior saliente
Mentón	Quadrado
Orejas	Chicas
Cara	Redonda
Barba	Bozo nascente
Complexión	Delgada
Estatura	1 m 60
Peso	56 1/2 kg
Señas particulares	Quiso b. dedos en la mano derecha

Señalado

Imagen 6. Ficha de Filiación. Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos. Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 582.

Las mismas parecieran ser reflejo de vertientes de la escuela positivista del derecho penal de fines del siglo XIX e inicios del XX. Mientras en la ficha de “Filiación”⁴¹ se hacía un particular énfasis en los rasgos antropométrico-fisonómicos de los adolescentes, en las fichas denominadas “Boletín de Antecedentes Relativos al Menor” y “Antecedentes Relativos a los Padres, Parientes, etc.”, se volcaba información relativa a:

datos filiatorios, de funcionamiento familiar, de salud, educativo-formativos y antecedentes del adolescente. Las fichas, de notoria influencia de las perspectivas

⁴¹ Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos. Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 582.

criminológicas positivistas⁴² y que se asumen como complementarias en cada uno de los legajos hallados en el Archivo General de la Nación, recogen datos en clave de “predisposición biológica”, así como de factores individuales, sociales y económicos considerados relevantes.

El influjo de los postulados (factores biológicos, psicológicos o sociológicos) de la “criminología científica”⁴³ establecieron sin dudas, unas claves de lectura del fenómeno de la “criminalidad infantil”, así como parte del sustento de la peligrosidad inminente como resultado de la situación de abandono.

A los efectos de dar cuenta de la información que se establecía como necesaria de recabar de cada menor, se transcriben a continuación las dos últimas fichas a las que se ha hecho referencia.

⁴² Cesare Lombroso («L'uomo delinquente», 1876), Rafeale Garófalo («Criminología», 1905) y Enrico Ferri («Sociología criminal», 1900)

⁴³ La influencia de ésta, produjo el desarrollo de prácticas clasificatorias e incluso la utilización de modelos de fichas de registro estandarizadas en países de la región.

En la muestra realizada en el Museo Penitenciario “Antonio Ballvé” en el marco de la Noche de Los Museos de Buenos Aires el 23 de setiembre de 2023, se leía en un poster al respecto de la historia clínica criminológica: “La objetivación en un documento del estudio médico, psíquico, legal y cronológico individual fue la estrategia con la que la ciencia abordó su objeto de estudio. La entrevista entre el médico-criminólogo y el interno fue la materialización de la teoría psicopatológica. A través de ella, se plasmaba un riguroso estudio del interno para su clasificación y decidir su tratamiento. En otras palabras, era el instrumento de medición de la peligrosidad y la adaptabilidad para definir su futuro institucional. Lo componían exámenes médicos, mediciones antropométricas, alfabetización y antecedentes familiares, con la preeminencia del estudio de la psiquis. Su funcionamiento requería la comunicación con el penado: así como el criminólogo se valía de mecanismos extraoficiales para lograr una buena colaboración, al criminal se le abría el espacio de la simulación para lograr un beneficio. La mayoría de los reclusos tenían muy en claro la necesidad de una impresión positiva, y los criminólogos estaban alertados de la posibilidad de camuflaje. Por eso, el diseño de la encuesta era una sofisticada tecnología.

El Boletín Médico-Psicológico apareció en 1907 y fue la primera aplicación operativa de la teoría psicopatológica. El dispositivo iba desde la afectividad a las inclinaciones políticas, pasando por exámenes físicos, la inteligencia, la moral, la sociabilidad y la vida privada. Durante la década del '30, Loudet perfeccionó el mecanismo (...) en un mismo documento se reunieron los factores psíquicos, sociológicos, médicos, antropométricos, informes judiciales y evolución bajo tratamiento penitenciario. Se trató de una simbiosis de criterios médicos, sociológicos y psicológicos para la medición de la peligrosidad.

El nuevo protocolo tenía el desafío de servir por igual a todos los establecimientos, luego de la centralización del sistema penitenciario y la multiplicación de las investigaciones. La herramienta se difundió a nivel internacional, en especial desde el Congreso Latinoamericano de Criminología de 1938, encabezado por Loudet. Ecuador, Colombia, Chile, Bolivia y Uruguay son algunos de los países que la implementaron. Se convirtió en una suerte de biografía científica totalizadora.”

Boletín de Antecedentes Relativos al Menor⁴⁴

1. Nombre y apellido:
2. Nacionalidad:
3. Lugar y fecha de nacimiento:
En caso de ignorar, edad aproximada:
4. Vivía con los padres? en caso negativo, con quien vivía? desde cuándo y dónde está domiciliada esa persona?
5. ¿Es hijo legítimo, natural, reconocido o no reconocido, o hijo de padres desconocidos?
6. Aprendió algún oficio o profesión? en caso negativo, en qué se ocupaba?
- 7.Cuál es su estado de salud? padece de alguna enfermedad física o mental que influya sobre su discernimiento?
8. Ha sido vacunado, cuándo?
9. Cuáles son sus antecedentes desde el punto de vista de su carácter y que inclinaciones tiene?
10. Concurría a la escuela; desde cuándo y qué grado de instrucción tiene?
11. Se había entregado a la vagancia, a la mendicidad, al juego, a la embriaguez?
12. Era rebelde a la autoridad de los padres, parientes o personas con quienes vivía, se fugaba de la casa?
13. Era maltratado?
14. Cuánto tiempo hace que está arrestado y de qué prisión viene?
15. Qué delito o falta ha motivado su prisión, en caso negativo, porqué causa se lo remite bajo guarda del Consejo y qué autoridad lo remite?
16. Fecha en que ha cometido el delito o falta que motivan su internación:

⁴⁴ La transcripción se hace del Boletín hallado en el Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos. Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 582.

17. Si ha sido anteriormente arrestado o condenado, porqué causas; cuantas veces?
Pedir explicaciones sucintas de los hechos.
18. Suministrar otros datos respecto al pasado del menor, susceptibles de tener importancia bajo el punto de vista de su educación y corrección.
19. Fecha de entrada en la Colonia:
20. Fecha de salida de la Colonia y destino:

Antecedentes Relativos a los Padres, Parientes, etc.⁴⁵

1. Nombre, apellido, profesión y nacionalidad del padre:
2. Domicilio del padre:
3. En caso de haber fallecido, causa y tiempo aproximado de su muerte:
4. Nombre, apellido, profesión y nacionalidad de la madre:
5. Domicilio de la madre:
6. En caso de haber fallecido, causa y tiempo aproximado de su muerte:
7. Los padres están casados, divorciados, separados de hecho, casados en segundas nupcias, viven en concubinato?
8. Los padres padecen alguna enfermedad?
9. En caso de no tener padres, tiene tutor el menor? En caso negativo, con quien vivía?
- 10.Cuál es la conducta de los padres, parientes, tutor o persona con quien vivía?
11. Han estado presos, han sido condenados; por qué causas?
12. Tienen inclinación a la embriaguez, a la holgazanería, al juego, a la vida desordenada?
13. Cumplían respecto del menor los deberes de educación y manutención, lo atendían o lo abandonaban?

⁴⁵ La transcripción se hace del Boletín hallado en el Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos. Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 582.

14. Cuáles son sus cargas y sus recursos? Pueden pagar una pensión, cuánto mensual?
15. Tiene el menor además de sus padres, parientes que puedan velar o interesarse por él?
16. Puede suponerse que el menor ha sido llevado al delito o al vicio por sus padres, parientes o personas que ejercían autoridad sobre él?
17. El menor tiene hermanos? Cuántos varones y cuántas mujeres? edad, estado y de qué se ocupan:
18. Los hermanos padecen alguna enfermedad?
19. Los hermanos han cometido algún delito, han estado alguna vez presos, han sido condenados?
20. Otros datos que pueden interesar:

Las fichas, como puede apreciarse, establecían elementos de relevancia para la “educación y corrección” de los adolescentes institucionalizados y dan cuenta de una forma de entender los orígenes o causas al respecto de las conductas protagonizadas por estos.

Sin dudas, los aspectos morales, económicos y sanitarios, operan como elementos centrales para analizar cada caso.

Un aspecto que llama la atención en la ficha,⁴⁶ es la referencia a posibles casos de adolescentes, que sin haber cometido delitos o faltas, pudieran ser pasibles de ingresar a la Colonia.

Si bien, en un inicio, este establecimiento sirvió a los efectos de separar la población adulta de la de menores en conflicto con la ley penal⁴⁷, la Colonia recibía a

⁴⁶ Ver pregunta 15 del Boletín de Antecedentes Relativos al Menor.

⁴⁷ El día de su inauguración, la Colonia recibió a 68 niños y adolescentes trasladados de la Cárcel Correccional.

adolescentes que ingresaban a ella, sin haber cometido delito alguno. Facundo Álvarez, recoge en un artículo sobre la Colonia solicitudes de ingreso realizadas:

...el abuelo del menor G. R. (...) solicita a principios de 1917 que su nieto sea recluido en la Colonia “a fin de que sea corregido y que pueda aprender un oficio para que cuando llegue a ser mayor de edad tenga beneficio.”

En el mismo sentido, el menor T. B. de nacionalidad española y tras haber ingresado a la Colonia por abandono, en una carta enviada al Director de la Cárcel Correccional en mayo de 1918 solicita que se lo traslade a la Colonia “para poder aprender un oficio del cual carece.” (2017, pp. 212-213)

El límite entre unas y otras situaciones se desdibujaba a tal punto, que la Colonia recibió a adolescentes por mendicidad, vagancia y por la sola solicitud de familiares en función de su “conducta”.

La concepción respecto al abandono como elemento de peligrosidad inminente fue asignando a los niños, niñas y adolescentes un lugar que viró de la perspectiva de sujeto en peligro a sujeto peligroso. Se produce así, al decir de Herosa e Iglesias, la construcción punitiva del abandono.

En una conferencia del año 1937 en la Academia de Medicina, el Dr. Roberto Berro⁴⁸ expondrá en este sentido:

Desde luego que yo excluyo radicalmente la tendencia a separar el menor delincuente del menor abandonado, moral o materialmente. Uno y otro necesitan la misma protección, porque la falta o el delito de los primeros no es otra cosa que el síntoma visible que

⁴⁸ Ministro de Protección a la Infancia y Primer Presidente del Consejo del Niño.

permite indicar mejor la terapéutica que ha de detener la caída, corregir el camino, salvar una conducta o formar un hombre.

Los primeros años del funcionamiento de la Colonia, fueron blanco de múltiples críticas en función de sus resultados. Su instalación como parte de un modelo de atención que suponía cambiar castigo por reeducación entró en crisis rápidamente y se generaron denuncias respecto a su funcionamiento administrativo y a la existencia de actos de corrupción.

El Dr. Luis Pedro Lenguas, a quien se designó en 1922, como miembro del Patronato, para realizar un estudio de los reformatorios de menores europeos, dirá al respecto de la Colonia:

...nuestro Reformatorio, de organización incipiente y mala, merece de parte de todos una atención especial y debe ponerse particular empeño en salir del estado actual, [para] que llene su verdadera misión de reformar a la niñez pervertida y abandonada. Esta deficiencia no ha hecho más que acumular muchachos sin preocuparse por reintegrarlos a la sociedad. (Lenguas citado en Turnes y Berro, 2012, p. 22)

Sin dudas, la situación de la Colonia, así como la de otros dispositivos de atención a la infancia, generaron el debate que fuera la antesala a la redacción del Código del Niño de 1934.

A partir de las propuestas realizadas en 1933 por el Dr. Roberto Berro como Ministro de Protección a la Infancia, la Colonia iría cambiando su fisonomía y forma de trabajo.

En sesión de la Asamblea Deliberante⁴⁹ y ante las denuncias realizadas allí por el Legislador Buranelli⁵⁰, el propio Berro expresaba:

La colonia educacional de Menores no ha dado en la práctica los resultados que se esperaban al organizarla.

Construida hace 20 años, con grandes pabellones para albergar hasta 300 menores, que hacen vida en común, no permite la adopción de los métodos modernos que tienden a la separación de los menores en grupos pequeños para facilitar su clasificación, su conocimiento íntimo. Hay que cambiar su edificación, sus orientaciones, el género de vida de los alumnos, el tipo del personal encargado de guiar la enseñanza de los menores. Todos los reformatorios actuales han adoptado esa organización de casas-Hogares, de núcleos familiares, distribuyendo los menores de acuerdo con la edad, sus características, sus modalidades, desterrando para siempre el reformatorio de tipo cuartel, que obliga a una promiscuidad lamentable, mezclando chicos y grandes, delincuentes y abandonados, incorregibles o tarados, haciendo inútil todo esfuerzo de educación moral.

Esas casas-Hogares, dirigidas por matrimonios de suficiente cultura y moralidad, con capacidad hasta para treinta menores, construcciones sencillas, de tipo familiar, en medio de una huerta, serán capaces de crear a los menores un ambiente nuevo, un hogar del que muchos carecieron, y les permitirá adquirir hábitos de trabajo, enseñanzas prácticas, educación del carácter digna y útil.

Dedicando los menores en general a tareas rurales, especializando cada hogar en una tarea distinta, la colonia permitirá la formación de obreros prácticos disciplinados, capaces de ser, en el seno de la sociedad en que van a vivir, elementos útiles.

⁴⁹ Órgano legislativo sustitutivo del Poder Legislativo, creado por Decreto del 31 de marzo de 1933 al inicio del período dictatorial, presidido por el Dr. Gabriel Terra con el apoyo de la corriente herrerista del Partido Blanco.

⁵⁰ Diputado del Partido Nacional.

Los edificios actuales de la colonia, que serán como el núcleo central de la futura organización, servirán de administración, colegio, talleres, depósitos, enfermería, etc., mientras en torno de ellos irán surgiendo las construcciones que se proyectan, dando la sensación de algo nuevo, capaz de modificar fundamentalmente la vida actual de la colonia. (Berro citado en Turnes y Berro, 2012, pp. 151-152)

En la misma instancia, Berro recordó al órgano legislativo el proyecto de Ley por el cual se asignaban al Ministerio de Protección a la Infancia recursos para la construcción de casas-hogares. Para enero de 1934 y de la mano de las modificaciones legales e institucionales (promulgación del Código del Niño y creación del Consejo del Niño), los recursos fueron asignados e inmediatamente se iniciaron las obras. La primera Casa-Hogar, se inauguró a finales del 34 bajo la denominación de Hogar Sarandí.⁵¹

En el Reglamento Interno de la Colonia se disponía, además de las funciones que debía cumplir el personal, una caracterización del funcionamiento de los hogares y las características del régimen que allí se establecería.

Art. 17.-) El sistema de hogares imperará en la Colonia, albergando a los alumnos comprendidos en el Código del Niño.

Art. 18.-) La capacidad máxima de cada hogar será de 30 alumnos.

Art.19.-) Desarrollarán sus actividades en ambiente familiar con la sencillez propia de los hogares modestos, pero moral é higiénicamente constituidos.

Art. 20.-) El plan general de enseñanza corresponderá a la industria, agricultura, instrucción primaria, estética y física.

⁵¹ Vale mencionar que al igual que este primer Hogar, otros fueron denominados con nombres alusivos a batallas desarrolladas durante el proceso independentista (Ituzaingó, Las Piedras, Rincón, etc.).

Art. 21.-) Los hogares se dividirán según edades y tendencias de los alumnos. Cada hogar estará a cargo de un Regente, ayudantes, demás personal de servicio y contará con: dormitorio, comedor, sala de lectura, instrucción y juegos, cocina, baños y anexos, patio cubierto, gimnasio, jardín, huerta, gallinero, salón para pequeños talleres, depósito.

Art. 22.-) Uno de los hogares se destinará a la observación de los ingresados con régimen familiar.

Art. 23.-) Todos los menores ingresados serán destinados al Hogar de observación por un tiempo indeterminado, con el objeto de estudiarlo psicofísicamente, conocerlo íntimamente y adaptarlo al régimen de Hogar. Así mismo se implantará una oficina psicológica y de orientación profesional.

Art. 24.-) En el tiempo de permanencia se le darán instrucciones con respecto a la conducta que debe observar, respecto a los empleados, trato con los compañeros, cuidado de las ropas, edificios, implementos de trabajo, etc, inculcándosele principios de moral y hábitos.

Cuando el Administrador lo disponga pasará a uno de los hogares, en armonía con sus modalidades y actitudes.

Art. 25.-) Se le prohibirá relatar a los empleados y compañeros las causas por las que fue internado, solo del Administrador, podrán ser conocidas y de aquellos empleados que juzgue conveniente para mejor desempeño en las funciones educativas.

Art. 26.-) En prontuario o vida del menor, deberá agregarse las observaciones del personal en su vida en la Colonia, como así también las medidas disciplinarias, recompensas, visitas y de todo dato que revista interés con el objeto de perfeccionar su educación y el resultado de los métodos que se empleen.

Art. 27.-) La Administración queda facultada para seleccionar sus visitas, permitir o negar salidas con sus familiares, recibir ni enviar correspondencia sin su intervención.

La alimentación que se dé a los alumnos, deberá ser la misma que se dé al personal, el que comerá en la misma mesa de aquellos. (pp. 9-10)

Se hace explícita en estos artículos la importancia que al respecto de la información sobre los “alumnos” se establecía para el funcionamiento del régimen de la Colonia.

Podrían considerarse al menos tres aspectos que caracterizan las formas en que la producción y el manejo de la información adquieren.

1. La instauración de un dispositivo específico de observación-clasificación, que a partir de un encuadre paradójico delimita un espacio concreto a la vez que un tiempo “no determinado”, necesario para la composición del “perfil” del adolescente. Se supone así imprescindible, la observación de parámetros y la indagación minuciosa de datos en la configuración del espacio posible de habitar de cada ingresante, donde esto último configura una subcategoría implícita en sí misma. Es decir, indefinidamente es posible, no ser un miembro pleno del dispositivo, sino más bien un “ingresante permanente”, una configuración subjetiva que en su gramática misma esconde la imposibilidad misma del ser y estar; subyace así la perversidad de no poder ser en devenir, lo insoportable de ser el devenir mismo. Ser el devenir absoluto, es la imposibilidad del sujeto.
2. Se establece un manejo jerarquizado de la información del adolescente, a la vez que se determina la prohibición de compartir unas narrativas biográficas a los propios sujetos, generando una apropiación regulada del entramado de datos y relatos de vida. Existe a partir de esta disposición un manejo discrecional, que sobre la información de los sujetos determina accesos, delimita prácticas y concede licencias a algunos agentes institucionales.
3. El registro cotidiano de todos aquellos aspectos de la vida del adolescente como insumo para la toma de decisiones al respecto de los métodos a emplear para su

educación insta una relación indisoluble entre vigilancia, registro y definiciones al respecto de la vida intrainstitucional del adolescente.

Por su parte, el Artículo 29 del Reglamento dejaba sentado que los “alumnos” que cometieran faltas graves o que merecieran aislarse serían internados en el Pabellón Asencio.⁵²

Para el resto de los pabellones, se establecía que podrían albergar a un máximo de 80 “estudiantes” en régimen familiar a cargo de la figura de un Jefe de Familia.

La Colonia adoptó la progresividad como un distintivo organizacional, que se fundó en un sistema de sanciones y recompensas. En los artículos del Reglamento destinados a las medidas disciplinarias, se planteaba:

Art. 105.-) Los alumnos que por su conducta, contracción, aplicación y aprovechamiento en las distintas secciones de la Colonia, se distinguen recibirán las siguientes recompensas.

- A. Felicitación por Orden del Día ante sus compañeros.
- B. Paseos-visitas a establecimientos docentes é industriales, exposiciones, museos, jardín zoológico, etc.
- C. Concurrencias a campos deportivos, conciertos, cinematógrafos, excursiones con el personal.
- D. Visita a sus familiares.
- E. Percibimiento de peculio.⁵³
- F. Aumento de peculio. (p. 30)

⁵² El Pabellón Asencio, posteriormente el SER y más recientemente el Centro MD1 fueron los establecimientos de máxima seguridad del sistema.

⁵³ Remuneración percibida por la realización de trabajos dentro del establecimiento de internación.

El Artículo 106 explicitaba las sanciones que podrían aplicarse a quienes incumplieran con los preceptos establecidos:

- A. Amonestación privada por el Administrador o Intendente.
- B. Privación de recreo, fiestas, impedimento de formar parte de equipos atléticos.
- C. Suspensión de visitas y de recibir obsequios.
- D. Disminución de peculio.
- E. Aislamiento en el Pabellón “Asencio”.
- F. Pérdida del peculio en caso de fuga. (pp. 30-31)

El régimen de hogares pretendió establecer una estructura de funcionamiento familiar sustituta de la de origen del adolescente. Familia de origen de la que se desconfiaba y a la que se culpabilizaba de los destinos de los sujetos.

En función de ello, se le conferirá al mundo adulto de la Colonia, el poder de determinar aspectos referidos al tránsito institucional y de la vida de los adolescentes.

El Administrador de la Colonia, podía disponer el ingreso de los adolescentes a los “Hogares” y determinar el tiempo de permanencia, para lo que tenía en cuenta la edad, los antecedentes y las “observaciones” que sobre el sujeto se “hubieran efectuado”. Por su parte podía determinar la profesión u oficio que cada uno de los internos debía aprender “...de acuerdo con la vocación, capacidad y condiciones físicas, teniendo como antecedente, la ficha de ingreso.” (p. 1)

El Asilo del Buen Pastor



Imagen 7. Fachada del Asilo del Buen Pastor. Consejo del Niño, 1936.

Las acciones estatales que proponían una perspectiva diferente a la desarrollada hasta el momento, en la atención a las “infancias abandonadas”, tuvieron una resolución absolutamente contradictoria⁵⁴ en lo que respecta a las niñas y

adolescentes en esa condición.

Tal como plantea D’ Antonio para el caso argentino, en el Uruguay, la atención a niñas, adolescentes y mujeres en situación de abandono o de conflicto con la ley penal fue encomendada a congregaciones religiosas.

El proceso de secularización que afectó al Estado no tuvo en todos los casos los mismos efectos, por lo menos si de mujeres se trata. La transformación se produjo progresivamente en el marco de una asociación del Estado secular con la masculinidad, que al mismo tiempo identificó lo religioso con lo femenino, y, por lo tanto, promovió que las mujeres permanecieran bajo la tutela de la Iglesia. (D’ Antonio, 2013, p. 21).

⁵⁴ “...el estado tomó esa decisión bajo la presión de varias mujeres católicas influyentes. Pero también considera razones prácticas que inclinaron la balanza a favor de las religiosas. Todo el mundo estaba de acuerdo en el peligro moral que significaba dejar en manos de hombres la administración de las cárceles de mujeres, pero el Estado no contaba en su burocracia con personal femenino entrenado y dispuesto a vivir con las internas/prisioneras. En cambio, las monjas, que ya estaban segregadas en conventos y bajo reglas severas, eran percibidas como naturalmente adaptables al régimen...” (Sapriza, 2016, p. 34)

A finales del siglo XIX, la Congregación del Buen Pastor⁵⁵ volvería a establecerse⁵⁶ en Montevideo y generaría una relación con el Estado a los efectos de asumir la gestión de la cárcel de mujeres y el asilo de niñas.

En el año 1929, se genera un debate de carácter público y parlamentario, acerca del Asilo, derivado de la discusión del proyecto de construcciones carcelarias.

Intervendrán en el debate integrantes de la Cámara de Representantes de la Nación y funcionarios ministeriales, así como la prensa escrita⁵⁷ de la época.

La discusión en torno al cumplimiento o no del contrato que la Congregación había firmado con el Estado dio lugar a una investigación que se iniciara por la presunción de que la muerte de una niña se había producido por negligencia de las encargadas del Asilo. La investigación que se generó por parte del Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores se vió inicialmente obstruida por la negativa de las religiosas de permitir el ingreso de los representantes del organismo estatal al Asilo, "...de acuerdo con su concepto de orden y de la dignidad jerárquica." (El Demócrata, 1929, p. 11)

La posterior autorización, veinticuatro horas después de la primera instancia de inspección, no supuso otra cosa que el agravamiento del debate en torno al propio proceder de quienes gestionaban el establecimiento y del derecho del Consejo a realizar la investigación de la forma en la que se planteó.

Para contextualizar las denuncias, resulta ineludible la referencia al contrato acordado en junio de 1912 sustitutivo de uno anterior entre el Estado y la Congregación.

⁵⁵ La Congregación de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor fue fundada en Angers-Francia en 1835 por María Eufrosia Pelletier.

⁵⁶ El Decreto del 30 de julio clausuraba el Instituto del Buen Pastor y expulsaba a la Congregación de Montevideo, por haber "incurrido en el acto de resistencia y rebelión" previsto por la "Ley de Conventos".

⁵⁷ Se da cuenta de posiciones encontradas en al menos tres publicaciones periodísticas: el diario El Día de extracción Batllista, el diario Justicia alineado al Partido Comunista del Uruguay y El Demócrata, publicación bimensual de filiación católica.

El convenio, que fundamentalmente introducía aspectos relativos a la educación de las niñas alojadas en el Asilo, también establecía aspectos de carácter administrativo, de supervisión y de funcionamiento.

Art.1º- El Asilo del buen Pastor se compromete a recibir en su establecimiento sito en la calle Defensa, esquina La Paz, en calidad de pensionadas, a todas aquellas menores que envíe el Consejo, las autoridades judiciales de la República o la policía. La enseñanza primaria que reciban estas asiladas, será dada por maestras diplomadas de acuerdo con los programas de la Dirección General de Instrucción Pública. Si alguna de las menores de que se trata estuviera embarazada, el Asilo solo la admitirá en el establecimiento hasta el instante que el estado del embarazo se haga notable, pasándola luego al establecimiento que corresponde, para su asistencia. Las menores que han dado a luz, no podrán ser admitidas en el Asilo con sus respectivas criaturas, conforme a las prácticas establecidas hasta el presente.

Art.2º- Los vocales del Honorable Consejo y los empleados del mismo, debidamente autorizado, tendrán derecho a visitar el establecimiento para cerciorarse del exacto cumplimiento de lo dispuesto en el presente contrato.

Art.3º- La alimentación de las menores asiladas consistirá en la lista que en hoja suelta se adjunta.

Art.4º- Los locales destinados a menores, tanto para clase como para dormitorios, etc., etc., deberán tener el espacio necesario y reunir las condiciones de higiene impuestas para esta índole de establecimientos.

Art.5º- La Superiora del Asilo presentará al Honorable Consejo, a la brevedad posible, un programa detallado de los estudios a las que somete a las menores así como un reglamento de la distribución del tiempo, que contenga los honorarios de trabajo, recreos, juegos, etc., etc.

Art.6º- El Honorable Consejo proveerá al Asilo de tantos juegos de dormitorios como pensionadas existan en el establecimiento. Estos juegos consistirán en una cama de hierro esmaltado de blanco, un armario velador, un colchón y almohada de lana, todo según el último modelo que existe actualmente en el Asilo del Buen Pastor u otro que acepte el Consejo. Se proveerá, así mismo a cada menor de dos frazadas de lana y una colcha blanca.

Es expresamente entendido que tanto este mobiliario como el anteriormente suministrado, seguirá siendo de propiedad exclusiva de la corporación.

Art.7º- Mediante el pago mensual de \$ 9.70⁵⁸, por cada menor, la Superioridad del Asilo se obliga a proveer a las asiladas de alimentación, local, instrucción, vestuario, calzado y otros efectos necesarios, de acuerdo con la relación de fecha Febrero 7 de 1912, que en hoja suelta se adjunta y atenderá todos los gastos que ocasione el sostenimiento y educación de las menores.

Así mismo, el Asilo se obliga a prestar asistencia médica en los casos ordinarios, debiendo asistirse a las menores en el Hospital en los casos de enfermedades graves, contagiosas o que requieran operación.

Es entendido que la cuota de que se habla será abonada mensualmente, computándose por día cuando la permanencia de las asiladas no alcance a completar el mes.

Más allá de las acusaciones concretas del funcionamiento del Asilo a partir del folleto-libro del Dr. Alberto Cima⁵⁹ “Protección del Estado a las menores abandonadas o delincuentes” (1929), el debate de fondo se centró en los distintos posicionamientos respecto a la conservación de la gestión del Asilo en manos de instituciones privadas y religiosas. Los argumentos, de un lado y del otro, se fundaron en una defensa a ultranza

⁵⁸ Al momento del debate esta suma ascendía a 15 pesos mensuales.

⁵⁹ El Dr. Alberto Cima integró el Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores y fue representante por el Partido Colorado en la Cámara de Senadores y Diputados.

de los métodos empleados en el Buen Pastor, sostenidos en el papel social del catolicismo y por otra parte en una visión laica y estatista.⁶⁰

En una institución que albergaba tanto a niñas abandonadas, como a mujeres en conflicto con la ley penal, el régimen moral impuesto se materializaba en formas organizativas del Asilo, así como en prácticas concretas de reclusión, confinamiento y castigo.

En una nota enviada por las Hermanas al Consejo, argumentando la negativa a la salida de las internas a una función del Circo Sarrasani⁶¹ propuesta por un integrante del Patronato⁶², puede leerse la relación establecida entre la reclusión como forma de tratamiento para la “reforma moral”.

...nuestros institutos se mueven por normas generales, algunas inflexibles y entre esas normas, tratándose de asilos de refugio, figura en primera línea la reclusión pero la reclusión completa como quiera que cuanto más completa, resulta más fácil la reforma y se abrevia el término del tratamiento.

Y es una convicción tan arraigada en las autoridades superiores que rigen los altos destinos de nuestra Congregación, está demostrada por la observación de más de tres siglos la necesidad de la reclusión para la pronta y eficaz reforma de las menores...

⁶⁰ La Constitución de 1918, en su Artículo 5° estableció la división definitiva de la iglesia del Estado:

Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna. Reconoce a la Iglesia Católica el dominio de todos los templos que hayan sido total o parcialmente construidos con fondos del Erario Nacional, exceptuándose sólo las capillas destinadas al servicio de asilos, hospitales, cárceles u otros establecimientos públicos. Declara, asimismo, exentos de toda clase de impuestos a los templos consagrados al culto de las diversas religiones.

⁶¹ El Circo Sarrasani fue fundado en 1912 en Alemania y realizó múltiples giras por Europa y Sudamérica. En el marco de una de ellas, en 1948 se lo nombró Circo Nacional Argentino por Eva Perón.

⁶² Luis Batlle Berres, sobrino de José Batlle y Ordóñez, integró el Consejo de Patronato de Delincuentes y Menores hasta 1925. Fue representante del Partido Colorado, Presidente Constitucional de Uruguay entre el 2 de agosto de 1947 y el 1 de marzo de 1951, y presidió el Consejo Nacional de Gobierno durante 1955 en tiempos del Colegiado.

La moralidad, como elemento central de entendimiento del problema social, generaba una clasificación de la población del Asilo y con ella un tratamiento, que más allá de las particularidades se construía en términos generales a favor de reclusión reformativa.

Esta reforma se entiende siempre que debe partir del hecho que se trata de menores abandonadas, de menores relajadas por el vicio, o de menores que han sido contaminadas gravemente por el pecado. (El Demócrata, 1929, p. 7)

Para llevar adelante la “reeducación moral de las asiladas” (El Demócrata, 1929, p. 8) la vigilancia, el orden, la disciplina, el trabajo y la práctica religiosa estructuraban el cotidiano del Asilo. En el reglamento diario que regía la vida institucional, elevado al Consejo por parte de las administradoras, se puede visualizar como estos componentes se hacían rutina.

Hora de levantarse, aseo personal e higiene, a las 6; Asisten a la Misa, a las 7; Desayuno, a las 8; Higiene general de la Sección revista y arreglo de ropas, a las 8.30; Turno de Escuela, Trabajo para las demás, a las 9; Fin del turno de escuela a las 10; Salida a los patios, baños, etc. Instrucción moral y urbanidad, a las 11; Comida, a las 11.30; Recreo, a las 12; Trabajo manual en la sala y talleres, a las 13.30; Lectura instructiva sin que se deje el trabajo, a las 14; Merienda, a las 14.30; Salida libre pero vigiladas a los patios, baños, etc., a las 15.30; Revista de limpieza, preparación de dormitorios, doblar colchas y demás, a las 16; Instrucción Moral, a las 18; Cena, a las 18.30; Recreación, a las 19 y Preces de la noche, acostarse a las 20.⁶³

⁶³ Estos horarios regían de abril a setiembre, mes a partir del cual se adelantaban todas las actividades media hora hasta marzo.

Las denuncias realizadas por los parlamentarios que recogían testimonios de las internas, refirieron al incumplimiento del contrato, a la vez que se centraban en sucesos o prácticas desarrolladas en el Asilo tales como:

- 1.º De no dar a las menores asiladas la instrucción primaria que están obligadas por el contrato vigente;
- 2.º De obligar a las asiladas a rezar “excesivamente”...;
- 3.º De castigar corporalmente a las asiladas haciéndolas besar el suelo, permanecer arrodilladas y con los brazos en cruz, durante horas consecutivas;
- 4.º De encerrar a las asiladas incorregibles en habitaciones manteniéndolas aisladas de las demás;
- 5.º De hacer trabajar a las asiladas en lavar y planchar ropa...
- 6.º De que cuando una asilada sale del Asilo no se le entrega ningún dinero;
- 7.º De que las asiladas salen del Asilo cuando les da la gana y vuelven a él siendo madres son recibidas;
- 8.º De que estas entradas y salidas se llevan a cabo sin ningún control por desidia y complicidad de las Hermanas. (El Demócrata, 1929, pp. 16-17)

Por su parte, la defensa a las religiosas se basó en un cuestionamiento a las reclamantes en función a su condición moral y en el anticlericalismo⁶⁴ de los políticos denunciantes.⁶⁵

⁶⁴ El anticlericalismo fundamentalmente era atribuido al sector batllista del Partido Colorado. La figura de José Battlle y Ordóñez, quien fuera dos veces Presidente de la República, y los gobiernos ligados a su sector promovieron lo que se ha denominado la segunda etapa de modernización del Uruguay. El batllismo impulsó reformas significativas en lo que respecta a los derechos civiles, incluidos los laborales. En el transcurso del segundo mandato de Batlle (1911-1915), las medidas secularizadoras se dirigieron a múltiples aspectos de la vida social.

⁶⁵ El Diputado Justino Zavala Muñoz, perteneciente a la corriente batllista del Partido Colorado, fue quien hizo de principal portavoz en las denuncias parlamentarias y por ende fue el flanco de los ataques de quienes defendieron a la Congregación fundamentalmente desde la publicación El Demócrata.

También se justificaron las prácticas desarrolladas y se esgrimieron algunas incongruencias entre lo estipulado en el contrato y lo planteado como denuncia.

Al respecto de las “acusaciones”, se manejaron los siguientes argumentos para la defensa de las Hermanas. En relación con la falta de instrucción primaria de las asiladas, se esgrimió por un lado, la imposibilidad de exigir a un asilo igual eficiencia que una escuela y recayó en las asiladas la imposibilidad de aprender o la negativa de recibir “...todo lo que se les enseñe, sea del carácter que sea.” (El Demócrata, 1929, p.18)

Se preguntaban, a su vez, al respecto de los beneficios de la oración como práctica para el mejoramiento moral. “En un asilo mantenido por Hermanas de la Caridad con el fin de reformar menores delincuentes o abandonadas, ¿puede haber jamás rezos excesivos?” (El Demócrata, 1929, p. 19)

La separación de los “elementos díscolos e incorregibles” de la vida regular de una institución se asumía como normal y como práctica que trascendía a este dispositivo. “¿Por qué no se ha de poder “aislar” dentro del Asilo a las menores que por su conducta lo merezcan?” (El Demócrata, 1929, p. 19) Se sostenía la validez del “tratamiento del aislamiento” para las incorregibles, más allá de las valoraciones que al respecto de esta categoría se hacían.



Imagen 8. Asilo del Buen Pastor. Taller de Labores. Consejo del Niño, 1936.

Asimismo, se establecía la formación y el desempeño en las “labores propias de su sexo” por parte de las asiladas como régimen de vida a la que había que someterlas. Se asume que un régimen de vida estricto, al igual que el trabajo, es parte de la

“reeducación” de las internas, por lo que desestima toda remuneración por concepto de las labores realizadas.

En relación a las salidas sin control y al reingreso de las internas, se aduce que las primeras son autorizadas por el propio Patronato o por una orden del Juez, y por otro lado la readmisión es parte del cumplimiento del precepto evangélico de la caridad, de la que se da cuenta a quien corresponda de forma inmediata a las autoridades estatales.

Por último, se establecen para la defensa, aspectos de orden económicos para el cumplimiento cabal del convenio con los recursos asignados por el Estado en comparación con los que percibía el internado que atendía a las menores embarazadas.⁶⁶

En el diario Justicia, se registra la historia de una adolescente ingresada al Asilo, a iniciativa de su madre y en función de preceptos morales de época.

Al ser entrevistada, Flora plantea su situación:

Me encerraron en el Asilo porque me escapé con un hombre. ¡No es pecado, señor! Es el fruto de un amor demasiado grande y hondo, de un amor que la sociedad nunca justiprecia en su verdadero valor y que, por el contrario, descubre un pecado donde sólo está la vida. ¡porque la sociedad es muy cruel! Tolera, ampara y defiende un amor de conveniencia, de cálculo, donde lo que está en juego no es precisamente el amor, que es la vida, sino que está en juego una fortuna, una dote, una posición económica o el panorama de un futuro lleno de dinero, aunque las almas permanezcan vacías y los corazones solo sean piezas de metal.

⁶⁶ La Bonne Garde se fundó en 1911 por mujeres de la alta sociedad relacionadas a instituciones de beneficencia. Posteriormente fue administrada por las Hermanas del Verbo Encarnado y recién en 1995 la organización pasó a manos de un equipo laico.

Desde el diario El Demócrata, se cuestiona la veracidad de la entrevista y a su vez se plantean aspectos del caso, como forma de exculpar a las Hermanas. El encierro se asume como un “derecho indiscutible”, en este caso de la madre de la adolescente y se plantea como una práctica necesaria ante el “desvío moral” y la pobreza.

En la misma publicación, se describía a la población del Asilo en función de su origen y condición:

- a) la población mayor del Asilo se compone de menores de campaña;
- b) esta población de campaña la componen individuos de sexo femenino pertenecientes a las clases sociales más inferiores;
- c) esa procedencia no las invalida como sujetos “indeseables”, pero las clasifica específicamente para el tratamiento a seguir con ellas. (p. 71)

El debate parlamentario por su parte continuó sin que se modificara la realidad del Asilo, más allá de los cuestionamientos al sistema de atención allí desarrollado. El Estado laico siguió por un buen tiempo más “entregando menores” a la tutela de instituciones de carácter religioso.⁶⁷

La Dra. Sara Rey, miembro del Patronato, advertirá que, para el caso de las niñas y mujeres, existió por parte del Estado una mayor despreocupación⁶⁸ en comparación con el tratamiento que se daba a la situación de los varones.

La idea de que “El estado debe ser el padrastro mejor y el más bueno”⁶⁹ se materializó de forma contradictoria, incluso de la normativa legal vigente. La Ley de 1911

⁶⁷ Si bien para el caso de niñas y adolescentes abandonadas, el Asilo dejó de ser un lugar de destino, la cárcel siguió siendo administrada por la Hermandad hasta 1989.

⁶⁸ En 1929, el Asilo contaba con una población de 365 menores en un local que admitía entre 80 y 100.

⁶⁹ Frase atribuida a José Batlle y Ordóñez.

establecía en su Artículo 46, que “...los establecimientos dependientes del Consejo Central, así como de la Sociedad del Patronato, serán laicos y en ellos habrá la más completa libertad de conciencia.”

La construcción social del lugar de la mujer indudablemente jugó en contra de una reforma del sistema de atención y consolidó una perspectiva que en algunos puntos era coincidente entre las visiones planteadas en el debate. A las asiladas, se les trazaba como destino en el mejor de los casos, la colocación como domésticas en casas de familias acaudaladas.

Tal como evidencia el ejemplo expreso de Flora, la instauración de una modalidad de ingreso-egreso con criterios aún más discrecionales que los estipulados en la Colonia de Varones, denota un tratamiento diferencial entre las niñas y adolescentes asiladas con respecto a los varones.

EL BUEN PASTOR
Montevideo, 10 de Setiembre de 1915
Señor Presidente del "Consejo de Patronato de Delinquentes y Menores":
Tengo el agrado de comunicar a Ud. el INGRESO de la menor [redacted]
OBSERVACIONES
Fecha del ingreso 10 de Setiembre
Precedencia Jdo. Ldo. Detal. del "Durazno" Of. N° 1335 -
Estado civil [redacted]
Precedencia [redacted]
Edad 18 años
Color trigueno
Estatura baja
Complejo regular
Ojos verdes
Cabellos castaño - oscuro
Nacionalidad oriental
Notas Particulares
Saluda a Ud. muy atentamente.
Duplicado
1915 DEL BUEN PASTOR
MONTV
N° 2376 -
RECIIDO
15 SET 1915

Montevideo, 20 de Diciembre de 1915.
Señor Presidente del "Consejo de Patronato de Delinquentes y Menores":
Tengo el agrado de comunicar a Ud. el EGRESO de la menor [redacted]
OBSERVACIONES
Fecha del egreso 20 de Diciembre.
Por orden de [redacted] Consejo de P. de D. y M. Data provisoria del Sr. Grío, Dr. [redacted]
Destino La retiró la Srta. [redacted]
Que detiene la cuenta Consejo de P. de D. y Menores.
Por orden de quien estaba recueto Consejo de P. de D. y Menores.
Nacionalidad oriental
Edad 14 años
Color trigueno
Cabellos negros
Frente ancha
Caja recta, poblada
Dios negro
Harris afilada
Sota chico
Menton afilada
Orejas regulares
Cara oval
Complejo delgado
Estatura baja
Hija de [redacted]
Notas Particulares Una cicatriz en la nariz.
Duplicado. N° 4237 -
Saluda al Señor Presidente muy atte.
1915 DEL BUEN PASTOR

Imágenes 9 y 10. Fichas de ingreso y egreso del Asilo del Buen Pastor. Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos. Consejo del Patronato de Delinquentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 562.

Las fichas de ingreso y egreso del Asilo, también dan cuenta de las asimetrías de criterios con respecto a la información requerida y recabada sobre las internas. El papel secundario que este dispositivo adjudicaba a la información de origen familiar y social se refleja en las fichas, en las que se jerarquizan aspectos y datos fisonómicos.⁷⁰

A pesar de que los datos recabados se vinculan mayoritariamente a aspectos y rasgos anatómo-morfológicos, también terminan por conformar un legítimo campo de información de carácter taxonómico que tipifica el “perfil” de las internas del Asilo.

El Código del Niño y el modelo de 1934

En el marco del Congreso Americano del Niño de 1919, se acuerda generar una institucionalidad de carácter continental y permanente para la promoción de políticas de infancia. La iniciativa de Morquio no obtuvo el respaldo necesario por parte del gobierno uruguayo, para la creación de la Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia, sino hasta el año 1924.

En el año 1927, la Oficina se convertiría en el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia,⁷¹ en cuya inauguración se presenta una declaración de los Derechos del Niño. El Ministro de Instrucción Pública del Uruguay Enrique Rodríguez Fabregat, en el discurso inaugural pone a consideración “...de todos los hombres de buena voluntad y de sano corazón esta declaración de los Derechos del Niño, Tabla de Derechos en cuya observancia reposa el secreto de la grandeza y la gloria de las naciones y los pueblos.” (Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia N° 1, 1927)

⁷⁰ Archivo General de la Nación, Uruguay, Fondo Archivos Administrativos, Consejo del Patronato de Delinquentes y Menores, Caja 2, 1915, Carpeta N° 562.

⁷¹ Posteriormente esta institución se transformará en el Instituto Interamericano del Niño.

La Tabla consignaba diez derechos, en los que puede observarse, en algunos de ellos, una perspectiva apegada a los enfoques jurídicos ya existentes y otros en los que se innova en sus contenidos.

1. Derecho a la vida.
2. Derecho a la Educación.
3. Derecho a la educación especializada.
4. Derecho a mantener y desarrollar la propia personalidad.
5. Derecho a la nutrición completa.
6. Derecho a la asistencia económica completa.
7. Derecho a la Tierra.
8. Derecho a la consideración social.
9. Derecho a la alegría. Reconocimiento sin retaceos de este derecho, en la vida familiar sin angustia económica, en la escuela activa en el seno de la naturaleza, en la educación sin artificios, en la mesa con pan, en el hogar con lumbre. Derecho al aire y la luz, a la tierra en que se siembra, al fuego que calienta y al agua que purifica. Derecho a ser niño para ser hombre, a formar con cuerpo sano y alma limpia los obreros de la libertad, los arquitectos de la conciencia del mundo.
10. La suma de estos derechos del niño forma el derecho integral: derecho a la vida. De su reconocimiento y su observancia depende la grandeza de los pueblos. En la salud, la alegría, la formación sin trabas de los niños para la cultura, para el trabajo, para la libertad y la cooperación reposan los valores del destino del hombre en una etapa nueva de la historia. (Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia N° 1, 1927)

Al respecto del derecho a la educación, se asume un posicionamiento sobre la educación escolar, al punto de plantear la abolición de la escuela libresca o tradicional.

Se propone a su vez, en el numeral 3 de la Tabla, la existencia de una oferta educativa diferenciada para los "...anormales, los tarados, los enfermos, los débiles."

Resulta interesante la incorporación en el numeral 8, del derecho a la "consideración social", en el que además de plantearse la abolición de la distinción

jurídica entre hijos ilegítimos y naturales, se establece el derecho filiatorio. “El niño tiene derecho a sus padres.”

En ese mismo numeral, se propone el cambio del modelo de atención en los asilos y reformatorios asumiendo que “...donde el sistema de "Pabellón" anula la personalidad, en colonias familiares, de educación y de trabajo, organizadas en pequeños núcleos sociales y confiadas a padre y madre que sumen el afecto de sus hijos el de un pequeño grupo de niños sin hogar.”

Si bien esta Tabla, no generaba obligación jurídica alguna a los estados firmantes, la divulgación de la misma y la consideración en el Congreso Panamericano del Niño de Lima de 1930, de incorporar en la legislación de cada país referencias explícitas de la protección a la infancia, sentaron las bases para los sucesos que al respecto se produjeron a nivel nacional.

En el año 1933 se decreta la creación del Ministerio de Protección a la Infancia, a los efectos de organizar los servicios de atención.

...el Presidente de la República, en acuerdo con la Junta de Gobierno, designa una comisión honoraria integrada básicamente por médicos, con el cometido de revisar y unificar la legislación dispersa existente sobre la infancia, así como de elaborar un proyecto de protección y patronato de la infancia, en el marco del Ministerio de Instrucción Pública. Al año siguiente, una vez elevado el proyecto y aprobado por la Asamblea, se crea el Ministerio de Protección a la Infancia con la finalidad de reunir en una sola jefatura estos servicios dispersos a cargo de autoridades distintas. Dicho Ministerio tuvo carácter transitorio ya que funcionó durante la elaboración del proyecto del Código del Niño, ley promulgada en abril de 1934. Con su promulgación se crea una autoridad central y única de protección a la infancia llamada Consejo del Niño. (García, 1998, p. 8)

El Dr. Roberto Berro, como primer Secretario del Ministerio recientemente creado, trabajará para conformar la Comisión Redactora de la Legislación del Menor, quien será la redactora del Código del Niño sancionado en 1934.

En este mismo año, el Torno que tenía fundamento jurídico en una Real Cédula de la época colonial, dictada el 11 de diciembre de 1796, fue suprimido.

El Código del Niño, Ley N° 9342, crea el Consejo del Niño, asignándole la rectoría de las políticas de protección a la infancia.

La creación de estos dos dispositivos, junto al Código Penal, establecieron los pilares del posteriormente denominado modelo del 34.

El modelo de 1934 se expresaba en tres grandes fórmulas: El Código del Niño, el Nuevo Código Penal, y el Consejo del Niño. En ellos se define una normatividad abarcadora de los menores y se constituye una nueva estructura institucional coordinada y dirigida por el Consejo del Niño. (Portillo 1988, p. 20)

La promulgación del Código y la creación del Consejo del Niño, establecen un nuevo marco en lo que respecta a la consideración de los problemas sociales asociados a la infancia y adolescencia. En un país con un panorama político convulsionado⁷², las distintas construcciones jurídicas⁷³ e institucionales supusieron acciones concretas para el ejercicio del control social.

⁷² Siendo Presidente de la República, Gabriel Terra, perteneciente al Partido Colorado, da un autogolpe de Estado utilizando a la policía y el cuerpo de bomberos. La aprobación de la Constitución de 1934, y con ella el retorno a un régimen presidencialista, institucionalizó la presidencia del propio Terra que llegaría hasta 1938.

⁷³ El período de gobierno de Gabriel Terra, producto de debates a la interna del batllismo, produce la universalización de algunos servicios sociales, a la luz de la aprobación de la nueva Constitución de 1934, en la que la familia se concebirá como célula básica e insustituible del desarrollo social. En su Artículo 39, se establece: “El Estado velará por el fomento social de la familia.”

La creación del Consejo tuvo como uno de sus cometidos, centralizar las acciones estatales dirigidas a la infancia y adolescencia, lo que había comenzado a desarrollarse desde el Ministerio de Protección.

Esta nueva reforma dirigida a la infancia y adolescencia, así como la educativa del siglo XIX, se materializó en el marco de un nuevo gobierno dictatorial iniciado en 1933, encabezado por el Dr. Gabriel Terra.⁷⁴

El modelo impulsado, y en consonancia con medidas ya adoptadas en Europa y Estados Unidos, supuso una reorganización estatal respecto a la atención a la infancia, que pretendió plasmarse desde una lógica universalista.

Sin embargo, esta intención fue asumiendo e incluso radicalizando una forma de diferenciación notoria de las infancias y adolescencias. El propio Código y el desarrollo de prácticas institucionales concretas devinieron en la consolidación jurídico-institucional de la situación irregular. Uriarte dirá que el Código redactado desde concepciones médico-jurídicas constituye "...un emblemático documento del paradigma de la situación irregular." (Uriarte, 1999, p. 36)

Sin duda alguna, la división del universo infantil y adolescente, se hace ley con el Código del Niño del 1934, cuando en sus Artículos 119 y 121 se define a la población que será objeto de control y asistencia por parte del Consejo del Niño: los menores, material y moralmente abandonados y delincuentes.

Artículo 119.- Los menores de 18 años de edad que cometan delitos o faltas y los menores de 21 años de edad que se encuentren en estado de abandono moral o material, serán puestos a disposición del Juez Letrado de Menores, quien previa investigación sumaria

⁷⁴ Abogado y político perteneciente al Partido Colorado.

del caso, dictará sentencia sometiéndolos al régimen de vigilancia y protección de acuerdo con las disposiciones de esta ley.

Artículo 121.-...se entenderá por abandono moral la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por parte del menor, de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor; su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con gente viciosa o de mal vivir. Estarán comprendidos en el mismo caso las mujeres menores de 18 años de edad y los hombres menores de 16 que vendan periódicos, revistas u objetos de cualquier clase en calles o en lugares públicos, o ejerzan en esos sitios, cualquier oficio, y los que sean ocupados en oficios perjudiciales a la salud o a la moral.



Imagen 11. Establecimientos dependientes del Consejo del Niño. Consejo del Niño, 1936.

La organización institucional y las dependencias del Consejo son un reflejo del lugar social que en definitiva ocupará, así como también de su verdadero campo de acción.

Cabe señalar que el único servicio de atención que funcionó en el Consejo y que operó con una

lógica universal fue el de Sanidad Escolar. Este servicio, que fue creado en 1908 dependiente del Ministerio de Instrucción Pública, luego actuó en el marco del Consejo⁷⁵ de Enseñanza Primaria y Normal desde 1910 hasta 1931, cuando pasó a la órbita del

⁷⁵ Imágen extraída de la publicación institucional Consejo del Niño. Su organización y funcionamiento 1934-1936, p. 6.

Consejo de Salud Pública y luego a depender del Consejo del Niño al momento de su creación.

El modelo del 34 se constituyó en base a tres elementos:

1.- El hogar familiar como epicentro de la reproducción social y biológica.

El lugar central dado a la familia se reflejará históricamente en los apoyos que desde el propio Estado se generarán para posibilitar los cometidos reproductores de ésta, a la vez que sancionará a aquellas que no lo hagan según los preceptos de normalidad de la época.

El modelo familiar incluso será adoptado para el quehacer institucional; las casas-hogares serán promovidas como ideal de funcionamiento de los establecimientos del Consejo, como alternativa a la crianza familiar.

Cuando ello no es posible -porque éste no existe- se trata de reproducir institucionalmente ese hogar inexistente. Para ello, en primer lugar, se apela a un hogar sustituto y, de no ser posible, es la propia institución la que fabrica en su interior ese hogar faltante. (Castro, Zabala, Naya y González, 2000, p. 46)

En relación al funcionamiento de los juzgados especializados, el propio Código establece en su Artículo 113 cuales serán las funciones del Juez Letrado de Menores y en su Inciso E dispone que estas deben ejercerse emulando a la figura paterna: “Ejecutar todos los demás actos que fuesen pertinentes para la protección de los menores, como lo haría un buen padre de familia.”

Las circunstancias ambientales y familiares como elementos determinantes, incluso de las conductas de niños, niñas y adolescentes, generarán un accionar policíaco

dirigido casi exclusivamente hacia las familias pobres, sospechadas de “inmoralidad”.

Sobre ellas recaerán acciones de “...vigilancias directas.” (Donzelot, 2008, p. 31)

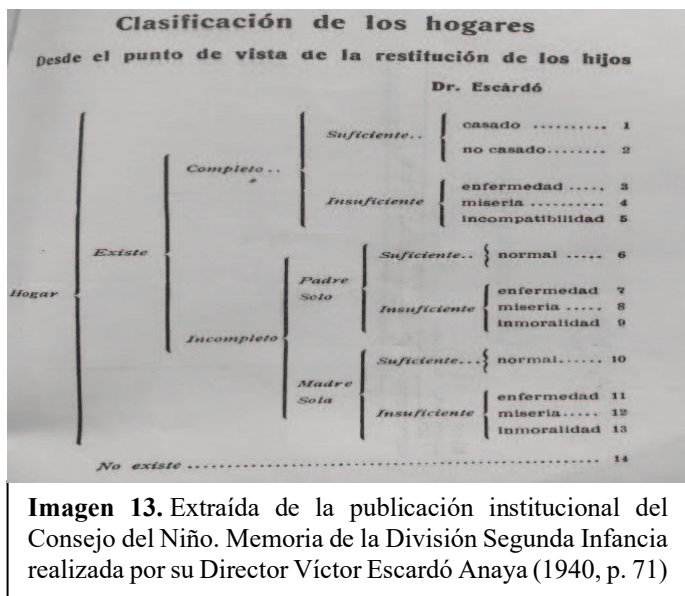
La desconfianza y señalización de las familias de los estratos sociales más pobres producirá un efecto de selectividad del propio sistema, que hará más vulnerables a ser captados por este a los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a hogares pobres.

(...) la familia, tantas veces considerada la célula fundamental de la sociedad en términos aparentemente generales, cuando pertenece a los estratos más pobres, debe rendir examen de competencias todos los días. (Iglesias, 2000, p. 13)

Las fichas de admisión consultadas en el Archivo General de la Nación dan cuenta de que el principal motivo de ingreso al Asilo Dámaso Larrañaga se producía por situaciones ligadas a aspectos económicos. El “carecer de recursos” o la necesidad, fundamentalmente de las madres, de “tener que colocarse” laboralmente, aparecen como razones suficientes para la institucionalización.

La condición social como determinante y la valoración que se hacía del cumplimiento de las responsabilidades parentales, mediante ciertas evaluaciones morales, operaba como habilitante y limitante del ingreso y egreso del Consejo. Vale la pena traer aquí la clasificación que el Dr. Escardó realizó al respecto de los hogares de los que provenían los niños atendidos por el Consejo en función de las características y de su composición.

Los ítems que conforman la clasificación ponen de manifiesto las posibles disfuncionalidades de los hogares de origen de los sujetos atendidos, a la vez que legitiman una forma de ser familia.



Bajo la premisa operante que la considera el espacio primario y natural de socialización y organización de la vida de los sujetos, la familia oficiaría como garante de una futura vida adulta responsable y en coherencia con los parámetros sociales de normalidad. A su vez, los roles de

cuidado y disciplinamiento también debían de ser claramente definidos y transmitidos a través de acciones concretas y diferenciadas de los roles maternos y paternos.

Se torna creciente la exigencia hacia las mujeres madres. Se espera que estas conjuguen bajo la diada norma-afecto los códigos de crianza establecidos de la época. De esta forma, el ámbito público comienza a determinar y regular cada vez más el funcionamiento de la vida familiar privada.

Se consolida así un discurso estatal, público y cotidiano, enaltecedor de la madre como símbolo de la procreación de la población del territorio nacional. Lugar que le otorga un rol preponderante, a la vez que paradójicamente pasivo en la proclama que ubica a la familia y al hogar en el podio de la organización de la estructura social.

En el decreto que crea el "Premio Clara Jackson de Heber"⁷⁶ se plantea al respecto:

Atento a que es de alto interés nacional estimular el incremento de la natalidad, con tendencia a decrecer (...) Atento a que es conveniente fomentar en la familia uruguaya el sentido de la responsabilidad que emana de su condición de célula básica de nuestra sociedad, alentando en ella el cumplimiento de las obligaciones naturales que la familia importa. Atento a que en nuestra población integrada por tantos núcleos desarraigados y foráneos se debe enaltecer la familia uruguaya. Atento a que es altamente plausible toda iniciativa que directa o indirectamente importe un homenaje a la madre, para recordar al pueblo su carácter de nervio y asiento principal del hogar, su carácter de sujeto de fundamentales deberes y de mantenedora de los más nobles afectos (...) (citado en Leopold, 2002, p. 75)

2.- La medicalización.

Como ya se ha planteado, el desarrollo de la medicina y la preocupación social por los problemas sanitarios tales como la mortalidad infantil, las enfermedades hereditarias, la inmunología, la nutrición, etc. fueron el escenario para que el médico, los medicamentos y la higiene adquirieran un lugar de privilegio de creciente hegemonía, determinando a su vez la aparición de prácticas de disciplinas afines.

⁷⁶ El premio era otorgado por el Consejo del Niño a la familia más numerosa del país.

Este modelo instaurado irrumpe en la escena pública, construyendo una forma de entender y atender al problema social. Se irán configurando y aplicando así metodologías de indagación, diagnóstico y tratamiento que provienen del saber médico, que se expanden vertiginosamente hacia otros campos disciplinares, matrizando el hacer de figuras profesionales que operaron como la mano derecha del doctor. En esas prácticas profesionales, el manejo de información acerca de los sujetos, se asumirá como parte esencial del quehacer.

En lo que respecta a las visitadoras sociales el énfasis “para médico” en que esta política coloca a dicha figura profesional es sumamente visible. Así, en las bases del concurso para ingresar a los hogares rurales, sancionadas en la resolución del 27 de octubre de 1948, se formulan dos tipos de pruebas. Una primera prueba escrita que consiste en la elaboración de un informe social, de notoria impronta positivista (antecedentes individuales, familiares, ambientales, diagnóstico, pronóstico y tratamiento social de un menor) y una segunda instancia oral que “versará sobre un tema de Higiene Social”. (Leopold, 2002, p. 79)

3.- Educación e integración.

Fundamentalmente para la adolescencia, la estrategia se centraba en la formación para el trabajo, si bien la educación formal y física estaban presentes, su desarrollo con respecto a la organización y administración del Consejo adjudica lo educativo casi exclusivamente a la enseñanza primaria, destinada a los niños y niñas.

El Consejo del Niño

El primer período del Consejo del Niño se organizó en Divisiones Técnicas. El organigrama institucional, fiel reflejo del modelo antes presentado, da cuenta de la

organización en ocho divisiones, de las cuales cuatro se constituían en base a la edad de los sujetos atendidos: prenatal, primera infancia, segunda infancia y adolescencia.



Imagen 14. Imágen extraída de la publicación institucional Consejo del Niño. Su organización y funcionamiento 1934-1936, p. 14.

La consideración de otras situaciones remite básicamente a sujetos cuya clasificación trascendía su edad: los anormales.

Durante este primer período, se esbozan también las configuraciones de la

producción y sistematización de la información sobre los sujetos, que pone en juego la noción del saber sobre el otro, que desde un punto de vista conceptual, era sostenida por el Dr. Morquio.

Esto quedó expresamente establecido desde el punto de vista legal con la aprobación del Código del Niño del año 34, del cual Morquio fue redactor conjuntamente con otros médicos y juristas. La creación del Consejo del Niño trajo consigo un sistema de registros sobre los niños, adolescentes y familias vinculadas a la institución, convirtiéndose en “...la entidad dirigente de todo lo relativo a la vida y bienestar de los menores desde su gestación hasta la mayoría de edad.” (Código del Niño, 1934)

El Código, en su Artículo 9, establecía los cometidos del Consejo y en su Inciso G, explicitaba como uno de ellos: “Llevar la ficha individual de todo niño que tenga relación con él por cualquier motivo, continuándola en cuanto sea posible hasta la mayoría de edad.”

En el Capítulo IV del Código, se establece en los Artículos que van del 17 al 22, la creación del Fichero Archivo Central, las formas de materialización de este y los contenidos, y el manejo que sobre la ficha de cada niño debe darse.

Artículo 17.- El Consejo del Niño establecerá un fichero archivo central, donde estarán inscriptos todos los niños que tengan cualquier relación con él. Este archivo tendrá todos los índices necesarios para la búsqueda fácil y rápida.

Artículo 18.- Cada niño tendrá una libreta ficha-guía, en la que constarán todas las anotaciones que correspondan, indicando el número de cada servicio, vacunaciones, visitas médicas, subsidios, etc.

Esta libreta será la única que debe llevar el encargado del niño y todos los datos que le interesen deberán consignarse en ella.

Artículo 19.- Cada niño tendrá una ficha médico-social que no saldrá del servicio, en la que se anotará todo lo relativo desde el punto de vista médico-social.

Esta ficha pasará de uno a otro servicio por intermedio del fichero archivo central.

Artículo 20.- Cada niño tendrá un número propio dado por el archivo fichero central que le acompañará hasta la mayoría de edad.

Artículo 21.- Cada uno de los Comités Departamentales organizará el fichero de su zona, relacionándolo con el fichero archivo central.

Artículo 22.- Una vez establecido el “Servicio Social” corresponderá a éste la organización del fichero de familias asistidas.

En la misma línea que las anteriormente mencionadas, la ficha generada a los efectos de registrar las “anotaciones que correspondan”, comprendía diferentes aspectos. Entre ellos se destacan los datos filiatorios, los caracteres morfológicos y antropométricos y los antecedentes familiares. A su vez, la ficha tiene secciones destinadas a registrar los resultados de los diferentes exámenes que se le practicaban a niños, niñas y adolescentes:

médicos, pedagógicos, psicológicos y psiquiátricos. Por su parte, la ficha, también permite registrar el recorrido institucional del sujeto.

La información que sobre el sujeto se releva, así como la posibilidad de predicción que a partir de ella se construya, establecen en sí unos órdenes de subordinación. En este caso, la subordinación de unos sujetos, respecto a los portadores del saber. Un saber, que además los coloca en situación de ser explicados ante otros y ante sí mismos. “De modo que la persona, el técnico, el experto se coloca en una posición de saber sobre el objeto, en este caso un sujeto, un ser humano, sobre el que debe pronunciarse y decir quién es.” (Viñar, 2004, p. 20)

Si bien esta forma de hacer técnico-profesional se basa al menos inicialmente en una perspectiva propia de época, las formas en las que se producen no están desligadas de relaciones de poder.

Entonces, el núcleo del problema es que no es un conocimiento descriptivo, inocuo, sino que son conocimientos que son portadores de poder eficaz de sanción y de consecuencias en cuanto establecer el destino de aquellos a quienes se les aplica; que tienen un valor de anticipación, un valor predictivo (...) El diagnóstico no es sólo portador de una fotografía del presente sino de una presunción anticipada sobre el futuro, sobre las consecuencias. (Viñar, 2004, pp. 20-21)

La idea de predicción resulta indudablemente atractiva, para quienes deben dar una respuesta a un problema social. Adelantar pitonísicamente la posibilidad o imposibilidad de corregir una situación determinada, configura un don que en estos casos se forma en estrecha relación con la destreza profesional. Una destreza que, a partir del reconocimiento de categorías de análisis, puede establecer causas y consecuencias sobre un hecho, un caso, una situación.

Como planteamos al inicio, aunque la pretensión de separación de la ciencia con la política siga encontrando postulantes, es indudable que los regímenes de verdad se construyen en base a supuestos, cargados ideológicamente, que establecen en todo caso una división entre un bien y un mal.

En el universo estaliniano, donde la definición, es decir, la separación del Bien y del Mal, ocupa todo el lenguaje, ya no hay palabras sin valor, y la escritura tiene finalmente por función llevar a cabo la economía de un proceso: no hay ya aplazamiento entre la denominación y el juicio, y el cerco del lenguaje es perfecto puesto que, finalmente, un valor es dado como explicación de otro valor; por ejemplo, se dirá que tal criminal desplegó una actividad perjudicial a los intereses del Estado, lo que equivale a decir que un criminal es quien comete un crimen. Vemos que se trata de una verdadera tautología, procedimiento constante de la escritura estaliniana. Ésta, en efecto, no trata de fundar una explicación marxista de los hechos, sino de dar lo real bajo su forma juzgada, imponiendo una lectura inmediata de las condenas: el contenido objetivo de la palabra “desviacionista” es de orden penal. (Barthes, 2015, p. 26)

Si bien no podemos instalar la idea que las instituciones de protección a la infancia y adolescencia se produzcan tal cual “el universo estaliniano”, hay en lo que respecta a nuestro tema un punto de conexión. Al igual que en ese universo, no hay palabras inocentes y no hay escritura que no se produzca a favor de unos procesos institucionales y económicamente preestablecidos.

Pasada poco más de una década desde su creación y como elemento constante de la realidad institucional, el Consejo del Niño se encuentra en una crisis de carácter presupuestal semejante a las que produjeran las anteriores dificultades en el desarrollo de

las iniciativas de la atención a la “minoridad”. Esto incidió notoriamente en los objetivos institucionales fundantes, así como en aspectos básicos de su funcionamiento.

...puede afirmarse que en ningún momento de sus 13 años de existencia, la situación financiera del Consejo del Niño, ha asumido la gravedad del momento actual. La situación deficitaria que viene arrastrando el Consejo, desde sus comienzos se ha visto agravada en los últimos dos años, cerrados con un déficit de \$250.000 en total, como consecuencia de no haberse conseguido aprobación de los refuerzos de rubros(...) La demora a este trámite podrá ser de gravísimas consecuencias, al no poderse adquirir alimentos y ropas de que tiene necesidad urgente(...) El Consejo del Niño deja así establecida con toda claridad, su posición en este momento difícil que atraviesan sus finanzas, que le impiden atender el desarrollo normal de las obligaciones que le compete de acuerdo con la ley(...) (Bauzá,⁷⁷ 1947, pp. 1-3)

Toda política pública traduce su relevancia y prioridad en términos presupuestarios; en este sentido puede afirmarse que el Consejo del Niño tuvo por encargo una población que, en términos del gasto público, quedó absolutamente relegada.

La asignación presupuestal da cuenta de la significación estatal de las políticas destinadas a niños, niñas y adolescentes vinculados al Consejo.

Es verdad que no se consiguió nunca desde su creación, un presupuesto que estuviese de acuerdo con sus verdaderas necesidades. Así se explica el lento incremento de su asignación presupuestal, que en los últimos aumentos representa apenas un 40% en más de su presupuesto de 1935, en tanto que Institutos Penales ha logrado un aumento de

⁷⁷ Médico nombrado Director del Consejo del Niño en 1943.

140%, con lo que se demuestra una vez más el error de gastar más en represión que en prevención.” (Bauzá, 1947, pp. 1-3)

Las prácticas totalizantes junto a la pobreza institucional conjugaron un escenario de privaciones para la población atendida. A la privación de una vida social, la institución creada para proteger, agregó descuido y miseria.

Como ejemplo de la angustiada situación de encierro institucional, Reina Reyes (1989) trae el relato de una adolescente:

Mi muy querida madrecita. Hoy con el cariño de una hija le escribo esta carta para cuando lleguen estas líneas a su mano se encuentren todos bien. Yo mamá ando bien mamá, yo no le había escrito porque no dan permiso para escribir, mamá gracias a Dios una señorita que viene acá al albergue a consolar a algunas de nosotras y ayudarnos hoy voy a tener una alegría que le puedo escribir mamá, mamá, contésteme la carta pronto mamá. Ud. no sabe el hambre que se pasa. Yo comprendo que Ud. no tiene quien le ex-plique lo que es acá mamá. Yo siempre me porté bien con Ud. y como la quiero mamá y se lo que es una madre mamá. Yo no quiero morir en este albergue sin verla. No de-jan escribir. Es cuando ellas quieren, mamá, pensar que todos los martes las vienen a ver, sólo a mí y algunas nadie nos trae nada, mamá, pensar como yo trabajo y hay que trabajar para comer para que le den un platito más de comida, mamá, y ando loca de las espaldas y todas las tardes me da mareos de no probar nada en la boca, madrecita Consiga el pasaje para Ud. y venga a sacarme mamá que no sé qué hacer de mi vida. Pensar cómo deseo ver a mis hermanitos. Esta carta me costó lágrimas mamá, yo estoy abu-rrida de pasar hambre, mamá pensar todo lo que yo sufro acá y además que acá por cualquier cosa la mandan al Buen Pastor. Mamá se despide con cariño su hija que verla desea”.
Para que se aprecie la total desorientación de las auto-ridades en cuanto a los problemas

de esas menores trans-cribo la frase con que una de ellas comentó esta carta. “Sin duda se trata de una niña con un cociente intelectual muy bajo”. (pp. 77-78)

Sin intención de establecer un ordenamiento o jerarquización de hostigamientos y privaciones a las que fueron sometidos los sujetos vinculados al Consejo, es inevitable preponderar la privación de alimentación que aquí se denuncia. Sin perder el sentido de esta tesis, se vislumbran otras acusaciones que configurarían categorías de análisis significativas: la privación de la escritura, la privación de la palabra. Es así que se desprenden dos dimensiones analizables con respecto a la voz de los sujetos de la política de protección. Por un lado, no hay posibilidad de autoría sobre sus propias biografías; estas no consideraban una escritura en primera persona; son otros quienes narran esas vidas. Por otra parte, la privación de la palabra, está cimentada por una gramática marginal (“coeficiente intelectual bajo”), imposibilitada de circulación, al igual que la de los locos, en lo que podría pensarse un orden foucaultiano del discurso.

...el loco es aquel cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que una palabra es considerada nula y sin valor, que no contiene ni verdad ni importancia, que no puede testimoniar ante la justicia, no puede autenticar una partida o un contrato... (Foucault, 1992, p. 6)

La crisis y reestructura de las décadas del 50 y 60

El proceso histórico del Consejo del Niño supuso un sinfín de movimientos que representaban cambios en la arquitectura institucional, sin que éstos supusieran modificaciones sustanciales en el desarrollo de las prácticas concretas hacia los niños, niñas, adolescentes y familias.

La internación de forma indiscriminada y la falta de estrategias de atención a las familias generó en las décadas del 50 y 60 un fuerte cuestionamiento al funcionamiento institucional, lo que promovió la toma de algunas medidas, con el objetivo de generar una promoción y protección de la vida en familia.

La propuesta de Salario Social Infantil y de Capacitación significa un giro en cuanto a la concepción del sujeto de las políticas de infancia, postulando la centralidad de la unidad familiar y apuntando hacia ella. No obstante, por el tipo de estrategia -básicamente de apoyo económico- se dirige obviamente al mismo sector que el analizado en el período anterior. (...) Su implementación no logró los objetivos propuestos constituyendo una estrategia marginal en el marco de las respuestas planteadas por el organismo. (García, 1998, p. 14)

La proclamación de la Declaración de los Derechos del Niño, en la Resolución 1386 del 20 de noviembre de 1959 de la Asamblea General de las Naciones Unidas produjo un nuevo marco jurídico internacional en relación a la infancia. Considerando lo planteado en la Declaración de Ginebra de 1924 y la necesidad de una protección especial en función de la "...falta de madurez física y mental" del niño, se establecen en el '59 diez principios en clave de derechos.

Principio 1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia. Principio 2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por

otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 3. El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4. El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5. El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6. El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7. El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad

incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

Principio 8. El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9. El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

En este marco de consideración internacional hacia los derechos de infancia, y sumido en una crisis institucional, en 1967 se realiza una reestructuración del Consejo del Niño en la que se generan divisiones según las problemáticas de los niños, niñas y adolescentes vinculados a la institución.

El período en que la Doctora Adela Reta⁷⁸ estuvo a cargo del Consejo del Niño se caracterizó por una fuerte reestructura organizacional de la institución (...). Contribuyó, claro está, el particular hecho de que una persona perteneciente al partido gobernante

⁷⁸ Abogada y política perteneciente al Partido Colorado.

fuese, además, idónea en el tema y tuviese una propuesta abierta a los aspectos técnicos a través de un diálogo fluido con los equipos de trabajo. (Castro, Zabala, Naya y González, 2000, p. 14)

Los cambios administrativos que, entre otras cosas, crearon las Jefaturas Departamentales, e instalaron la División Salud, la División Internados y abrió la Escuela de Funcionarios como forma de atender a la necesidad de profesionalizar la tarea de quienes cumplían funciones de “trato directo”, sin embargo, no logró modificar el funcionamiento institucional en términos sustanciales.

Si bien la reestructura del 67 significó un cambio muy importante en los instrumentos utilizados, en las cuestiones que hacen a la concepción del sujeto y sectores a que se dirigen esas acciones, no se observan modificaciones de trascendencia. Esto responde a que el marco conceptual y doctrinario en que se sustentan las políticas desarrolladas, se mantiene incambiado. Estaríamos ante un cambio en el que predomina la lógica técnica, basado en el perfeccionamiento de los medios utilizados y en un cierto desplazamiento de la perspectiva médica por la psicológica bajo la fuerte influencia que el psicoanálisis comienza a tener en dicho período en el campo de la infancia. (García, 1998, p. 16)

La persistencia de los grandes internados, a pesar de lo planteado décadas atrás al respecto a la nocividad de esta forma de organizar la atención a la infancia y la adolescencia y los nuevos argumentos en su contra, introducen la necesidad de generar transformaciones para pasar de un modelo “asilar” al de centros más pequeños. A su vez, se introducen nuevas formas de organizar la atención, “clasificando” a los niños, niñas y adolescentes por sus problemáticas por encima de la anteriormente establecida de la división por edades.

Se produce, en este mismo período, el surgimiento de experiencias novedosas para la época, como las desarrolladas por Leonardo Clausen en Martirené, las de Alberto Namer en los Hogares Terapéutico Infantil y el de adolescentes o la del Hogar de Egreso dirigido por Edgardo Benzo.⁷⁹

Dos experiencias disruptivas en el Consejo del Niño

Como hemos mencionado, este tiempo institucional permitió el desarrollo de experiencias que funcionaron a contrapelo de la realidad del Consejo. El despliegue de otras formas de atención y de administrar la vida institucionalizada, suponen incluso hoy, una referencia de un hacer distinto a lo que extendidamente se implementó en el Consejo desde su creación. Al respecto de estas experiencias, nos detendremos en algunas caracterizaciones generales, haciendo foco en lo que respecta al tema de esta tesis.

La “Escuela Martirené” (1969-1976)

La Colonia de Educación Profesional⁸⁰, inaugurada en 1927 por iniciativa del Director General de Asistencia Pública Nacional, el Dr. José Martirené estuvo destinada a la “...formación definitiva de los menores del Asilo Larrañaga que han llegado a los 13 o 14 años...” y a quienes no habiendo transitado por él “...por sus buenas condiciones morales se hacen merecedores a ser recogidos allí.” (Consejo del Niño, 1936, p. 61)

Como ya hemos mencionado, las propuestas destinadas a la adolescencia centraban sus actividades en torno a la preparación para el mundo del trabajo. La formación suponía, al igual que en la Colonia de Varones, la adquisición de un oficio “...en un ambiente de orden, moralidad...” (Consejo del Niño, 1936, p. 61)

⁷⁹ Si bien esta experiencia es reconocida por parte de actores institucionales de la época, las referencias a ella no van más allá de su nombramiento, no existiendo en la literatura consultada un desarrollo sobre su funcionamiento.

⁸⁰ Posteriormente sería denominada con el nombre de quien la inaugurara.

La que había sido considerada una experiencia digna de reconocimiento siguió, sin embargo, el derrotero inexorable del funcionamiento institucional. La disciplina severa, como elemento organizativo central y un mundo adulto compuesto por funcionarios sin formación, establecían un régimen de características carcelarias. “...barbaridad lo que humanamente encontramos ahí. Funcionaba bajo un sistema carcelario: traje gris, en fila, los vigilantes dando órdenes. Cerraban el pabellón con candado al salir, lo abrían para entrar y lo cerraban de nuevo.” (Clausen en Pastore y Silva, 2016, p. 59)

A partir del trabajo desarrollado por Leonardo Clausen⁸¹ en el Consejo Central de Asignaciones Familiares a través de la colaboración y asesoramiento de la Asociación Cristiana de Jóvenes (A.C.J.) y tras la propuesta de la Dra. Adela Reta, en abril de 1969 Clausen asume la Dirección de la Escuela Martirené. La experiencia se desarrolla hasta 1976, año en el que se ve interrumpida por la intervención militar. La propuesta de Leonardo Clausen y su equipo supuso un cambio radical en las prácticas antes desarrolladas y proponía la participación de los adolescentes como aspecto metodológico distintivo.

La experiencia, que tuvo una clara influencia del pedagogo soviético Antón Makarenko, se desarrolló en base a una propuesta organizativa compleja, que fue instalando “organismos” tendientes a la asunción de responsabilidades crecientes de los propios adolescentes y la estructuración de un sistema de autogestión.

A la inicial división por edades en los cinco dormitorios existentes y la denominación de “pandillas” a esas formas de agrupamientos (a su vez divididas en sectores), le siguió la necesidad de crear figuras que asumieran diferentes

⁸¹ Leonardo Clausen se formó profesionalmente en la Asociación Cristiana de Jóvenes como Director Profesional. Junto a su esposa, la Maestra Cristina Mega desarrollaron, además de la propuesta de Martirené, las de las Brujas y Berro luego de reinstaurado el régimen democrático en 1985.

responsabilidades dentro de la estructura. Fueron sucediéndose, la instalación del Jefe Máximo, los Jefes de Pandilla, Jefes de Guardia, etc.

La Asamblea como órgano máximo también fue generando subestructuras que derivaron en la Asamblea de Jefes y el establecimiento de un Jurado.

Este órgano se encargaba de juzgar los hechos, aplicando un criterio muy particular en cuanto a las sanciones: en caso de que los hechos merecieran castigo éste debía estar relacionado con el hecho y tenía que tender a reparar el daño causado. (Castro, Zabala, Naya y González, 2000, p. 19)

La vida cotidiana del internado estuvo marcada por la instalación de ritos que organizaban simbólicamente y materialmente el tiempo y las actividades. Así mismo, la propuesta, se mostró interpelante a los aspectos repetitivos, rutinarios, invariables que en términos generales caracterizan a las instituciones totales. (Goffman, 2001) Se propiciaron a través de ellos, momentos de encuentros, de celebración, de comunicación e incluso de resolución de problemas o conflictos.

La vida del internado sostenida, a su vez, por la asunción de roles familiares por parte de los integrantes del equipo de trabajo, fue consolidando una relación entre adolescentes y mundo adulto que difirió mucho del esquema interno-vigilante por demás extendido en el resto de los establecimientos del Consejo.

La educación y el trabajo adquirieron una dimensión diferente. Los adolescentes debían estudiar y para ello, la escuela primaria interna y la oportunidad de asistir a centros de educación media en la ciudad más cercana, configuró, a la vez que la posibilidad de su continuidad educativa, un relacionamiento diferente con el afuera institucional.

La reconsideración del trabajo como actividad permitió incluso la obtención de ganancias para los adolescentes en tanto trabajadores.

Pero ahora con los talleres de carpintería, cestería y herrería, la quinta, el tambo, el chiquero, el gallinero y el apiario en nuestras manos, había que producir (...) y cuando nos iba bien, los encargados separaban el dinero para reinvertir en los talleres y se distribuía el excedente entre los 'trabajadores' proporcionalmente al esfuerzo... (Camors, 1985, p. 75)

Al trabajo y lo escolar se los complementó con actividades recreativas, culturales y deportivas. Se realizaron campamentos, competencias deportivas y “de saber”, bailes, exposiciones, etc.

El claro objetivo establecido por la propuesta, de integrar a los adolescentes a una vida que trascendiera los muros de la institución, fue generando un acercamiento a otros espacios sociales como forma de romper con la lógica de completud de los internados. La eliminación del concepto de “fuga”, así como la “política de puertas abiertas” generó unos tránsitos de ida y vuelta de los adolescentes e incluso de miembros de la comunidad.

Esta política de “puertas abiertas” tenía asimismo, como un elemento, la proyección de cada individuo y de la Escuela en su conjunto hacia la vida social que, en nuestro caso, se desarrollaba fundamentalmente en Santa Lucía. No queríamos ser una isla amurallada (...) Esta política de “puertas abiertas” hacía ver a todos los que vivíamos en la Escuela que nuestra vida interna era una preparación para la vida de afuera. (Camors, 1985, p. 73)

En cuanto al manejo de la información al respecto de los adolescentes, la experiencia también asumió una particular forma de su tratamiento. El “desinterés” por la vida pasada se planteaba desde el momento de ingreso del sujeto a La Escuela.

Cada vez que llegaba alguien le decíamos: “mirá, loco, no te preocupes en contar tu historia y mandarte la parte contando cuántos asaltos, cuántos afanes cometiste, tu vida pasada no nos interesa, tu vida de ahora en adelante es esto”. Así que le advertíamos que no iba a encontrar en la comunidad o en el grupo con el cual iba a empezar a vivir alguien que le diga: “che, loco, ¿dónde anduviste?, ¿con quién andabas?, ¿conoces a fulano, a mengano...?”. Eso impactaba mucho en los adolescentes, era pasar raya y empezar algo, y comenzaban a asustarse. Asustarse en el buen sentido, a preocuparse y decir: “¡caramba!, en los otros hogares no me dijeron estas cosas.” (Clausen en Pastore y Silva, 2016, p. 30)

Al influjo del planteo makarenkeano⁸² al respecto, “el pasar raya” se planteaba como un mensaje de ¿bienvenida?

⁸² Yo consideraba que el método fundamental de reeducación de los delincuentes se basaba en la ignorancia completa de su pasado y tanto más de los antiguos delitos. Incluso para mí mismo fue poco fácil atenerme estrictamente a este método, porque, entre otros obstáculos, había que vencer también la propia naturaleza. Siempre se quería saber por qué había sido enviado el colono a la colonia, qué había hecho. La habitual lógica pedagógica trataba entonces de imitar a la lógica médica y repetía con una expresión inteligente en el rostro: para curar una enfermedad, es preciso conocerla. A veces, esta lógica me seducía también a mí y, en particular, a mis colegas y a la delegación provincial del Comisariado de Instrucción Pública. La comisión encargada de los asuntos relacionados con los menores de edad nos enviaba los expedientes de los educandos, en los que se describía con todo detalle los diversos interrogatorios, careos y demás galimatías, que, según ellos, ayudaban a conocer la enfermedad. En la colonia pude atraer a mi criterio a todos los educadores, y ya en 1922 pedía a la comisión que dejase de enviarme los expedientes. Del modo más sincero dejamos de interesarnos por los antiguos delitos de los colonos, y lo hacíamos tan bien, que hasta los propios colonos no tardaban en olvidarlos. Me alegraba mucho ver cómo desapareció gradualmente en la colonia todo interés por el pasado, cómo se esfumaba de nuestra vida todo el reflejo de los días enfermizos, malos y hostiles a nosotros. En este sentido llegamos al ideal completo: incluso a los nuevos colonos les daba vergüenza referir sus hazañas. (Makarenko, 2017, pp. 256-257)

Comenzar, iniciar, arrancar de nuevo, en este caso, se asume como una forma de generar un impasse con el pasado sin embargo, en el sentido y el enfoque enfático, sobre las cosas de la información de los sujetos en el sistema de protección se sustenta esta tesis, podría considerarse también como una tachadura de una narrativa vital.

Asumiendo una perspectiva antropológico-narrativa, suponemos la posibilidad de presente y futuro en tanto ha existido un pasado. Un pasado, que sin ser lo único a lo que debemos remitir para el establecimiento de una relación, en este caso educativa, ha sido vivido, construido al menos en parte, ha tenido y tiene significados, ha marcado y dejado huellas y por lo tanto debe considerarse como reconocimiento del sujeto. Desconocerlo, desdeñarlo sometería "...al otro a un perpetuo comienzo, a un estado de permanente servilismo." (Silva y Castro, 2009, p. 165)

Más allá de este posicionamiento genérico, podemos ver en el propio discurso de los responsables de la experiencia, que la clasificación de los sujetos, no necesariamente desaparecía del todo y que la propuesta no siempre desestimó recurrir a la "carpeta".

La carpeta que llegaba desde Montevideo con el análisis y el estudio, la ojeaba yo, no la leía toda, la ojeaba y después se guardaba y solamente tenía acceso la asistente social si para el caso problema que estaba siendo analizado por el equipo técnico era necesario hurgar en los antecedentes. (Clausen en Pastore y Silva, 2016, p. 32)

La operación institucional de fijación de los sujetos a un pasado, asumió un lugar efectivamente diferente; sin embargo, no supuso su eliminación. La propuesta educativa, construyó su "sujeto ideal" como epicentro de la declamación del éxito y, como contraparte, depositó en los "problemáticos" su imposibilidad de adaptación.

La incomprensión de una conducta, la imposibilidad de su explicación, en términos generales, siempre remite a la sospecha sobre un pasado al que indagar. "¿por

qué?”, “¿por qué este bandido está haciendo esto?”. Entonces iba con el asistente social y le pedía que me diera una mano en cuanto a antecedentes para poder entrarle al gurí.” (Clausen en Pastore y Silva, 2016, pp. 109-110)

El “perfil” como rasgo característico e incluso identitario en el campo de las prácticas y políticas de las infancias y adolescencias minorizadas, ha constituido un terreno de disputas entre los dispositivos y agentes institucionales, a la vez que ha trazado recorridos vitales marcados por la derivación y la deriva.

“No tiene el perfil”, “no es para acá”, establecen una histórica realidad institucional de imposibilidad para los sujetos, con los que ni el sistema ni los profesionales “podemos”.

Las múltiples obsesiones diagnósticas al respecto del ingresante a las propuestas socioeducativas, producto de la marca de orillo de la que pareciera es imposible desprenderse, escenifican una práctica que tranquiliza y de la cual a la vez se desconfía.

Lo que pedíamos siempre era que cuando nos mandaran muchachos les hicieran el diagnóstico. Adolescentes con perturbaciones psiquiátricas, los tuvimos y bravos, pero nos pedían especialmente porque consideraban que tenían una “posible solución”; con algunos lo logramos, pero a otros los tuvimos que derivar a otro instituto. (Clausen en Pastore y Silva, 2016, p. 31)

Más allá del reconocimiento de los límites de la propuesta, la autoconfianza generada y las propias circunstancias institucionales, le otorgó el lugar de destino de aquellos adolescentes sin otra respuesta institucional.

De Montevideo recibíamos a los bravos, a los peores, los sin respuesta, los que hoy, técnicamente, se los podría etiquetar como “para la Berro”, o algunos con un nivel

intelectual más alto que exigían una atención especial para ayudarlos a salir adelante.

(Clausen en Pastore y Silva, 2016, p. 69)

Con algunos lo logramos, a otros debieron de trasladarlos a otro instituto especializado porque la salud mental compromete, no teníamos un equipo técnico que trabajara en psiquiatría. (Mega en Pastore y Silva, 2016, p. 70)

La posibilidad de dar respuesta a unos casos concretos supuso concebir la diversidad como una potencia que se ponía en juego en el escenario de la propia propuesta, que por ende valoraba el proceso del propio sujeto por encima de la información institucional preexistente sobre él.

Es el valor de la diversidad en sí misma, es la sociedad que les espera en el futuro. La diversidad retroalimenta y es absolutamente fundamental. Donde convive el pillo, el tímido, el bueno, el otro que cometió pequeños delitos, aquel que viene de una familia que se desarmó..., esto es lo que hace vivo todo, hace que los valores se mezclen y de ahí surjan nuevas conductas. (Mega en Pastore y Silva, 2016, p. 70)

Más allá de la perspectiva crítica que sobre la información, su producción y manejo se asume, la experiencia de Martirene, como toda experiencia, debe de ser situada en las coordenadas históricas en las que se desarrolló. Por esto, cabe resaltar, así como se auguraba en el título, el carácter disruptivo de sus prácticas.

El “Hogar Terapéutico Infantil” (1971-1977)

Al igual que la experiencia de Martirené, la desarrollada por Alberto Namer⁸³ en el Hogar Terapéutico Infantil tuvo una duración acotada. El escenario institucional que la posibilitó fue tornándose hostil a partir del golpe de Estado y determinó su clausura luego de la intervención militar del Consejo. La realidad y los cuestionamientos al modelo de atención institucional, que como hemos mencionado generó un impulso “reformador” durante el período de la presidencia de la Dra. Reta, contribuyó a la instauración de perspectivas diversas, con el fin de dar respuesta a la pluralidad de problemáticas, resultantes o agravadas incluso por las propias propuestas institucionales.

Ningún establecimiento tenía un proyecto pedagógico. La práctica usual era proponer un lugar de vida con una pareja que oficiaba de figuras parentales y donde el objetivo manifiesto era reproducir la vida familiar normal; si bien esto podía ser operativo, o tener en cierta eficacia con niños y adolescentes sin mayores perturbaciones, no era así con los demás. Un número importante de menores peregrinaba de un establecimiento a otro acumulando fracasos que en general no permitían una evolución positiva en su estructuración, sino que agravaban la condición de marginalidad en la que ya estaban inmersos. (Namer, 2003, p. 28)

En este sentido, la implementación de una propuesta “...en función de favorecer la reparación de los aspectos dañados de los niños a ser atendidos, de modo de encauzar

⁸³ Alberto Namer es psicoanalista, miembro de la Sociedad Psicoanalítica de París y de la Asociación Psicoanalítica Internacional. Está radicado en Francia desde el año 1977. Realiza su actividad didáctica a través de los seminarios y supervisiones. Co-coordina un seminario en la spp sobre teorías de Klein, Bion y postkleinianos. Independientemente de su práctica privada en París como psicoanalista, co-organizó un servicio ambulatorio de psicoterapia y psicoanálisis de adolescentes y estudiantes en el contexto asistencial de la Universidad de Caen durante más de dos décadas. Extraído de Revista Uruguaya de Psicoanálisis, N° 112, p. 205: <https://apuruguay.org/rup-112-2>

su desarrollo alterado por las privaciones psíquicas sufridas; [y que por esto] fue llamado “Hogar Terapéutico” (HTI)” (Prego en Namer, 2003, p. 6), resultó una experiencia inédita. En este sentido, el HTI, ofició también como centro de práctica de la Escuela de Funcionarios del Consejo en sus primeros años.

Para su puesta en funcionamiento, se establecieron criterios de selección del personal, que tomaba en cuenta su edad (25 a 35 años), su instrucción escolar mínima (segundo ciclo de enseñanza secundaria finalizado) y la inexistencia de una vinculación anterior con el Consejo del Niño como forma de promover la formación durante el propio desarrollo de la experiencia y de evitar los “...prejuicios y automatismos educativos...” (Namer, 2003, p. 59)

La selección definitiva del personal, se desarrolló a partir de un proceso que suponía una entrevista “...realizada por una docente con experiencia en internados y ajena a la experiencia...”, “...el estudio psicológico...” (p. 59) y un encuentro con el propio Namer como director del HTI.

El equipo de trabajo estaba constituido por -los llamados en aquel momento- «instructores», la pareja residente y encargada de la casa y de la administración, el personal docente: maestros y coordinadores de expresión corporal y otras formas de expresión artística, médicos pediatras, y el Psicólogo Namer cuyo rol era ser autor y director del proyecto. (Balparda, 2011, p. 208)

La propuesta estableció espacios diferenciales de actividades y responsabilidades. El maestro, que debía de ser “especializado”, era el responsable del espacio escolar, así como las actividades de expresión plástica y corporal contaban con sus propios coordinadores. Sobre estos últimos, los llamados no especificaron requisitos de formaciones concretas.

El “establecimiento” que tenía una capacidad máxima de dieciocho niños, propuso un sistema de admisión de los casos, que incluyó unos procedimientos particulares en un universo institucional discrecional y errático al momento de la derivación de los sujetos hacia los distintos dispositivos institucionales.

En la concreción de la experiencia del HTI, la admisión de los casos no se hizo solamente en base a los síntomas, sino en base a las entrevistas clínicas, a un estudio psicológico, al examen de la situación concreta en el momento de la demanda, y a los antecedentes familiares cuando esta existía. (Prego en Namer, 2003, p. 6)

La propuesta tenía como destinatarios a niños de seis a diez años, “...que tenían como síntoma manifiesto «la fuga» ya sea de sus hogares o de otras instituciones en las que habían sido internados...” (Balparda, 2011, p. 208), y suponía la complementación entre las dimensiones terapéutica y educativa. El internado como artificialidad fue concebido como un espacio en el que se pudieran generar soportes y vínculos productores de escenarios de posibilidad.

El niño encontrará o no en el internado, un apoyo, un soporte, un factor de seguridad, de pertenencia, de inserción social y de identidad. La institución, en la medida en que permite desarrollar los vínculos de dependencia, formará, en cierto momento, casi una parte de su personalidad. Por lo tanto, la institución, no será solamente un instrumento de organización y regulación social, sino que terminará siendo, necesariamente, un instrumento de regulación y de equilibrio de la personalidad”. (Namer, 2003, p. 92)

En relación al tema de este trabajo, la propuesta definió unos espacios de funcionamiento del equipo de trabajo en los que se “...pensaría el niño y al niño...” (Namer, 2003, p. 101), en el que se involucraba a todos los trabajadores del Hogar.

Las instancias de pensamiento y reflexión al respecto de cada uno de los casos, tuvieron una intencionalidad diferente a las habitualmente establecidas en los diferentes centros del Consejo. La participación de todos los integrantes del mundo adulto, se produjo a la luz de una particular forma de entender las funciones de cada agente institucional.

Se destaca, a su vez, el conocimiento que de estas instancias tenían los propios niños frente al “oscurantismo” en el que en general se producen las instancias en que el mundo adulto habla sobre los sujetos institucionalizados. “Los niños tenían conocimiento de estas reuniones y se sentían en general muy orgullosos y felices de que habláramos de ellos.” (Namer, 2003, p. 111)

Las reuniones de equipo se instauraron como espacios privilegiados para el abordaje de los casos de forma planificada y sistemática.

El equipo se reunía semanalmente con un analista externo a la institución para discutir sus vivencias en otro nivel. El oído de todos los integrantes del equipo estaba entrenado para captar otro sentido en las conductas de los niños, en el entendido que en todo establecimiento la dinámica institucional compromete, de una manera u otra, a todas las personas que participan, sea cual sea su función o estatuto. (Balparda, 2011, p. 209)

Resulta interesante lo que se relata como un entrenamiento del oído de los integrantes del equipo. Este entrenamiento no es especificado, y a su vez no se alude a él en términos estrictamente metafóricos. Esto sugiere que se ponían en juego algunas indicaciones, guías sobre el qué, cómo y cuándo escuchar, que son mencionadas también

en algunos otros pasajes del relato de la experiencia, bajo la forma de la importancia de observar y de intercambiar entre los integrantes del equipo sobre distintas perspectivas. Un énfasis constante que surge de forma explícita e implícita, es la de la necesaria confianza que se debe de tejer con los niños.

Más allá de los reparos que al respecto del resguardo de la intimidad de los niños se plantearon, el internado como espacio vital constituye en sí mismo un territorio que no necesariamente salvaguarda ni establece la posibilidad de un “mundo” íntimo.

Existe por el contrario y en términos expandidos una indiferenciación entre lo público-institucional y lo personal-íntimo, que incluso se ponen en juego como parte de las “dinámicas de juzgamiento” de las conductas y de lo que se dice. Indudablemente, la propia artificialidad del internado, relativiza y pone en cuestión la posibilidad de una escucha y una observación que en el marco de la convivencia no se ejercite desde unas predisposiciones singulares e institucionalmente sesgadas.

Es por ello que el funcionamiento de las reuniones de equipo como espacios de pensamiento se constituyeron así, como interruptores de los automatismos institucionales, como acciones problematizadoras contrarias a la naturalización de las “...lecturas precocinadas...” (Namer, 2003, p.90)

Para ello, el registro de las observaciones en fichas particularmente diseñadas constituía un soporte y a su vez un insumo para la discusión de cada una de las situaciones. La ficha, aunque con un enfoque diferente a las tradicionalmente asumidas en la institución, y como una forma de registro “objetivado” siempre suponen la protocolización de la mirada y, en muchos casos, más allá de una intencionalidad contraria, termina por fijar en lo observado al sujeto.

Por último, se advierte como planteo particular y desde una matriz psicoanalítica la importancia de un reconocimiento de la vida pasada del niño.

El trabajo educativo del internado no consiste en dar vuelta una página para recomenzar, sino que busca ubicar lo que fue adquirido o al menos recibido por el joven en su propio pasado, rastreándolo si es necesario, para vincularlo con el presente, a fin de mostrarle tanto similitudes eventuales como las diferencias con lo que se está proponiendo. (Namer, 2003, p. 140)

La relación con “un antes” de la vinculación del sujeto con el ámbito institucional se plantea de esta forma, contraria a la pretensión de tachamiento o de reconocimiento de unos antecedentes culpabilizadores.

El Consejo del Niño en y post Dictadura

El proceso paulatino y dificultoso de cambio institucional instalado desde 1967 es abruptamente interrumpido por la dictadura cívico-militar, que inició con el golpe de Estado del 27 de junio de 1973. La dictadura profundizó aspectos del deterioro institucional arrastrado por décadas y generó prácticas y políticas en el Consejo, en consonancia con las demás del gobierno de facto. La entrega a manos de la policía de ciertos establecimientos, fundamentalmente los que albergaban a adolescentes en conflicto con la ley penal, daba cuenta de una forma de conducción institucional con acento en los aspectos de seguridad por encima de cualquier otro.

El escenario general de violación constante de los derechos humanos también tuvo su correlato institucional, en las prácticas de tortura que tuvieron entre sus principales víctimas a los menores de edad encarcelados por razones políticas, pero que se extendieron como elemento presente en la cotidianeidad de los distintos establecimientos.

En 1976 se produce la intervención del Consejo del Niño en el marco de la dictadura militar de 1973, precedida por un entorno institucional de persecución, represión y destituciones masivas, especialmente de técnicos.

Se cierran la División Educación, la Escuela de Funcionarios y las experiencias piloto; se retrocede a un enfoque médico: la salud ataca los síntomas y no las causas. El problema es cuantitativo y no cualitativo, amparado en el marco dictatorial; internamente se provoca un auge de las jerarquías y del autoritarismo; el nivel de participación en los métodos es mínimo, o inexistente; tanto los técnicos como los no técnicos se limitan a ejecutar órdenes superiores. (Castro, Zabala, Naya y González, 2000, p. 47)

Con el retorno a la democracia en 1985, sobreviene un tiempo de absoluta crisis que pone sobre el tapete viejas discusiones ya transitadas al respecto de la función institucional. El Diputado Martín Sturla, como miembro interpelante en el llamado a Sala de la Ministra de Educación y Cultura, Dra. Adela Reta, realizará duras críticas al funcionamiento institucional. “¿Para qué educa el Consejo del Niño? Estoy arrepentido de haber usado ese verbo. ¿Para que recibe, para que deposita menores en su interior el Consejo del Niño?” (Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 425)

Las dificultades del Consejo, inexorablemente ligadas a la situación social del país, produjeron un nuevo debate en relación al problema de la infancia y adolescencia en términos generales, con foco en el órgano rector.

Es cierto; la dictadura empeoró severamente al Consejo del Niño, pero no cometamos el error histórico -a lo que parecemos dados todos los uruguayos, en éste y en otros terrenos- de creer que los males del país comenzaron el 27 de junio de 1973. El Consejo del Niño a esa fecha llevaba ya décadas de deterioro permanente. Y así llegamos, al día de hoy, a esta institución desmerecida, en continuo y progresivo deterioro, a la que se incorpora un

factor adicional, un elemento potencialmente explosivo, cuyos resultados ya estamos viendo. Me refiero al deterioro creciente de la situación social del país. (Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 428)

Las discusiones a nivel social y parlamentario volvieron a reeditar posicionamientos punitivistas, en un tiempo en el que la inseguridad volvió a presentarse como un problema social central y referido al incremento de la violencia protagonizada por menores de edad. La Dra. Reta en esa misma instancia parlamentaria, planteó de forma contundente al respecto de estas formulaciones:

Quiero que el señor Diputado Sturla y todos los señores Diputados recuerden que hasta hace pocos meses el gran problema no era proteger a los menores, sino protegerse de los menores, lo que preocupaba no era en modo alguno crear para éstos un régimen y un tratamiento reeducativo que en última instancia pudiera resultar eficaz, sino que lo que se pretendía -y se sigue pretendiendo- es rebajar el límite de la inimputabilidad para sacarse el problema de encima e internar a los menores con los adultos, en un régimen carcelario común, sometidos no a una medida de seguridad -a la cual se le puede poner fin en todo momento en que se pruebe la recuperación- sino a un régimen penal, que significa medir una responsabilidad que el menor inimputable no tiene aún. (Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, pp. 465-466)

El Consejo del Niño, que por ese entonces se encontraba dirigido por un presidente, a la vez que no tenía independencia presupuestal; era objeto de un doble control estatal: por un lado del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) al cual pertenecía, y por otro del Tribunal de Cuentas. En este escenario, se inicia una nueva reestructura que se propuso su transformación en un organismo descentralizado, cuyo

presupuesto fuese designado de forma independiente, y cuyo gobierno estuviera a cargo de un directorio compuesto por tres miembros.

En 1986, se aprueba un marco normativo⁸⁴ que contempla la creación de un Directorio de tres integrantes, lo que fue un antecedente fundamental para la posterior concreción de la Ley de creación del Instituto Nacional del Menor (INAME).

En un tiempo en el que la noción de equipo técnico y la de diagnóstico son reivindicadas y juegan un rol preponderante, se generan acciones institucionales que configuran un nuevo intento de abandonar la atención asilar. “El diagnóstico, como elemento metodológico, orientaba la reapertura de programas e internados por perfiles de población, especializando y focalizando la atención.” (Castro, Zabala, Naya y González, 2000, p. 53)

Los cambios institucionales proyectados se materializan a través de la Ley N° 15977 del 17 de octubre de 1988 que crea al INAME, dotándolo ahora sí de independencia presupuestal y estableciendo como sus cometidos los de:

- A. Asistir y proteger a los menores moral o materialmente abandonados, desde su concepción hasta la mayoría de edad;
- B. Realizar todas aquellas actividades que tengan por finalidad prevenir el abandono material o moral y la conducta antisocial de los menores;
- C. Contribuir, conjuntamente con otros organismos especializados, a la protección de los menores minusválidos, aún cuando no se hallaren en situación de abandono;
- D. Cooperar con los padres, tutores y educadores para procurar el mejoramiento material, intelectual y moral de los menores;

⁸⁴ Artículo 394 de la ley 15809 del 8 de abril de 1986.

- E. Controlar las condiciones de trabajo de los menores, sin desmedro de las competencias del Poder Ejecutivo;
- F. Ejecutar las medidas de seguridad que disponga la justicia competente a efectos de lograr la rehabilitación y educación de los menores infractores;
- G. Apoyar la acción de las instituciones privadas sin fines de lucro y con personería jurídica que persigan similares objetivos.

Por su parte, la reapertura de la Escuela de Funcionarios inicia un nuevo intento por profesionalizar las tareas en la institución y se proyecta la creación de una formación específica, atendiendo a las necesidades institucionales, que se materializará con la apertura de la formación de educadores sociales como curso regular del centro de formación.

El INAME, que intentará saldar el accionar normativo y regulatorio del Consejo del Niño promoviendo una perspectiva integral del Sistema de Protección; sin embargo, tanto en el desarrollo de sus políticas como en las prácticas concretas y cotidianas, seguirán produciéndose a la sombra del Código del 34 y permeadas por el paradigma de la situación irregular.

El nuevo Instituto, al igual que su antecesor, quedará así nuevamente ceñido en su accionar al desarrollo de políticas focalizadas destinadas a las infancias y adolescencias “vulnerables”.⁸⁵

Vuelven a ponerse en funcionamiento la División Social y la División Educación, a la vez que se crean programas para problemáticas emergentes como la de los niños en situación de calle.

⁸⁵ El concepto de vulnerabilidad social se comienza a utilizar en la década del 80 como parte de una perspectiva teórica que lo diferencia de los de pobreza y desigualdad social.

Los tiempos pos-Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños

En 1990, Uruguay ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños, comprometiéndose a reconocerlos como sujetos de derecho y no como objeto de necesidades y tutela.

En el período 1990-1995, el INAME estuvo también sometido a una reestructura promovida desde una perspectiva más general, respecto al papel del Estado tildado de ineficiente desde corrientes neoliberales que promovieron la privatización y tercerización como forma de su achicamiento.

La reestructura que generó una mayor cantidad de convenios entre la institución y la sociedad civil fueron regulados en 1993 mediante la promulgación de un artículo específico de la Rendición de Cuentas.

En este mismo período, se crea el Sistema de Información Para la Infancia (SIPI).

...desarrollado conjuntamente con el Instituto Interamericano del Niño, se implementa en el año 1991 como Proyecto Piloto, resultando modelo para América Latina. Desde su inicio fue enorme el aporte de información, lo que permitió conocer el lugar dónde cada niño, niña o adolescente se encontraba atendido, sus datos básicos y su trayectoria institucional. (INAU, 2018, p. 100)

El Sistema procuró generar una base de datos que básicamente continuó la lógica instalada ya con el surgimiento de la ficha-guía en 1934.

En 2004 y a partir de la aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) y la creación del Instituto de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay (INAU), el país cuenta con un marco legal e institucional acorde con lo establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños; sin embargo, esto no ha modificado la

realidad concreta de ciertos sectores de la niñez y adolescencia para los que la vulneración de sus derechos es una constante cotidiana. La ilusión de que los cambios en los dispositivos jurídicos e institucionales supondrían un real cambio en las prácticas y políticas dirigidas hacia la infancia y adolescencia, no ha sido más que eso.

Luis Eduardo Morás (2012) dirá, al respecto:

Fueron sólo cambios en la nomenclatura de esta institución, porque las funciones matizadas en la etapa tutelar que dieron forma al Consejo del Niño siguen siendo el objeto privilegiado de atención de esta institución: los niños pobres, abandonados y delincuentes. (...) En los 90 repetimos hasta el hartazgo que el concepto “menor” era un término acuñado por el enfoque tutelar, que estigmatizaba a una porción de la infancia describiéndola a partir de sus carencias. Pero al final tanta insistencia terminó operando en el terreno simbólico, ya los institutos no son de menores, son de niños y adolescentes para sonar de acuerdo a la corrección política -que es importante- pero su impacto en el terreno ha sido muy débil por no decir inexistente” (p. 33)

En lo que respecta al manejo de la información sobre los sujetos ligados al sistema INAU, el SIPI tuvo modificaciones que tuvieron la pretensión de acompañar la perspectiva doctrinaria de la protección integral.

Con la versión actual del Sistema, implementada en 2010, se produce un salto cualitativo al introducir la perspectiva de Derechos como eje principal del Sistema. El Monitoreo de Derechos es una prestación generada por el SIPI, en el que se sintetiza toda la información del sistema en clave de Derechos. (INAU, 2018, p. 100)

Cabe recordar que el CNA establecía en su Artículo 218 que: “El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) deberá desarrollar el Sistema Nacional de Información sobre Niñez y Adolescencia, que deberá incluir datos sobre el niño o adolescente a su cargo y las instituciones que lo atienden.”

Por su parte, el Artículo 219 consigna:

El Sistema Nacional de Información sobre Niñez y Adolescencia deberá generar datos que permitan un adecuado seguimiento de la atención del niño o adolescente y de la evolución de la misma, así como generar la información necesaria para la formulación de las políticas de niñez y adolescencia.

Lugar a una pequeña digresión: las modificaciones legales al respecto de los adolescentes en conflicto con la ley penal

Desde el año 2011 al 2017, el CNA sufrió algunas modificaciones, que podríamos enmarcar en lo que se ha denominado como una corriente de inflación punitiva.

Lo que fundamentalmente tiene un impacto en la administración de las medidas establecidas para los adolescentes en conflicto con la ley penal, nos retrotrae a unas formas singulares de consideración de la información desde una perspectiva de la peligrosidad inminente. La información plausiblemente utilizable, como forma de penalizar un pasado en diferido, supone en algunos casos, y según la sentencia judicial, el establecimiento de una doble penalización.

En 2011, la Ley N° 18778 modifica para algunos casos lo establecido por el CNA respecto al mantenimiento de los antecedentes judiciales para adolescentes que hayan cometido infracciones a la ley penal. En su Artículo 2, se sustituye el 222 del CNA por el siguiente texto.

La información relativa a niños y adolescentes no podrá ser utilizada como base de datos para el rastreo de los mismos, una vez alcanzada la mayoría de edad.

Los antecedentes judiciales y administrativos de los niños o adolescentes que hayan estado en conflicto con la ley se deberán destruir en forma inmediata al cumplir los dieciocho años o al cese de la medida.

No obstante, cuando el adolescente en conflicto con la ley haya sido penado por el delito de violación (artículo 272 del Código Penal), rapiña (artículo 344 del Código Penal), copamiento (artículo 344 bis del Código Penal), secuestro (artículo 346 del Código Penal) o las diferentes variantes del homicidio intencional (artículos 310, 310 bis, 311 y 312 del Código Penal), el Juez, en el momento de dictar sentencia, podrá imponer -como pena accesoria- la conservación de los antecedentes a los efectos que, una vez alcanzada la mayoría de edad; si volviera a cometer otro delito doloso o ultraintencional no pueda ser considerado primario.

En 2013, se aprueba la Ley N° 19055, que básicamente estableció el aumento de las medidas aplicadas a adolescentes que cometen determinadas infracciones, a partir de su tipificación en el Código Penal.

Diez años después de la aprobación del CNA y tras una larga campaña, que colocaba nuevamente el tema de la inseguridad asociada a los menores de edad que cometen delitos, se plebiscitó la baja de la edad de imputabilidad penal de los adolescentes, no aprobándose, tras alcanzar un total de 46,81% de votos a favor, el proyecto de Reforma Constitucional que proponía:

1º) Artículo 43. La ley establecerá como prioridad la protección de las víctimas del delito. Las personas mayores de 16 años y menores de 18 años serán penalmente responsables y serán castigadas de conformidad con las disposiciones del Código Penal, por la comisión intencional de los delitos de homicidio, homicidio especialmente agravado. homicidio

muy especialmente agravado. lesiones graves, lesiones gravísimas. rapiña, rapiña con privación de libertad (copamiento), extorsión, secuestro y violación, así como los demás delitos que indique la ley. En los procedimientos penales seguidos a menores de 18 años, el Tribunal actuante podrá admitir como eximente o atenuante la ausencia de madurez o discernimiento suficientes. Los antecedentes de los adolescentes que hayan estado en conflicto con la ley penal no se destruirán y serán considerados en los procesos penales a los que puedan ser sometidos después de cumplir los 16 años. La comisión de delitos, valiéndose de la participación de niños y adolescentes, será especialmente castigada. 2º)

Disposición Transitoria y Especial B. El Estado asegurará la existencia de un Servicio Descentralizado dedicado exclusivamente a la internación y rehabilitación de los delincuentes menores de 18 años, debiendo dotar al mismo de los recursos necesarios para su funcionamiento. Dicho Servicio será objeto de un seguimiento especial en el que se dará participación al Comisionado Parlamentario Penitenciario. 3º) La presente Reforma Constitucional regirá de inmediato una vez proclamado el resultado del plebiscito aprobatorio.

Para el año 2016, uno de los elementos discutidos en la campaña del plebiscito se materializa en la creación del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA). Se produce así una división de la ya existente división de las infancias, creando una institucionalidad nueva para atender a los adolescentes en situación de conflicto con la ley penal de forma separada a los vinculados al INAU.

En 2017, la Ley N° 19551 establecerá una nueva modificación al CNA, en la que se establece el aumento de las medidas cautelares a 150 días, casi duplicando su extensión a lo establecido en Artículo 75 del texto original.

Para las elecciones presidenciales de 2019, se impulsó un nuevo plebiscito a partir de una campaña denominada “Vivir sin miedo”, en la que se proponían modificaciones

constitucionales relacionadas con el tema de la seguridad. Entre ellas se destacan la posibilidad de realizar allanamientos nocturnos, el cumplimiento cabal de las penas, la incorporación de la reclusión permanente y la militarización del sistema de seguridad.

Si bien la reforma constitucional no obtuvo la mayoría simple establecida para lograr su aprobación, la misma tuvo similares apoyos a los recibidos por el de la baja de la edad de imputabilidad. Ambos resultados pueden ser vistos como una división de la consideración social casi similar, entre quienes afilian a un endurecimiento penal y quienes no.

Asumido el nuevo gobierno el 1° de marzo de 2020, éste envió al Poder Legislativo una Ley de Urgente Consideración que posteriormente fuera aprobada y en cuyo contenido se hacía especial hincapié en lo referido a la seguridad. En el articulado de este Capítulo, se volvían a plantear modificaciones de corte punitivista al CNA.

El Servicio Paz y Justicia (SERPAJ) denunciaba en un documento de posicionamiento político lo que representarían estas modificaciones.

1) modificación en el régimen de semilibertad; 2) modificaciones en la duración de las medidas de privación de libertad, estableciendo una pena máxima de 10 años y, a su vez, estableciendo un régimen especial para los y las adolescentes mayores de 15 años con penas mínimas de 2 años de encierro; y 3) conservación de antecedentes penales una vez alcanzada la mayoría de edad para los siguientes delitos: violación, abuso sexual, abuso sexual especialmente agravado, privación de libertad, rapiña con privación de libertad, homicidio, lesiones graves o gravísimas. Este capítulo de la LUC trae la contradicción del tratamiento mediante el castigo, es decir: se prioriza y se justifica el castigo mediante el encierro para que se imponga una medida socioeducativa por más tiempo. (SERPAJ, 2020)

Así, como hemos visto una obstinación por el endurecimiento de las medidas impuestas a adolescentes en situación de conflicto con la ley penal, en Uruguay la tasa de internación de niños, niñas y adolescentes por protección, continúa siendo elevada en comparación con realidades de la región y del mundo.

La vigencia de la internación como respuesta estatal a niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos

Para 2016, la cantidad de niños, niñas y adolescentes que vivían en ámbitos institucionales de protección era de 3719 (Domínguez y Silva 2017, p. 16), lo que no ha variado sustancialmente en los últimos años.

La excepcionalidad de la internación y la promoción del derecho a vivir en familia no están garantizados para los niños, niñas y adolescentes uruguayos, aunque en términos legales esto esté claramente establecido en el Artículo 12 del CNA:

La vida familiar es el ámbito adecuado para el mejor logro de la protección integral.

Todo niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia y a no ser separado de ella por razones económicas.

Sólo puede ser separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva.

En los casos en que sobrevengan circunstancias especiales que determinen la separación del núcleo familiar, se respetará su derecho a mantener vínculos afectivos y contacto directo con uno o ambos padres, salvo si es contrario a su interés superior.

Si el niño o adolescente carece de familia, tiene derecho a crecer en el seno de otra familia o grupo de crianza, la que será seleccionada atendiendo a su bienestar.

Sólo en defecto de esta alternativa, se considerará el ingreso a un establecimiento público o privado. Se procurará que su estancia en el mismo sea transitoria.

El Comité de derechos del niño de Naciones Unidas en las recomendaciones al Estado uruguayo consignaba que:

37. Si bien acoge con satisfacción los esfuerzos realizados por el Estado parte para ofrecer modalidades alternativas de cuidado basadas en la familia y la comunidad a los niños privados de un entorno familiar, el Comité sigue preocupado por el gran número de niños que viven en instituciones y por el hecho de que los hermanos no sean confiados a la misma institución. Pese a las medidas adoptadas para la desinternación y la reunificación de esos niños con sus familias biológicas, el Comité sigue preocupado por la escasa repercusión de tales medidas. El Comité también observa con preocupación la falta de un mecanismo adecuado para supervisar el acogimiento de los niños en hogares de guarda y su asignación a instituciones.

38. Señalando a la atención del Estado parte las Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños (Resolución 64/142 de la Asamblea General), el Comité le recomienda que:

- a) Siga promoviendo un sistema de hogares de guarda para los niños que no pueden permanecer con sus familias, a fin de reducir el internamiento de niños en instituciones;
- b) Se cerciore de que existan salvaguardias adecuadas y criterios claros, basados en el interés superior del niño, para determinar si un niño debe ser colocado en un entorno de cuidado alternativo;
- c) Vele por que se examinen periódicamente las decisiones sobre el acogimiento de los niños en hogares de guarda o su asignación a instituciones, y supervise la calidad de la atención que reciben, entre otras cosas proporcionando vías accesibles para denunciar y supervisar los casos de malos tratos a los niños y ofrecerles medios de reparación;
- d) Garantice que se asignen recursos humanos, técnicos y financieros adecuados a los centros de cuidado alternativo y los servicios de protección de la infancia competentes, con miras a facilitar la rehabilitación y reinserción social de los niños;

e) Intensifique sus esfuerzos por aplicar las medidas de desinternación de los niños que actualmente viven en instituciones, y asegure, siempre que sea posible y que redunde en el interés superior de estos, la reunificación con sus familias. (CDN, 2015, p. 9)

A veinte años de la promulgación del CNA, existen todavía ciertas incongruencias o incompatibilidades dadas por la convivencia de los dos ejes paradigmáticos, tanto en el delineamiento de las políticas públicas y estatales como en las prácticas cotidianas de cada dispositivo.

Visualizamos así que, más allá del cambio de paradigma, los niños, niñas y adolescentes pobres siguen siendo el objeto de la intervención estatal, que fundamentalmente sigue operando en clave de culpabilización, que conlleva a la institucionalización y en muchos casos termina en la internación.

Para estos sujetos, la institución prevé el diseño de un Proyecto de Atención Integral,⁸⁶ que servirá como documento de planificación del trabajo a desarrollar con cada uno.

La matriz institucionalmente creada a los efectos del diseño del Proyecto de Atención Integral para Acogimiento Familiar,⁸⁷ enfatiza en las acciones de indagación y recolección de información, por sobre la propia propuesta de trabajo con el niño o adolescente.

⁸⁶ Las imágenes que se presentan al final de este capítulo, corresponden con la matriz del INAU para la elaboración de los proyectos individuales de niños, niñas y adolescentes vinculados a la institución o con organizaciones en convenio con ella.

⁸⁷ “Es un dispositivo con que cuenta INAU, para dar respuesta de protección a aquellos niños, niñas y adolescentes que se ven impedidos de vivir con su familia de origen. El acogimiento ofrece un marco jurídico y legal garantista para que diferentes familias de la comunidad, puedan ofrecerles un lugar de cuidado, afecto y protección, durante el período que lleve resolver la situación que dio lugar a la separación de su familia de origen.

El acogimiento basa sus fundamentos en las Directrices de las Naciones Unidas para el cuidado alternativo, la Convención Internacional sobre los derechos del Niño y el Código de la Niñez y Adolescencia.” (INAU, 2021, p. 3)

Si bien hay elementos que desaparecen respecto a la ficha creada en 1934, hay otros que perduran como elementos centrales de la información sobre los sujetos.

Los datos identitarios, los antecedentes familiares y sociales, los aspectos sanitarios y los recorridos institucionales aparecen como información ineludible a recabar por parte de los agentes institucionales.

Por su parte, las propuestas, las estrategias y los objetivos que institucionalmente deben establecerse, ocupan en esta matriz un lugar de menor significación, en cuanto el ítem planteado para ello establece en la “ficha” un desarrollo menos pormenorizado y preceptivo para su elaboración.

PROYECTO DE ATENCIÓN INTEGRAL

Módulo A -
Información Básica Sobre el NNA y su Familia y/o Referentes

1. Datos de Identidad del NNA

Nº de DNI	Fecha de Nacimiento	Etnia	Sexo
Apellido	Nombre		
Lugar de Nacimiento	Departamento	Calle/Sí, cantidad	
Puntaje de Nacimiento	Año	Foja	Otros
	Sec. Judicial	Departamento	Inscripción por
	C.I.	Vínculo	C. Civil

2. Datos de Ingreso y de intervenciones previas

Deposición de Ingreso	INAI	Derivado desde (INAI)	Juzgado	Fecha
Fecha de ingreso al INAI	Fecha de ingreso al Centro	Módulo de ingreso a INAI		
Otros Programas o Proyectos de INAI donde fue o está siendo atendido el NNA (fechas y períodos)				
Otras instituciones Públicas y/o ONGs donde fue o está siendo atendido el NNA (fechas y períodos)				
Último Grupo de Convivencia (fechas y períodos)				
Último domicilio conocido				
Grupo de Convivencia anteriores (fechas y períodos)				
Último domicilio conocido				
Hechos de apoyo al NNA y/o la Familia				

3. Datos de Familiares y Referentes

Padre:

Apellido	Nombre
Convivencia actual	Si No
Fecha de nacimiento	C.I.
Nombre Póster biológico	C.I. Dirección
Reconocimiento legal	Si No
Vínculo	

Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Madre:

Apellido	Nombre
Biológica	Legal
Referente	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

No tiene

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Padre:

Apellido	Nombre
Biológica	Legal
Referente	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Otros Familiares/Referentes: Fecha de última actualización de datos: .../.../...

No existen a la fecha otros familiares de referencia

Apellido	Nombre
Grupo de Convivencia	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Hermanos/as: Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Apellido	Nombre
Grupo de Convivencia	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Hermanos/as: Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Apellido	Nombre
Grupo de Convivencia	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Hermanos/as: Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Apellido	Nombre
Grupo de Convivencia	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Hermanos/as: Fecha de última actualización de datos: .../.../...

Apellido	Nombre
Grupo de Convivencia	Fecha de nacimiento
C.I.	
Departamento donde vive	Dirección
Banco	
Teléfono	Ocupación

Descripción del vínculo con el NNA:
Es o fue atendido por alguna Programa o Proyecto en INAI
Es o fue atendido por otra institución.
Observaciones:

Institución:	
Observaciones:	
4. Datos Educativos	
Centro Educativo:	Curso:
Tarifa:	Inscripción:
Maestría:	Adaptación:
Dirección:	Teléfono:
Historia Educativa:	
Repeticiónes: Si No Años:	
Causal:	
Materias pendientes:	
Edad inicio trayecto escolar:	
Cambios de Centros Educativos:	
Dificultades de Aprendizaje:	
Evaluado:	Diagnóstico:
Apoyo pedagógico especializado:	Responsable:
Lugar:	Teléfono:
Horario:	Dirección:
Otros Cursos o Talleres:	
5. Datos Salud	
Precedente de Salud:	
Teléfono:	Emergencia:
Carece NNA: Si NO	Emergencia:
Médico Tratante:	
Horario y día consulta:	Día:
Especialistas:	
Diagnóstico:	Tratamiento:
Patología:	
Tratamiento Farmacológico:	Revisión Consulta:
Última consulta:	Institución:
Intervenciones: Fecha:	
Módulo Solicitudes Centro Especializado: Fecha: Derivación: Reiteración:	
Otras:	
Psicoterapia: Si NO	
Lic.:	Fínico:
Lugar:	Teléfono:
Evaluación Psicológica:	Horario:
Otros Tratamientos (psicomotricidad, fonología, equinoterapia, foterapia, etc.)	
Lugar:	Responsable:
Dirección:	Teléfono:
Responsable:	
Otras Personas vinculadas con el NNA. Fecha de última actualización de datos:	
No existen otras personas vinculadas al niño	
Personas NO AUTORIZADAS para ejercer vinculación con el NNA:	
No existen personas no autorizadas para vincularse con el niño	
6. Historia previa al ingreso en este Centro	
Descripción de la historia de vida del NNA y su Familia/Referentes	
Módulo B -	
Evaluación, Diagnóstico y Análisis de la situación del NNA y su Familia y/o Referentes.	
Descripción situacional elaborada con la participación de los equipos y referentes del NNA, con una mirada integral e interdisciplinaria, (cognitiva, social, psicológica, educativa, salud, jurídica, etc.)	
Módulo C -	
Propuesta y Estrategias de Intervención para resaltar el ejercicio del Derecho a Vivir en Familia y/o Autonomía	
Propuesta elaborada con la participación de los equipos y referentes del NNA, con una mirada integral e interdisciplinaria y en la medida de lo posible con la participación del NNA y su Familia/Referentes.	

Las Propuestas, Estrategias y Objetivos deben estar orientados y reflejados en los Motivos de Permanencia que se cargan en el SPI, ajustados y actualizados en tiempo y forma según Documento Instructivo de los Motivos de Permanencia a ser cargados.

OBJETIVOS Y METAS	ACTIVIDADES	PLAZOS	RESPONSABLES
Motivo de Permanencia a cargar en el SPI			
CONTEXTO FAMILIAR			
Fecha Inicio	Finalización y/o Renovación	Cantidad de Renovaciones	Evaluación del Contexto
Datos del Contexto			
Adulto Referente			
Vinculo con NNA			
Grupo de Convivencia			
Domicilio (Dirección, Barrio...)			
Teléfono de Contacto			
Datos del Seguimiento y Monitoreo			
Responsable del Seguimiento			
Frecuencia del Seguimiento			
Prestaciones /Referencias			
Españoles de atención y participación comunitaria			
Frecuencia de Evaluación			
Módulo D -			
Monitoreo y ajustes de las Propuestas y Estrategias de Intervención			
El monitoreo y los ajustes deben ser periódicos y están determinados por los cambios que se van dando en las situaciones de los NNA y sus Familias/Referentes, por la edad del NNA y por el plazo establecido en el Motivo de Permanencia			
Nº de Actualización	Fecha	Participantes	
Módulo E -			
Evaluación			
Evaluar el cumplimiento de las propuestas y estrategias de intervención planteadas anteriormente y ratificar o proponer nuevas. El momento de la evaluación está determinado por los plazos previstos en la Propuesta y Estrategia y los Objetivos de la intervención.			
Nº de Evaluación	Fecha	Participantes	
OBJETIVOS Y METAS	ACTIVIDADES	PLAZOS	RESPONSABLES
Motivo de Permanencia a cargar en el SPI			
Nº de Actualización	Fecha	Participantes	
Motivo de Permanencia a cargar en el SPI			

Discursos disciplinares y surgimiento de nuevas figuras profesionales en el Sistema de Protección

En los diferentes modelos y marcos institucionales planteados a lo largo de la historia, las distintas figuras profesionales han ocupado de forma disímil los dispositivos de protección. Ha habido sin lugar a duda distintos saberes puestos en juego y la predominancia de unos sobre otros se ha ido alternando a lo largo del tiempo.

Se han establecido cuerpos discursivo-disciplinares, permeados por los distintos momentos históricos y las concepciones acerca de los sujetos y de los fines de las instituciones. Sin embargo, como plantea Leopold: "...se reconocen especificidades asignadas a cada figura, lo que no evita que la acción de las mismas, finalmente, confluyan, en la orientación hegemónica de la política la moralización de sus "beneficiarios"." (2002, p. 79)

En este marco, la inserción de los profesionales a los distintos dispositivos del Sistema de Protección y la producción de sus discursos, se han configurado como un elemento central y determinante en el "destino institucional y jurídico" de los sujetos. Desde distintas perspectivas y concepciones, los profesionales han ido edificando unos dispositivos, que de alguna forma, se han erigido como una "fábrica de información" que en algunos casos ha generado condiciones de posibilidad y en otros ha servido y ha estado al servicio de una construcción hegemónica de los niños, niñas y adolescentes vinculados al Sistema de Protección.

Pensar respecto a la producción de los discursos profesionales enmarcados en el "ejercicio protector" requiere considerar los contextos históricos en los que estos se producen. La construcción de los espacios de protección-control de la infancia y adolescencia, a lo largo del tiempo, ha estado ligada a la presencia de discursos

peligrosistas que se han solapado con la generación de nuevas institucionalidades, aparentemente alternativas a las respuestas “tradicionales”. Como se ha intentado historizar en el desarrollo de este trabajo, con el correr de los años ha habido intentos de modificar los escenarios y las prácticas que allí se producen.

En este marco, la convocatoria a distintos profesionales, ha ido produciéndose en función de los paradigmas operantes: la doctrina de la situación irregular o de la protección integral. “La dinámica del proceso histórico lleva a que los anteriores niños abandonados, pasaban a ser niños protegidos-vigilados, pero hoy permite aseverar el énfasis exclusivo en la vigilancia, represión, marginalidad y persecución con la ausencia de propuestas eficientes de protección.” (Morás, 2012, p. 115)

Más allá de las pretensiones que establecen que los espacios de protección, produzcan un abordaje profesional del problema social y de la restitución de derechos, sigue existiendo una supremacía del componente peligrosista y de sospecha sobre los sujetos captados por el Sistema.

En la página web institucional del INAU y en relación a la División Estudio y Derivación se expresa:

Esta División opera como la primera línea de atención del INAU.

Es la encargada de elaborar un diagnóstico de la situación de vida de los niños/as, adolescentes y familias que toman contacto con el INAU, derivados desde diferentes ámbitos institucionales o comunitarios, dando respuesta adecuada a sus derechos y necesidades.

Si bien hay una referencia explícita a la perspectiva de derechos, también la hay respecto a la diagnóstica, heredada de un tiempo pretérito.

En este marco, analizar la inserción de los profesionales y sus producciones discursivas en el desarrollo de sus prácticas puede, en definitiva, hacer visibles las aportaciones que esto ha generado en ciertos contextos y las repercusiones que producen en las políticas de protección. Es por ello que la profesionalidad o construcción profesional en estos espacios concretos adquirirá un lugar central, en tanto es a partir de allí que se van construyendo los discursos que pretenden analizarse.

Como ya hemos planteado, los marcos de desarrollo de las prácticas profesionales resultan ineludibles para analizar las acciones que estos desarrollan. En el caso del Sistema de Protección, el hacer profesional resulta particularmente sensible de analizar. Considerando que no existe una regulación precisa, más allá de lo establecido de manera genérica en los perfiles de los diferentes cargos y llamados y los aspectos jurídico-administrativos institucionales. La inexistencia en términos prácticos de una regulación para el desarrollo de los haceres profesionales, en muchos casos configura un vacío en el que la discrecionalidad opera. Discrecionalidad que en muchos casos se traduce en un hacer descontextualizado y que, en función de ello, aparece poco claro en sus propósitos, más allá de los generales del propio Sistema.

Como se mencionaba anteriormente, el terreno de producción de las prácticas profesionales en los dispositivos del Sistema de Protección, está signado por un alto nivel de desregulación, lo que genera un escenario laxo del desarrollo de éstas, sus objetivos, sus contenidos, su metodología y otros aspectos de la acción profesional.

Si bien podemos entender que la subjetividad es un elemento siempre presente en toda acción humana, los “estilos” profesionales no debieran primar por sobre los mandatos puestos en juego en los territorios en los que se desarrolla.

En este sentido, la validación de lo que en estos espacios particulares se produce, parece seguir las lógicas de los primeros laboratorios, en el intento de “producir ciencia” (Latour, 2007). Al parecer la comparecencia de algunas personas que ocupan cierto lugar (estatus) en la producción de dichas prácticas, basta para validar lo que se hace. (Castro, 2017, p. 61)

La idea socialmente producida al respecto de los sujetos y de la respuesta institucional, pareciera suficiente para establecer lo que dentro de estas debe hacerse.

Si bien los organismos competentes, así como la percepción general de la población, no hacen otra cosa que generar y producir una mirada crítica sobre la eficiencia del dispositivo estatal, las prácticas profesionales, en tanto científicas, parecen asumir unas formas más propias del éxito que del aparente fracaso en el que están inmersas. El proceso de cajanegrización planteado por Latour, se produce ante una situación absolutamente inversa a la que el autor entiende como lógica.

...el camino mediante el cual el trabajo científico o técnico se vuelve invisible a causa de su propio éxito. Cuando una máquina funciona eficientemente o un hecho está establecido con firmeza, uno sólo necesita concentrarse en los beneficios que genere y no en su complejidad interior. Así, paradójicamente, sucede que la ciencia y la tecnología cuanto más éxito obtienen más opacas se vuelven. (2001, p. 362)

La lógica, que ha establecido un proceso de cajanegrización del Sistema por un camino opuesto al planteado por Latour, es el resultado de prácticas institucionales que se producen como automatismos.

El automatismo y la rutina hacen que experiencias valiosas se pierdan por falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas la materia de su crecimiento, como persona, como profesional y como ciudadano. Cuando la experiencia del día a día es valorizada, la rutina se transforma en aventura y la relación educador-educando se ofrece como un espacio de desarrollo personal y social de sus protagonistas. (Gomes Da Costa, 2004, p. 21)

Las prácticas desarrolladas en el marco del Sistema de Protección inexorablemente deberían establecerse a partir de mandatos políticos y jurídicos desde una perspectiva ineludible de derechos. Sin embargo, el sedimento histórico de la concepción tutelar sigue operando a favor de la construcción del sujeto de protección desde una concepción punitiva de su condición.

Es importante reconocer el sentido histórico en que las prácticas de protección/represión de la infancia más desprotegida, así como las concepciones de sujeto que encarnan el ejercicio profesional. Asumimos que los desempeños profesionales actuales se van construyendo sobre un sedimento de lo que ya se hizo, fundamentalmente sostenido en una concepción tutelar nacida del Código del Niño de 1934, como claramente lo expresa Erosa en su clásico *La construcción punitiva del abandono*: "...si tuviéramos que indicar cuál es la palabra generadora en el Código del Niño diríamos que es tutela. De esta palabra surgen dos vertientes que responden a "una suerte" de doble discurso que se mantiene a lo largo de todo este cuerpo legal: a) la tutela vinculada al concepto de compasión y protección; y b) la tutela vinculada al concepto de defensa social, es decir, al control. (Erosa, 2000, p. 139)" (Silva, Pastore, Castro, Ruiz, Fachinetti y Aguirre, 2017, p. 3)

La lógica establecida por el binomio protección-represión/castigo sigue constituyéndose así como el escenario del desarrollo de las prácticas profesionales, para las que el sujeto deviene en objeto en riesgo y de riesgo.

Concepciones de sujeto herederas de una perspectiva tutelar, refuerzan la sensación de que nada puede hacerse por el adolescente, su historia, su familia, sus experiencias lo marcan a fuego, la compasión irrumpe como organizadora de posiciones de cuidado que instalan la dependencia como marca del proceso de subjetivación. El otro costado es el triunfo del castigo, la necesidad de castigo como estructura de la práctica de los profesionales, esa adhesión a una tutela como defensa de la sociedad explica las prácticas profesionales en dispositivos institucionales decididamente crueles...(Silva, Pastore, Castro, Ruiz, Fachinetti y Aguirre, 2017, p. 3)

Es en este contexto, marcado por la convivencia de dos perspectivas paradigmáticas al respecto de la infancia y la adolescencia, que los profesionales manejan y producen información que, en tanto práctica profesional, produce efectos sobre los sujetos. "...el informe profesional es un informe "sobre los otros", y ese informe influye, determina a los otros. Lo hace desde el mismo momento que se hace para ser comunicado, (...) quien va a decidir explícitamente sobre la vida de los otros." (Beigel y Parisi, 2015, p. 15)

La elaboración de informes, el llenado de fichas o el verter datos en los sistemas de información como parte del hacer profesional constituyen, como hemos visto, elementos importantes de sus prácticas.

Iniciamos una tentativa de delimitación a partir de la definición en la lengua española del concepto de práctica, que refiere al *modo de hacer algo*, a la acción como movilización

material que *produce un efecto* en el mundo de las personas y las cosas, refiere también al despliegue de *una facultad reglada*, o a una *destreza adquirida mediante un ejercicio más o menos sistemático*. Resulta significativo detenernos en cuatro dimensiones del concepto de prácticas:

- Es una forma de hacer algo;
- Que produce efectos en personas y cosas;
- Donde se ejerce una destreza, una saber hacer;
- Basado en un conjunto de reglas más o menos explícitas.

Por tanto, una práctica es hacer algo que afecta a personas o cosas, mediante el despliegue de unas tecnologías en un marco reglado. (Silva, Pastore, Castro, Ruiz, Fachinetti y Aguirre, 2017, pp. 1-2)

La hegemonía de la perspectiva médica en las propuestas destinadas a la infancia

Con el impulso modernizador del Estado, el higienismo comenzó a instalarse como paradigma de acción, que impregnó los distintos aspectos de la vida social uruguaya. El médico y las prácticas médicas fueron adquiriendo un lugar privilegiado, a partir de una reorganización del hospital, en diferentes esferas de lo social, incluidas las políticas educativas y de protección.

Curar pasará de una acción divina⁸⁸ a una práctica científica sustentada en saberes, tecnologías y formas particulares de administrar los dispositivos de despliegue profesional, siendo fiel a la consolidación hegemónica de la medicina occidental.

Una de las condiciones esenciales para el desbloqueo epistemológico de la medicina a fines del siglo XVIII fue la organización del hospital como aparato de "examinar". El ritual de la visita es su forma más llamativa. En el siglo XVII, el médico, procedente del

⁸⁸ "Sedare dolorem opus divinum est (Calmar el dolor es obra divina)" Hipócrates.

exterior, unía su inspección a no pocos otros controles —religiosos, administrativos; casi no participaba en la gestión cotidiana del hospital. Poco a poco, la visita se fue haciendo más regular, más rigurosa, más amplia sobre todo: cubrió una parte cada vez más importante del funcionamiento hospitalario. En 1661, el médico del Hôtel-Dieu de París estaba encargado de una visita diaria; en 1687, un médico "expectante" debía examinar, durante la tarde, algunos enfermos, más gravemente afectados. Los reglamentos del siglo XVIII, precisan los horarios de la visita y su duración (dos horas como mínimo); insisten para que un servicio por rotación permita asegurarla todos los días, "incluso el domingo de Pascua"; en fin, en 1771 se instituye un médico residente, con la misión de "prestar todos los servicios de su profesión, tanto de noche como de día, en los intervalos de una visita a otra de un médico del exterior". La inspección de otro tiempo, discontinua y rápida, se ha transformado en una observación regular que pone al enfermo en situación de examen casi perpetuo. (Foucault, 2018, p. 216)

En un contexto en el que el modelo ganadero exportador, comienza a instalarse como matriz económica, el Uruguay, además de insertarse en el circuito comercial capitalista, asume un estilo de vida social que fundamentalmente en Montevideo se produce en espejo al de las principales capitales europeas, que instaura una "moral civilizada" contrapuesta y ferviente impulsora del aniquilamiento de la barbarie.

Los desórdenes sociales, como el resultado de la sumatoria de conductas individuales viciadas, constituyeron el centro de las preocupaciones del modelo civilizador. Es así que el "vago", como antes el "pecador", fue señalado y presa de acciones institucionales que propugnaron, a favor del desarrollo, un conjunto de prácticas civilizatorias. Como mecanismos de superación de la barbarie etaria y cultural (Barrán, 2019), la escuela y el trabajo supusieron las formas privilegiadas para establecer un orden

social, producto de un disciplinamiento civilizatorio, construido incluso a partir de discursos propios de una perspectiva eugenésica.

Los gauchos, cuya raza, si es que como tal podemos clasificarla, es una mezcla de la raza india y de la de los conquistadores, han tomado de la primera su haraganería, sus hábitos salvajes, su crasa ignorancia; y de la segunda, el orgullo infatuado, el servilismo bajo las apariencias de la independencia, y el horror al trabajo, que ennoblece la criatura y fortifica en el hombre las sanas ideas. (Varela, 1865, p. 206)

El ejercicio estatal civilizatorio presenta un implícito diagnóstico, no certero, pero sí preponderante, de una realidad proclive al desorden cultural, de unas conductas insanas, de una definición y enunciación sintomática, a la vez que una explícita profilaxis social en perspectiva de clase, y de unos claros y diferenciados “a-gentes” patógenos.

La naciente burguesía uruguaya comprendió en la mitad del siglo XIX lo que su mentora en este plano, la Iglesia Católica, sabía desde por lo menos el siglo XVI, que el mundo de los “desórdenes” encubre al “desorden”, que existen lazos a veces sutiles y en otras ocasiones hasta obvios, entre la disciplina en el trabajo y la contención de la sexualidad; entre el desenfado del cuerpo en la fiestas populares y la irreverencia hacia las autoridades, incluida la que los sectores dominantes le atribuían a la muerte; entre las “rabonas” de los niños a las escuelas y las faltas de los trabajadores a las fábricas los lunes; entre esa “*almohada del diablo*”, que era (¿es?) el ocio según el arzobispo Mariano Soler en 1904 y todas las “*malas pasiones*”, según apuntaran, en total acuerdo, los liberales en 1866. (Barrán, 2019, p. 223)

Las pasiones encarnadas en el ocio, el juego, la sexualidad y el despilfarro económico (material y temporal), son identificadas como conductas a disciplinar. Pasiones identificadas en la superficie de los cuerpos-mercancía, los cuerpos-herramienta, en una perspectiva orgánica y carnal, suponen una escena inmejorable para la investidura médico-científica del delimitado problema social. El médico es conferido, por la burguesía, de un rol de resguardo de una cultura del orden, donde se le otorgan, paradójica y astutamente con disimulo y descarado, potestades concretas de corte religioso. La consulta clínica, en pro del control de los pobres, las mujeres y los niños, ocupa ahora ese lugar privilegiado de ejercicio de poder que históricamente ocupó el confesionario católico.

Esas miradas que veían pubis, esas manos que abrían vientres, esos oídos que escuchaban confesiones y las transformaban en síntoma, eran los de la ciencia. Esos cuerpos que exhibían desnudos, esos vientres que se ofrecían, esos labios que relataban sus secretos, eran los de quienes imploraban la salud. (Barrán, 1992, p. 213)

También se abrieron las almas y contaron al médico los secretos más celosamente guardados, las intimidades más oscuras. El psiquiatra,... ya lo exigía. El médico común lo presuponía en el tratamiento de las enfermedades que implicaban a toda la familia y marcaban la vida futura del paciente, tuberculosis y sífilis en particular. (Barrán, 1992, p. 215)

La legislación, así como la organización estatal de la atención de la salud, dieron cuenta de un viraje al respecto de su consideración. La formalización de la práctica médica la instituyó como política, definiendo lugares diferenciados y significativos en la estructura gubernamental, criterios de organización, regulaciones de ejercicio y formación.

Es así que tanto en Uruguay como en el resto de los países latinoamericanos se producen modificaciones muy similares en la organización de sus servicios de salud que se ajustan a las modificaciones socioeconómicas y culturales, desde el siglo XVIII, el siglo XIX, con las respectivas independencias políticas y el nuevo tipo de vínculo con las economías capitalistas más avanzadas de Europa.” (Portillo, 1995, p. 6)

Como parte de este mismo proceso, el 15 de diciembre de 1875 se fundaba la Facultad de Medicina y Ramas Anexas, por decreto del Ministro de Gobierno Dr. Tristán Narvaja.⁸⁹

En 1895, se sustituyó la Junta de Higiene Pública⁹⁰ por el Consejo Nacional de Higiene como autoridad sanitaria nacional, cuyas competencias se establecían en la Ley de su creación N° 2408:

- (a) Dictar todos los reglamentos, ordenanzas y disposiciones que considere necesarias para evitar la invasión y propagación de cualquier enfermedad infectocontagiosa, y hacer ejecutar esas medidas por el personal de su dependencia en todo el territorio de la República, a cuyo efecto estarán bajo su dirección, el personal, instalaciones terrestres y flotantes, lazaretos y todo el material científico y accesorios destinados al mismo objeto.
- (b) Dictar la reglamentación higiénica de la construcción y funcionamiento de establecimientos industriales, sean o no insalubres, de las casas de inquilinato, casas de obreros y habitaciones colectivas.
- (c) Dictar y dirigir la, reglamentación profiláctica de la prostitución, sin menoscabo de la reglamentación policial. (d) Reglamentar los Consejos Departamentales de Higiene y ejercer la superintendencia de estos Consejos y de todas las autoridades sanitarias de la

⁸⁹ Abogado nacido en Córdoba-Argentina, quien ocupó cargos de gobierno en Uruguay. Fue redactor del Código Civil de 1868, autor del Código de Minería y corrector del Código de Comercio.

⁹⁰ Creado por un decreto del primer presidente constitucional Fructuoso Rivera el 16 de setiembre de 1830.

República. (e) Dictar todos los reglamentos y ordenanzas que conciernan al ejercicio de la Medicina y profesiones derivadas.

Como se viene planteando, el capitalismo y los procesos de modernización introdujeron la preocupación al respecto de la salud, ligada a la necesidad de garantizar la fuerza productiva requerida por el mercado y el control del espacio social.

La medicina y las prácticas médicas se convertirán así en dispositivos indispensables para fabricar cuerpos sanos y dóciles.

El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante era lo biológico, lo somático, lo corporal antes que nada. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica. (Foucault, 1996, p. 56)

El control sobre los sujetos como elemento indispensable para el desarrollo de la sociedad moderna coloca al saber médico como elemento ineludible, incluso para la determinación de disposiciones legales.

La preocupación por todo aquello que distorsione el orden social generará un posicionamiento de la medicina, incluso el surgimiento de corrientes de pensamiento tales como el higienismo y el desarrollo de nuevas especialidades médicas como la psiquiatría o la pediatría.

Parte de la estrategia estatal enfocada en la propagación de enfermedades y el fenómeno epidémico, postuló a la medicina social como mecanismo de control de estos fenómenos, a la vez que generó un sistema de vigilancia hacia los que se suponían un vehículo de transmisión.

...la idea de una asistencia fiscalizada, de una intervención médica que constituya un medio de ayudar a los más pobres a satisfacer unas necesidades de salud que por su pobreza no podrían atender y que al mismo tiempo permitiría mantener un control por el cual las clases adineradas, o sus representantes en el gobierno, garantizaban la salud de las clases necesitadas y, por consiguiente, la protección de la población más privilegiada. (Foucault, 1996, p. 67)

En un sentido correctivo, la medicina también ocupará un lugar social de privilegio en relación a fenómenos sociales atribuidos a problemas biológico-sanitarios o sobre los que la expertiz médica pudiera dar respuestas.

En estos dos sentidos, preventivo-correctivo, la medicina tendrá un alto nivel de injerencia en las prácticas destinadas a la infancia.

El Cuerpo Médico Escolar y la ficha sanitaria

Desde los inicios de la reforma vareliana, la figura del médico fue llamada a ser partícipe de esta. El proyecto político-educativo, al servicio de la imposición de una moral burguesa, requirió de las ciencias, principalmente la médica, como fundamento.

A la moralización de la medicina sucedió la medicalización de la moral. El Novecientos fue un período de crisis y transición entre ambas tendencias [...] mientras nítidamente la Medicina del siglo XIX pretendió fundamentar biológicamente la moral burguesa [...] en el novecientos se comenzó a considerar a la salud pública y personal como la madre de una nueva ética". (Barrán, 1995, p. 18)

En este contexto, la mirada hacia la infancia estuvo fundamentalmente ligada a esa perspectiva y, por ende, la voz autorizada para los temas inherentes a ésta fue

fundamentalmente la de los médicos, quienes se presentaban como servidores abnegados, en el marco de una profunda fe científicista. El Inspector Nacional de Instrucción Primaria, Dr. Abel J. Pérez leía en junio de 1907 en el Ateneo de Montevideo una conferencia dedicada a la Creación de Cuerpo Médico Escolar (CME), en la que se daba cuenta de esa posición.

Esa armonía consagrada de tantas fuerzas dispersas (...) ha consagrado un humanitarismo científico, noblemente empeñado en vencer con energía los males que aquejan a la humanidad en su carrera, y es por ello que el médico, sustrayéndose a los halagos de la vida, se encierra en su laboratorio para buscar con abnegación y con fe las causas del mal, para inferir de ellas las fuentes de salud; es por esto, que el cirujano que debe desgarrar el músculo que descubra el mal interno que debe extirpar, dedica paralelamente su atención no sólo a este objetivo principal, sino también al procedimiento más humano que le permita realizar su obra con el menor dolor posible;...

El bienestar común, el mejoramiento humano, la indefinida perfección de la especie en todos los órdenes de su actividad; ese es el propósito sano, permanente y fecundo de la ciencia moderna, que hoy como ayer, tiene sus apóstoles y sus templos consagrados. (Dirección General de Instrucción Pública, 1914, p. 447)

Del mismo modo, la Comisión de Protección Escolar organizó varias conferencias para madres dedicadas a los cuidados de la infancia. En una de ellas en 1916, el Dr. Andrés Puyol⁹¹, manifestaba:

De nada servirá que nuestras leyes sean avanzadas, sabias y preciosas, de que todos nuestros organismos sociales marchen sincrónicamente, si descuidamos el magno, el

⁹¹ Médico, docente y político, quien fuera Ministro de Instrucción Pública en 1933.

angustioso problema de dar vigor físico y moral a nuestros niños, a los hombres de mañana, a las madres del porvenir, a los que imprimirán más tarde rumbos que serán el reflejo de nuestras enseñanzas... un niño con el cual se tengan todos los cuidados de limpieza corporal, bien alimentados, convenientemente vestidos, viviendo en una habitación apropiada, ese niño estará, seguramente en buenas condiciones de salud y podrá sacar de su concurrencia a la Escuela, todo el provecho exigible... en un cuerpo limpio, las enfermedades encuentran en general, campo poco propicio para su desarrollo, que el apetito, la sana alegría, las energías para el estudio y el trabajo, son patrimonio, sobre todo, de las personas que hacen uso abundante del agua y jabón (Dirección General de Instrucción Pública, 1917, pp. 459-461-466)

La escuela se presenta como escenario fértil, conciliadora y potencial unificadora de aquellas prácticas incipientes, que, fundadas en simientes científicas, se instalan como imprescindibles para el proyecto político. La prédica en torno a la búsqueda de una sociedad sana, mediante la implementación metodológica de procesos de curación y erradicación del mal en pro del bien común, demarca campos de acción y sus respectivos agentes.

En la conferencia a la que ya se hizo referencia, el Dr. Pérez consigna la misión que el CME debía cumplir. Se distinguen aquellas de carácter profiláctico o preventivo y curativo, conformando un categórico modelo epistemológico de corte aséptico.

La “*limpieza*” era la traducción burguesa y popular de la asepsia médica y esta, la medicalización del afán burgués de dominar las pulsiones. La esencia de la “*limpieza*” y “*orden*”, de la “*prolijidad*” en una palabra, era el disciplinamiento del cuerpo, el ocultamiento de sus olores y sus sudoraciones cuando no su anulación; una manera “civilizada” de volver a obtener la vieja “pureza” medieval. (...) Lavarse burguesamente

reeditaba la liturgia católica con la purificación del sacerdote en el acto de la misa. Este mundo se había secularizado pero también temía. (Barrán, 2019, p. 252)

Este modelo, necesariamente, comienza a deducir y definir procedimientos para lo cual el acceso y utilización de datos sobre los sujetos y su consecuente derivación en fuente de información se instaura como claustro materno de esta misión aséptica.

El engranaje estatal configura así formas de acceso y construcción de información, donde cada uno de sus elementos definirá “cosas” en clave de instrumentos de registro. Estas cosas suponen dos caras de la misma moneda. Por un lado se presentan como “nobles” herramientas profesionales al servicio de la misión y por otro fija representaciones del paciente-alumno.

¿Cuál es el medio de realizar esta misión? ¿Puede realizarla solamente esta institución?

El ideal de la acción médica en el organismo escolar, parece ser la libreta sanitaria escolar (carnet sanitaire).

¿Qué es la libreta o ficha escolar?

Es la síntesis de las observaciones de cada alumno, en la cual se anota su talla, su capacidad torácica y craneana y todo otro dato relacionado con su desarrollo físico, especialmente aquéllos de los cuales fluya la presunción o bien de su completa sanidad normal, o bien de sufrir presuntivamente de determinada dolencia; contiene todos los datos que suministre el aspecto físico del niño, los que proporciones la auscultación y percusión de determinados órganos, las afecciones que ha sufrido, las que sufre y las que puede sufrir, atendida su conformación, su aspecto y los signos visibles de las diversas manifestaciones de su organismo; contiene sus antecedentes de familia, y todo otro dato que aclare en cualquier momento las dudas que se produzcan en torno del sujeto observado. (Dirección General de Instrucción Pública, 1914, p. 447)

La instauración de la ficha sanitaria escolar por parte del CME configuró un soporte de información, a la vez que un dispositivo (Agamben, 2014) capaz de prevenir y detectar anomalías, que incluso sirvieron para impulsar propuestas educativas diferenciales, entre otras para “retardados mentales” y “sordo-mudos”.

La ficha como elemento de descripción-fijación de las características del alumno, implicaría ciertos parámetros e indicaciones constitutivas de los signos, momentos y formas plausibles de observación y registro; lo que a su vez plantea la necesidad de formar agentes institucionales (vigilantes sanitarios) capaces de la detección de ese espectro anómalo y potencialmente patológico.

La higiene concebida como práctica y técnica que, al decir de Paulina Luisi⁹² podía revertir “las herencias” al menos hasta cierto punto, se incluye como asignatura⁹³ del Plan de Estudios de la formación magisterial en 1910.⁹⁴

Concomitantemente con la estructuración de prácticas médicas y paramédicas, el CME promovió la reforma de los locales escolares ya existentes y los criterios para la construcción de nuevos, en los que se contemplaba, entre otros aspectos, el cubicaje de aire por alumno, la iluminación de las aulas, las características de los patios, etc.

Para ello, se postula la necesaria sociedad que el arquitecto y el higienista debían generar con el apoyo del psicólogo y el esteta para pensar y plasmar unos espacios educativos, en este caso escolares, que fueran útiles a los efectos de transmitir nociones que incidieran en aspectos conductuales.

⁹² Médica (primera mujer egresada de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República), docente y activista feminista, fue integrante del CME desde su creación.

⁹³ Las asignaturas cuyos contenidos se centraron en nociones de higiene y salud han estado presentes en los programas de la formación magisterial hasta el momento.

⁹⁴ Programa del Instituto Normal de Señoritas

...obra de verdadera y sana belleza que evoque en el niño las primeras nociones del arte, siempre que la belleza de esta obra repose en la armoniosa combinación de las líneas, en la imitación acertada de la augusta simplicidad de los modelos clásicos, pero jamás en la profusión lujosa de los detalles, que puede evocar en los niños infortunados, al comparar esos locales lujosos con sus viviendas desamparadas, los primeros aullidos de la envidia que engendra en un principio el odio, y más tarde la venganza iracunda y bravía. (Pérez, 1907, p. 261)

El CME, en articulación con el aparato escolar, configuró un elemento sustancial del higienismo, de tal solidez que su mandato discursivo continuó operativo más allá del 1934 (año en que es incorporado al Consejo del Niño), contribuyendo a la identidad socio cultural del Uruguay de la primera mitad del siglo XX.

En 1937, se podía leer en la Revista Vivir, definida como “Revista de divulgación médica, higiene y profilaxis”, precedido y seguido por dos artículos denominados “El cuidado de las uñas” y “El baño y los gordos” respectivamente, un artículo titulado “Los Maestros y las enfermedades escolares” que dirá sobre el papel del maestro:

Los maestros representan en la escuela la vanguardia, y sobre ellos recae la responsabilidad. El maestro debe aprender de manera que en la inspección matutina se halle capacitado para determinar si el niño se halla sano o enfermo. Este diagnóstico de la salud no es, desde luego, el diagnóstico médico, sino simplemente una diferenciación del estado normal y de los síntomas incipientes de las enfermedades. (p. 174)

Luego de listar una serie de manifestaciones de las que debe estar pendiente el maestro para realizar un diagnóstico de la salud, el artículo plantea bajo el subtítulo “El maestro, gran auxiliar del médico” lo siguiente:

Si el maestro se interesa, podrá practicar la inspección matutina con gran destreza y rapidez, alejando en un mínimo de tiempo a los que parezcan presentar alguna variación en su habitual estado de salud. Reconócese en la actualidad que es éste el método más racional para la prevención y el dominio de las enfermedades transmisibles en el medio escolar. (p. 175)

Los médicos del Asilo: del Torno a la Oficina de Admisión

Así como en el resto de los ámbitos sociales, la voz del médico comenzó a tener centralidad también en la vida del Asilo. Las prácticas allí desarrolladas comenzaron a tener otro cariz, imbuidas del incipiente desarrollo de la pediatría.

La contratación en 1894 del Dr. Enrique Estrázulas como médico externo aparece en términos históricos como un punto de inflexión en el desarrollo de la atención médico-social hacia los niños dependientes del Asilo. La instauración de las visitas médicas y la supervisión a cargo de las corredoras⁹⁵ del crecimiento de los niños que residían en casa de las amas de cría significó una nueva forma de atención.

La labor del médico era incluso reivindicada por la prensa de la época, en la que se daba cuenta de este cambio.

Es casi imposible hacerse una idea de todo lo que ha hecho el doctor Estrázulas en bien de los niños expósitos.

Cuando aceptó el nombramiento de médico de los niños externos del Asilo, el servicio no podía ser peor. Los médicos que lo habían precedido acostumbraban a dedicarle a las infelices criaturas apenas el tiempo que les sobraba. Sólo en casos excepcionales iban a

⁹⁵ Posteriormente denominadas visitadoras sanitarias, las corredoras aparecen como un primer antecedente de la creación del servicio social como profesión. La ligazón de esta primera figura como mano derecha del médico se verá reflejada en los énfasis de la formación de las visitadoras sociales y en la centralidad de la perspectiva higienista de la atención a la infancia.

ver a los enfermos a domicilio. La regla general era que todos, sin distinguir la clase de sus males, fueran llevados, por sus amas al consultorio del Asilo que para el colmo de desdichas estaba situado entonces a la altura de la playa Ramírez, sistema que era de fatales consecuencias, pues para muchos enfermitos bastaba la salida a la intemperie para enviarlos al otro mundo.

El doctor Estrázulas desterró esta práctica... recomendando a las amas que siempre que vieses a sus pupilos el menor síntoma alarmante lo mandasen buscar inmediatamente.

Desde entonces la asistencia a domicilio de los niños tomó unas proporciones considerables y el médico no tuvo descanso. A todas las horas del día y de la noche tenía que estar detrás de ellos, había noches en que era llamado de dos o tres partes, y gracias a esto los niños expósitos ganaron tanto que su mortalidad disminuyó considerablemente. Para darse cuenta del trabajo que este sistema importaba para el doctor Estrázulas basta recordar un solo dato: durante seis meses asistió a domicilio 353 enfermos haciéndoles 1.715 visitas. (Citado en Mañé Garzón, 1992, p. 103)

Si bien el reconocimiento a los cambios impulsados por Estrázulas reflejaba una sensibilidad particular de época, la realidad institucional no acompañó el desarrollo del sistema por él propuesto.

Al año siguiente de haber asumido, Estrázulas renuncia, debido a la determinación de la Comisión de Beneficencia de la supresión de las corredoras y la no creación de una nueva Casa Cuna en la que se recibiera directamente a los niños depositados en el Torno.

Actualmente el Asilo tiene a su cargo más de cuatrocientos niños externos. Como es natural por más esfuerzos que haga el médico no puede personalmente verlos a todos continuamente para ver si están bien atendidos.

Para subsanar el inconveniente estaban las corredoras del Asilo que tenían el encargo de inspeccionar las amas y ver el estado de los niños.

El doctor Estrázulas había organizado tan bien esto que ningún niño dejaba de ser visto por lo menos una vez por semana. De esta manera se ponía remedio a un montón de males: así no había peligro de que un niño fuera maltratado o se muriese de hambre por desidia de las amas o porque carecían de leche. Gracias a la vigilancia activa de las corredoras la intervención del doctor Estrázulas llegaba siempre a tiempo.

Pero quiere la mala suerte que a la comisión se le antoje de repente suprimir las corredoras, porque la comisión de damas del Asilo resuelve encargarse de aquel servicio y desde ese momento la sólida organización que había dado el doctor Estrázulas a la asistencia de los muchachos se vino abajo... Cuatrocientas amas no se vigilan con buenos deseos. Es necesario que haya personas resueltas que se dediquen sin descanso a andar de un lado para otro recorriendo conventillos, fiscalizando todo con mucha habilidad, y es indudablemente trabajo que sólo podían hacer las corredoras que estaban a sueldo y que hacían aquella fiscalización con verdadero oficio. (Citado en Mañé Garzón, 1992, p. 103)

Según Mañé, el compromiso de Estrázulas con la tarea de cuidado y profilaxis del recién nacido era tal, que a pesar de no haber logrado concretar sus innovadoras propuestas de organización y vigilancia vehiculizadas en la creación de una casa cuna y la implementación del control sanitario de las corredoras, propuso a quien consideraba como figura prominente de la medicina de su época, para que lo reemplace en sus funciones.

Inmediatamente y a indicación del doctor Estrázulas ocupó el puesto vacante el doctor Morquio en calidad de interino. El doctor Morquio es indudablemente de los médicos más indicados para ocupar el puesto. Es especialista competente en enfermedades de niños, es inteligente y muy laborioso. Además va al puesto con verdadero entusiasmo de manera que los niños expósitos pueden esperar mucho de él... encuentra ahora ciertas

facilidades... la organización que al servicio le ha impuesto el doctor Estrázulas. Además tendrá en su ayuda dos practicantes de primer orden, los jóvenes Ferreira y Vidal y Cuervo, dos estudiantes de último año de los mejores que tiene la Facultad de Medicina. (Mañé, 1992, p. 103)

Posteriormente, el Dr. Luis Morquio asumió en 1911 la dirección del Asilo de Huérfanos y Expósitos. Desde allí se posicionará como uno de los portavoces de los discursos contrarios al mantenimiento del Torno como forma de ingreso de los niños a los dispositivos de protección.

Los impugnadores que recién se presentan sobre finales del siglo XIX, hacen profundo hincapié en razones de tipo médico. Conocer los antecedentes del pequeño a efectos de poder controlar las futuras enfermedades y/o contagios con los otros niños. A este sentido de la profilaxis se le agrega la convicción de que la recepción del menor a través de una oficina de admisión, permite eventualmente disuadir de la entrega a la madre o a quien haga sus veces, evitando el consiguiente desprendimiento. (Portillo, 1988, p. 14)

La fundamental razón esgrimida para su abolición estaba fundada en el anonimato y la desinformación que el Torno promovía para la admisión de expósitos. “El anonimato de la entrega que preservaba el Torno constituye el centro de los debates.” (Leopold, 2002, p. 40) Aparecía así un elemento que modificaría hasta nuestros días las prácticas ligadas al ingreso de niños, niñas y adolescentes a lo que hoy se denomina Sistema de Protección. Se abogó por parte de los detractores del Torno por la imperiosa necesidad de recoger información de los orígenes y de las causas del ingreso de los niños a las dependencias destinadas a la protección.

En la Memoria elevada en 1911 a las autoridades del Asilo, el Dr. Morquio plantea el requisito de modificar las formas de ingreso de los niños a los efectos de cambiar el Torno, por un "...medio más seguro, humano y científico de depositar a los menores."

Los discursos civilizatorios, que plantearon la modificación del sistema de ingreso, se sustentaron fundamentalmente en conocer las causas del fenómeno del abandono, a la vez que rastrear los antecedentes sanitarios de los niños ingresantes.

"En el ingreso del niño hemos realizado de inmediato una modificación fundamental, reclamada por exigencias de humanidad y civilización." (Morquio en Gorlero Bacigalupi, 1966, p. 99)

Siguiendo los influjos de planteos como el de Lamartine, quién expresaba que "El Torno es el instrumento que tiene manos para recibir, pero que no tiene ojos para ver, ni boca para revelar." (Lamartine en Leopold, 2002, p. 33), se procuró conocer las causas del abandono como fenómeno, con el fin de remediarlo. "El abandono social es un mal social, y no puede remediarse si no se conoce su origen; la existencia del Torno perpetra la ignorancia de sus causas reales, manteniendo sus efectos contrarios a todo principio científico y filantrópico." (Morquio en Gorlero Bacigalupi, 1966, p. 100)

A su vez, procuró controlar las futuras enfermedades y prevenir la propagación de las que los expósitos eran portadores. La abolición del torno: "...nos permitía realizar una de nuestras más grandes aspiraciones: la profilaxis del expósito. Conocidas las causas del abandono, buscar los remedios para evitarlo; con ese objeto se ha creado la Oficina de Admisión". (Morquio en Gorlero Bacigalupi, 1966, p. 101)

Si bien el Torno perduró hasta la década del 30, conjuntamente con la Oficina de Admisión que Morquio había instalado, su uso fue disminuyendo al punto de que la discusión de su continuidad quedó por la vía de los hechos saldada.

La entrega del niño ha ido perdiendo el carácter sigiloso, como si se quisiera ocultar un delito; a veces el delito existía realmente impreso en el estado del niño; pero la impunidad del Torno todo lo cubría, aún mismo el crimen; hoy los niños son presentados en condiciones generalmente buenas, atendidos y vestidos como corresponde. (Morquio en Gorlero Bacigalupi, 1966, p. 100)

Estas medidas focales de la realidad institucional se producían en el marco de otras universales que consolidaron un modelo médico de atención a la niñez y la adolescencia. “En 1911 se sanciona la ley de vacunación obligatoria, impuesta a todos los habitantes menores de veinte años de edad. Esta constituye la primera medida higienista de carácter universal y obligatoria.” (Leopold, 2002, p. 43)

La psicologización del problema de la minoridad: Reina Reyes, una voz disonante al respecto de las prácticas en el Consejo del Niño

La reorganización decidida por el Consejo en 1944 del Hogar Femenino N° 1,⁹⁶ en tanto centro de examen y observación, lo configuró como un dispositivo de ingreso y derivación. En tanto “casa temporaria”, el Hogar recibiría a “las menores” por derivación judicial o disposición policial, para luego determinar su “ulterior destino” (entrega a su familia o traslado a otro internado dependiente del Consejo o en convenio con él).

Es en el marco de esta reestructura institucional que se produce la contratación de Reina Reyes a los efectos de su desempeño como maestra-psicóloga⁹⁷ en 1945.

⁹⁶ El también denominado Hogar Yaguarón fue declarado Sitio de Memoria por Resolución N° 38/2022 adoptada por la Comisión Nacional Honoraria de Sitios de Memoria - Ley 19.641.

⁹⁷ “En nota del entonces Presidente Director General del Consejo del Niño Dr. Julio Bauzá fechada el 9 de octubre de 1945, se le comunicó a Reina Reyes que había sido contratada como Maestra Psicóloga por el término de seis meses y que debería cumplir cuatro horas diarias en el Hogar Femenino N° 1.” (Dominguez, 2010, p. 55)

Durante los seis meses de contrato, Reyes elevó informes al propio Consejo, en los que daba cuenta del estado de las internas. Asimismo publicó artículos periodísticos, haciendo pública la realidad del funcionamiento del Hogar en particular y del Consejo en general.

En el libro “Psicología y reeducación de la adolescente”,⁹⁸ da cuenta de las desigualdades que institucionalmente se generaban al respecto de la atención de las adolescentes en relación a los varones.

Como ya hemos mencionado, esta desigualdad fue establecida incluso, en sentido contrario a una legislación propia de un Estado laico. “Destaco que la educación religiosa (...), en menores que tutela el Estado, configura una evidente contradicción al espíritu de la ley que, en el Uruguay, establece la laicidad para todos los establecimientos públicos de enseñanza.” (Reyes, 1989, p. 23)

En este mismo sentido, Reyes crítica las prácticas desarrolladas en el Asilo del Buen Pastor y los efectos de su existencia, incluso para quienes no eran derivadas a él. “...la amenaza de ese ingreso era usada corrientemente como medida disciplinaria.” (p. 23)

Resalta, a su vez, el incumplimiento de la responsabilidad estatal al respecto de los criterios de atención para los niños, niñas y adolescentes “bajo su tutela”.

La educación religiosa de ese establecimiento no responde a ningún criterio científico, criterio que todo Estado democrático está en la obligación de aplicar cuando ejerce la tutela de menores. En los establecimientos religiosos se sustenta el erróneo concepto de pena para la reeducación de las menores. (p. 22)

⁹⁸ El libro “Psicología y reeducación” producto del trabajo como maestra-psicóloga de Reina Reyes en el Hogar Femenino N° 1 fue publicado en Buenos Aires por la editorial Américalee en 1946 y recién en 1989 con el título “Psicología y reeducación de la adolescente” por EPPAL-CFEE en Uruguay.

El hecho de que la mujer sea concebida inferior en todas las dimensiones de la esfera social, no es responsabilidad exclusiva de los dispositivos de protección a las niñas y adolescentes, pero al analizar su lógica de funcionamiento, estos espacios institucionales refuerzan, en función de la caracterización moral de las adolescentes, de su condición económica y de la presunción de déficits intelectuales, un lugar social aún más estigmatizado e inferior. “El Presidente del Consejo del Niño se limitó a solicitar el cociente intelectual de las menores internadas y reiteró que se trataba de “un material humano de inferior calidad”...” (p. 18)

El albergue se despliega en el ideario colectivo de las familias pobres, como una alternativa de corrección y encauzamiento de la conducta social y familiar de niñas y adolescentes. La institucionalización como desenlace se produce en algunos casos en función de unos veredictos producidos en el ámbito privado familiar que derivan en la intervención de lo público-estatal. Entre los motivos de internación, Reyes destaca en varias ocasiones la dimensión de la vida sexual de las adolescentes.

Caso 42-17 años. Inició su vida sexual a los 14 años. Su compañero se despidió de ella después del acto con estas palabras: “Ahora que Dios te ayude”. Quedó embarazada. Tuvo un hijo que murió al nacer. Después de unos años inició nuevas relaciones amorosas y aconsejó a su novio que le pidiera a su madre autorización para vivir con ella sin casarse. La madre, mujer poco afectiva, respondió encerrándola en el albergue. Interrogada por la razón de su pedido, respondió que ella no puede merecer matrimonio por su pasado. (p. 48)

En su libro, Reyes pone en jaque de forma exhaustiva, crítica y con un enfoque autoproclamado empírico, la implementación y el lugar definitorio de los Tests Psicológicos sobre las decisiones reeducativas del albergue. Concebidos

institucionalmente como un complemento del examen médico y un insumo fundamental para el Juez a la hora de intervenir sobre el destino de las adolescentes, los test suponían la medición de los “cocientes intelectuales” que definirían la educabilidad de estas.

En los casos en que las menores están bajo la tutela del Estado por sentencia judicial la labor del psicólogo también es necesaria. El Estado que asume funciones de padre por abandono del menor o por incapacidad moral o material de sus padres, está obligado a actuar de acuerdo con los principios más avanzados, realizando su educación y reeducación, respetuosas de su individualidad y orientadas hacia la obtención de una conducta normativa y hacia una integración social armónica. (p. 21)

En este sentido, el test irrumpe como un dispositivo de recolección, ordenamiento y composición de información sobre las adolescentes, que contribuiría a la consolidación y solidez científica de un perfil asignado. Si bien aparentemente, por sus formas de aplicación, los test prometen una indagación y traducción singulares, lejos está de la necesaria “individualización” que plantea Reina Reyes. La homogeneización de la propuesta institucional, así como el desconocimiento y falta de articulación de los tests con dimensiones de la realidad familiar, social y, por otra parte, la invalidación del relato que la propia adolescente hacía de su vida, no producían otra cosa que un ejercicio psicométrico “de laboratorio” (Reyes, 1989) en el que los parámetros se establecen sin tomar en cuenta las realidades singulares de cada una.

Si se quiere valorar la psicología para la labor educativa hay que evitar el error de limitar la labor del psicólogo a la obtención de medidas.

Las pruebas psicológicas o tests sólo pueden darnos una serie de puntos de referencia con respecto a los procesos de desenvolvimiento y transformación de la personalidad, y por

esta razón una ficha psicológica obtenida por medios psicotécnicos es un elemento de reducido valor para la tarea reeducativa. Un test supone la creación de circunstancias artificiales para estudiar reacciones psíquicas en tiempo breve, y, por su misma artificiosidad y por estar orientado hacia la investigación de un aspecto parcial del psiquismo, sus resultados son de escaso valor para determinar tratamientos reeducativos. (p. 30)

En un ámbito institucional, en el que la inestabilidad se propone como elemento regular, la individuación de la adolescente para cualquier intervención profesional se torna absolutamente improbable como resultado de una dinámica de movilidad permanente de las internas.

Como puede observarse a partir de los datos que la propia Reyes registra, la masificación del internado así como el flujo de ingresos y reingresos genera unas particulares características de funcionamiento.

	Ingresos	Reingresos	Total
Noviembre de 1945	60	27	87
Diciembre de 1945	64	32	96
Enero de 1946	62	43	105
Febrero de 1946	57	38	95
Marzo de 1946	61	38	99
Abril de 1946	55	44	99
Mayo de 1946	44	38	82
	404	360	663

“Estas cifras arrojan un promedio de 94 entradas mensuales, 47 ingresos y 37 reingresos. El término medio diario de las menores que vivían en el Hogar era de 150, existiendo capacidad normal para sólo 100.” (pp. 24-25)

Como se ha planteado en relación a otros espacios institucionales, la construcción de dispositivos que operan como purgatorios organizacionales sumen a los sujetos a

situaciones de angustiosa incertidumbre. La indefinición de los destinos institucionales posibles, así como el régimen de características carcelario, produce una dinámica en la que toda pretensión discursiva de protección y educación se desvanezca a favor de un totalitarismo institucional en el que las definiciones cotidianas quedan en manos del personal menos calificado y sin otro criterio que el del sometimiento como forma de establecer un orden. “Al trauma del ingreso, de por sí perturbador, se suma el hecho de que la adolescente no conoce cuál será su destino y su angustia es agravada por las continuas amenazas de traslado al “Buen Pastor”. (pp. 38-39)

La vigilancia, la delación y los castigos como forma de gobierno del internado se asumen como elementos constitutivos de su funcionamiento y operan a su vez como parte de una mecánica de tercerización del control y el abuso de poder. “Caso 114-17 años. Las autoridades del albergue le han dado atribuciones para mantener el orden y en estas funciones mantiene a dos compañeras de rodillas durante dos horas, por haber conversado en el taller.” (p. 39)

El manejo de la información de la vida de las internas de forma indiscriminada se tramita también como elemento de sometimiento de unas hacia otras. Los motivos de ingreso, las situaciones de vida concreta que vincularon a las adolescentes al Consejo del Niño y la información que circula a propósito de su desenvolvimiento cotidiano en el internado, dan lugar a juicios morales y prácticas de etiquetamiento que se trasladan desde el mundo adulto hacia el de las adolescentes, constituyendo una distribución perversa de autoridad.

Ha manifestado un acentuado odio hacia una menor que ingresó por hurto, lo que ella sabe. En ocasión de sufrir ésta un ataque, en lugar de atenderla le arrojó un jarro de agua

encima. Interrogada por el motivo de su actitud, dice que lo ha hecho porque le tiene rabia. Piensa que esa menor debería estar en la cárcel. (p. 102)

En este mismo sentido, la delación, el “acuse” como forma del manejo de cierta información, establece una lógica coercitiva de relacionamiento entre pares, que opera como extensión de las figuras de vigilancia. “Otra manifestación de agresividad es la conducta de “acuse”, muy generalizada en la vida del albergue. Las menores viven acusando a las compañeras por conductas prohibidas que se habían realizado o se pensaban realizar.” (p. 41)

Esto, en muchos casos, no hace otra cosa que robustecer la clasificación institucional de los sujetos, que en función de algunos datos se constituye. Las categorías clasificatorias, que se construyen y transmiten, determinan incluso unos procesos de interiorización e identificación de los propios clasificados. Los lugares asignados constituyen los únicos posibles de ser ocupados; esto no necesariamente se acota al tiempo y espacio de internación.

Caso 193-Abandonada por su marido ha ingresado en el albergue. Ha estado internada en el Buen Pastor. Ha conseguido egresar y vive con su madre, mujer llegada de campaña y que no conoce a nadie en Montevideo. Me visita y habla de sus dificultades para encontrar trabajo. No quiere emplearse como sirvienta "porque hay que moverse desde la mañana hasta la noche". Prefiere trabajar en una fábrica. Después de un tiempo vuelve para decirme que está apremiada por la necesidad y que tendrá que dedicarse a la prostitución. **"Como de todas maneras ya fui del albergue"**. (p. 50)

La igualación que en muchos casos se ha realizado respecto a los niños y adolescentes con el lugar institucional que habitan ha dado lugar a una representación

esencialista del sujeto. Apellidar Expósito como forma de imponer identidad o denominar “consejados”, a los sujetos vinculados al Consejo del Niño ha producido una forma de representación. Nombrar o referir a un sujeto como Expósito, “consejado”, ha generado una forma de identificación derivada de una pertenencia subjetivante.

Presencio un careo entre varias menores y autoridades del Consejo del Niño. Una de ellas acusa al marido de una cuidadora de mantener relaciones íntimas con una menor que está bajo su custodia. Otra menor replica: **¿qué otra cosa puede hacer él con nosotras? ¿Las del albergue, no somos ya unas perdidas?** (p. 50)

La clasificación institucional se presenta como elemento de realidad, que iguala categorías teóricas con trayectos vitales y que adquieren validez a partir de retóricas profesionales en tono de profecía; establece unos lugares a ocupar.

El problema es que los discursos irrumpen, circulan y se distribuyen conformando racionalidades prácticas que otorgan lugares a los individuos, que condicionan las definiciones que de ellos se hacen, de las formas de vida, de la conducta y de la conducción de sí. El sujeto trascendental se convierte en sujeto localizado que ocupa una posición. El sujeto ya no expresa la conciencia del que habla ni el autor de una formulación sino una posición, un lugar a ocupar por individuos concretos dadas ciertas condiciones. De este modo, un individuo podrá ocupar diferentes posiciones de sujeto siempre que el lugar no sea definido invariablemente o de una vez para siempre. (García Molina, 2012, p. 6)

A partir de lo que supone para el desempeño profesional, hace referencia a las formas, la relevancia y el manejo de la información sobre la vida de las adolescentes. En

este sentido, establece la importancia de la “confianza” que los agentes institucionales deben cultivar en el vínculo con las adolescentes. Dar “importancia” al relato que estas traen sobre sus vidas configura un posicionamiento ético-profesional, que debe abstenerse del enjuiciamiento.

La primera actitud que se adopte frente a la joven es de fundamental importancia. La mejor manera de obtener su confianza es interesarse por la vida y los problemas de las adolescentes. El relato que ésta haga es una visión retrospectiva de las experiencias vitales y de lo que representan o han significado para ella. Convencida de esto, en mi primera vinculación con las internadas me interesé por sus vidas. El relato que la menor me hacía disminuyó inmediatamente la situación de angustia que el estar internada le provocaba. Al encontrarse entendida en sus vivencias, la menor experimentaba felicidad.

(p. 53)

En unas prácticas institucionales signadas por la desconfianza devenida de unas trayectorias de vida sospechadas permanentemente, la idea misma de introducir la confianza como elemento relacional supone un movimiento particularmente significativo en el despliegue del trabajo profesional.

El interés por el otro(a), en este caso, asoma como posición política transformadora de un hacer institucional, que en términos históricos operó en un sentido contrario.

En esta tónica, Reina Reyes propone alternativas a los aspectos denunciados por ella sobre el albergue, pondera la necesidad de realizar investigaciones del tipo “psicobiológicas” para asegurar la “reeducación” de las adolescentes. Estas investigaciones, como fundamento de cierta categorización, que habilitaría la creación de

grupos “homogeneizados”, facilitarían a la vez el seguimiento por parte de los actores institucionales de cada una de las internadas.

Si bien lo clasificatorio aparece como un ingrediente de las alternativas propuestas por Reyes, se instalan en el marco de sus proposiciones unas significativas alusiones al lugar que ocupa el relato de vida que las adolescentes hacen en primera persona.

Aún cuando el relato que la menor haga de su vida no constituya una biografía objetiva de su vida (ya que es frecuente que al narrar los hechos los deforme consciente o inconscientemente), la obtención de ese relato resulta siempre provechosa por su interpretación psicológica. (p. 54)

La consideración de la elaboración de una autobiografía aparece en el texto como un ejercicio posible, a partir de la construcción de casos como formas necesarias de singularización del quehacer profesional. “En realidad cada caso ofrece un conjunto particular de circunstancias irreductibles a un patrón.” (p. 69)

En relación a la información que institucionalmente se construye sobre cada adolescente, plantea incluso la posibilidad de dar a conocer el contenido de la “carpeta”.

La consideración de otras fuentes de información, más allá del relato en primera persona, también es consignada como ejercicio que colabore en ordenar y en traer episodios suprimidos. Reyes va a ser consecuente en sus denuncias y propuestas sobre la importancia de no considerar los dispositivos de información de forma aislada: en este sentido, reconoce explícitamente algunos de ellos: tests, relatos, carpetas, observación. La crítica que hace a la preponderancia y anulación de unos sobre otros se fundamenta en la relación que se establece con la perpetuación de prácticas des-subjetivantes sustentadas en el miedo, la censura, el aislamiento y el castigo. Lo extremadamente perverso en

cuanto a estos dispositivos de información es la naturaleza des-subjetivante en sí misma que los constituye, es decir, no sólo proponen y argumentan las formas de lo represivo, sino que ellos mismos devienen en “la amenaza”. En un ejemplo traído por la autora, sobre una adolescente que violentó a otra, arrojándole agua, en el diálogo con Reyes luego del altercado esta “...manifiesta enormes deseos de conocer la carpeta que contiene los datos de su ingreso. Se la muestro; queda muy tranquila. Dice no saber por qué.” (p. 102)

Trabajo Social y Educación Social: Surgimiento, institucionalización y desarrollo

Tal como expresamos al inicio de este texto, en las páginas siguientes haremos foco en el desarrollo de dos de las profesiones que inexorablemente han estado ligadas al desarrollo de las políticas y prácticas de protección a la infancia y adolescencia. Por un lado, se trabajará al respecto del surgimiento del Trabajo Social como profesión, desde su génesis en la figura paramédica de la visitadora sanitarista, y por otro, al surgimiento de la Educación Social como intento de dar una respuesta profesionalizadora específica para la realidad de la institución rectora de las políticas de infancia y adolescencia. Para el abordaje del desarrollo de ambas profesiones, se plantean diferencias con respecto a lo producido sobre estas hasta el momento. Mientras que al respecto del Trabajo Social pueden encontrarse mayor cantidad de producciones académicas fruto de investigaciones realizadas, para el caso de la Educación Social la producción remite a un único texto⁹⁹ de porte, que da cuenta del derrotero de la profesión. En función de ello, las fuentes para el desarrollo de este apartado serán disímiles en su naturaleza y cuantía. Mientras que para plantear aspectos relativos al surgimiento, institucionalización y desarrollo del Trabajo Social, nos basaremos en investigaciones y distintos documentos institucionales, para realizar el mismo trabajo respecto de la Educación Social se remitirá fundamentalmente al texto antes referido y documentos que en su mayor parte refieren a la formación. Por último, se señala que los procesos de surgimiento y desarrollo de estas profesiones tienen unas marcas de origen que pueden diferenciarse por el tiempo histórico y los territorios en los que se produjeron.

⁹⁹ Camors, J. (2012) El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Ediciones Grupo Magro.

A los años de diferencia entre el surgimiento de una y otra, se destaca que mientras el Trabajo Social tuvo un desarrollo regional, la Educación Social apareció como una respuesta institucional de carácter nacional.

Surgimiento y desarrollo del Trabajo Social en el Uruguay

Pudieron rastrearse al respecto del surgimiento del Trabajo Social dos tesis. Algunos autores se refieren por un lado a la génesis de la profesión como el resultado de la "...profesionalización de las "anteriores" formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía..." (Montaño, 1998, p. 10) y por otro "...como un subproducto de la síntesis de los proyectos político-económicos que operan en el desarrollo histórico, donde se produce material e ideológicamente la fracción de clase hegemónica..." (p. 20)

En Uruguay, si bien puede reconocerse que la Iglesia Católica tuvo cierta incidencia en el surgimiento de la profesión, fundamentalmente éste y su desarrollo pueden asociarse a la legitimación de ciertos discursos hegemónicos sustentadores del proyecto político-económico modernizador. "...su desarrollo estuvo marcado principalmente por el reformismo social burgués positivista, antes de que por el conservadurismo restaurador del movimiento católico." (Acosta, 2016, p. 31)

Es por ello que, sin dejar de mencionar las iniciativas de la iglesia, historizar el surgimiento del Trabajo Social en nuestro país, necesariamente implica retrotraernos a su surgimiento como una ocupación o labor paramédica.

La ligazón existente entre el nacimiento del servicio social y las transformaciones sociales generadas a partir del proceso modernizador del Uruguay se produjo en un tiempo de retracción de la Iglesia Católica y de la instauración y consolidación del discurso médico-higienista en tanto visión hegemónica de la realidad social.

El tiempo marcado por el inicio del predominio de la perspectiva médica respecto a los problemas sociales, incluidos los referidos a la infancia y adolescencia, involucra tempranamente a figuras subordinadas al saber-poder médico.

Como ya se ha mencionado, las corredoras y visitadoras fueron constituyéndose como figuras necesarias para inspeccionar y dar cumplimiento a las prescripciones médicas. Al respecto de las prácticas desarrolladas hacia la infancia, las visitadoras adquirieron un lugar fundamental en los servicios destinados a esta.

En esta fatigosa tarea colaboraban con Morquio, un Practicante estudiante de los últimos años de la carrera, que lo acompañaba en sus reconocimientos en el Consultorio y en las visitas si así se consideraba conveniente, un Escribiente, que tenía la misión de llevar y tener al día los registros y fichas, desempeñando al mismo tiempo las funciones de Administrador del Servicio; cuatro Corredoras, actualmente diríamos Visitadoras Sociales o Asistentes Sociales, quienes tenían como obligación concurrir a los hogares en los que se encontraban viviendo los menores dependientes del Asilo, vigilando el estado en que se encontraban y el tratamiento de que eran objeto. (Turnes, 2014, p. 150)

La importancia que esta figura adquirió en el sistema generó incluso ciertos vaivenes en la administración de los servicios. Los recortes presupuestales que redujeron el número de visitadoras a inicios del siglo XX desembocaron inclusive en las renunciaciones de quienes dirigían los dispositivos de atención. "...Morquio se fue cuando le sacaron las visitadoras, y en 1901 nuestro gran maestro (...) se quejaba que el Estado le había quitado las visitadoras para hacer el domicilio, esto que en atención primaria todo el mundo está reconociendo." (Díaz Roselló, 2014, p. 2 citado en Turnes, 2014, p. 742)

Años más tarde, Rafael Schiaffino¹⁰⁰ planteará la necesaria institucionalización de otras figuras que oficiarán de vínculo entre el médico y los destinatarios de su labor profesional. En función de la magnitud de la labor, Schiaffino planteará:

...la dificultad de poder abrazar todo el problema con el concurso único de los médicos inspectores y con los auxilios de las clínicas escolares. Faltaba siempre el nexo entre la familia y el médico, faltaba el órgano tenaz y continuo de la propaganda higiénica, para hacer que la labor respondiera a los esfuerzos que se le dedicaban” (Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, 1928, p. 340)

El propio Morquio dará cuenta de la importancia del Servicio Social en oportunidad de desarrollarse el Congreso Internacional de Protección a la Infancia en París en el año 1928.

Un elemento nuevo se ha incorporado a los servicios de asistencia y defensa social, que tiene hoy un papel preponderante: el Servicio Social, es decir, una institución independiente, autónoma, que tiene por objeto analizar cada caso individualmente, aportando o indicando los medios preventivos o efectivos, convenientes o necesarios, para prevenir el mal o para curarlo. Esta gran institución, que ha tenido su iniciativa en la América del Norte, satisface hoy la tendencia moderna, que busca, cada vez más, sustituir la Previsión a la asistencia; se ha generalizado en todas partes, como un progreso indiscutible. (Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, 1928, p. 260)

¹⁰⁰ Profesor agregado de Higiene de la Facultad de Medicina y director del Cuerpo Médico Escolar.

La propia naturaleza del surgimiento de esta ocupación, devenida luego en profesión, establecerá las atribuciones que esta irá adquiriendo. “Esto se tradujo en la atribución social a la profesión incipiente, de una serie de funciones sociales caracterizadas por su carácter inspectivo y de control, especialmente dirigidas a las familias pobres.” (Ortega, 2011, p. 80) El surgimiento de unas prácticas “necesarias” de inspección sanitaria generaron el imprescindible surgimiento de unas funciones fiscalizadoras.

Es posible afirmar que en las primeras décadas del siglo XX, con el predominio de una mirada higienista sobre los problemas sociales, que implicaba la consideración de los factores externos en la etiología de las enfermedades, se crean múltiples espacios de carácter inspectivo que constituyen la base de sustentación institucional de los dispositivos donde se insertan las prácticas de las visitadoras sociales de higiene. (Ortega, 2011, p. 58)

El preventivismo sanitarista coexiste con el accionar de la Iglesia Católica, conjugándose de alguna forma la categorización de los sujetos de intervención del servicio social, que irrumpe en un intento de tecnificación de respuesta a la nueva configuración del problema social.

De esto deviene la existencia de dos discursos, que podrían decirse contrarios y que sin embargo tienen una raíz emparentable sobre la concepción de la población definida como objeto de la intervención social.

Discursos que, contruídos en base a un supuesto dilema meritocrático, divide a los sujetos entre los merecedores de cierta asistencia social y por otro lado concibe a los no merecedores de esta “ayuda” a partir de la responsabilización y culpabilización de su propia situación. Se consolida un proceso de individualización social a través de la

configuración de una noción de individuo y familia como principales responsables de sus “trayectorias socio-biográficas”. (Ortega, 2011, p. 15)

La individualización, en tanto teoría, constituye a su vez un fenómeno que históricamente ha permeado el devenir de las instituciones de gestión de lo social, incluido el surgimiento y desarrollo del Trabajo Social. “Se trata de una noción utilizada para describir mecanismos y procesos por medio de los cuales los problemas sociales pasan a ser percibidos como problemas individuales, en virtud de disposiciones psicológicas, personales y familiares.” (Ortega, 2011, p 12.)

Esta perspectiva configuró un modelo de representación de los problemas sociales que produjo como efecto unos ciertos mecanismos de respuesta estatal. No es equivocado asimilar a la individualización como fenómeno característico de la modernidad, pero sí lo es no considerar que este ha tenido otros asentamientos similares, particulares y diferentes en otros momentos históricos.

El pecado y la virtud así como lo normal y patológico producirán un efecto de similares significaciones en la categorización de las personas.

La supremacía del poder y el saber médico irán configurando, a la vez que una clasificación poblacional, una definitoria de los estatus profesionales. Se producirá, así, una división del trabajo que ubicará al médico como figura dominante respecto de otras subsidiarias o súbditas. “...deberíamos recordar las metáforas higienistas instaladas desde las primeras formas de desarrollo profesional: las visitadoras sociales como «los ojos» de los médicos...” (Ortega, 2011, p. 161)

En este sentido, podrían diferenciarse dos grandes grupos de incipientes profesiones paramédicas en este contexto, por un lado aquellas que se caracterizan por un encargo preponderantemente clínico, como podría entenderse a la enfermería y por otro a aquellas cuyo encargo se enmarca en el campo de lo social.

La visitadora representa la tendencia más moderna de la medicina preventiva, y es la encargada de la vigilancia de los sanos, la que debe despistar los peligros que a la salud amenazan, para poder evitarlos; la divulgadora de los conceptos higiénicos, a fin de hacer que el organismo resista en mejores condiciones a los ataques de las infecciones y peligros que lo rodean de continuo, a hacer por su prédica que el desgaste por la labor a que está condenado el hombre, sea lo menos dañosa posible; la propulsora de los medios modernos de prevención contra las enfermedades y la difusión de los conceptos de la higiene en la alimentación, en el desarrollo, en la habitación, en los métodos de la vida higiénica. (Rafael Schiaffino en el Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, 1928, p. 340)

La expresión “paramédica” resulta ambigua en su utilización. Por una parte, su labor es de mera función adjetiva y descriptiva, pero por otro, configura una categoría legitimada y vigente en lo que refiere a las profesiones contempladas en la Escuela de Tecnología Médica dependiente de la Facultad de Medicina,¹⁰¹ cuyo surgimiento se dio bajo la denominación de carreras auxiliares del médico. El sufijo “para”, da cuenta de una subordinación de unos saberes y prácticas sobre otros, a la vez que presenta cierta

¹⁰¹ “La Escuela Universitaria de Tecnología Médica pertenece a la Facultad de Medicina de la Universidad de la República Oriental del Uruguay. Desde su creación en la década del 50 ha pasado por diferentes denominaciones (Sección Auxiliares de Médico, Colaboradores de Médico, Escuela de Tecnología Médica y Escuela Universitaria de Tecnología Médica). En el año 1950, en el Decanato del Prof. Dr. Mario Cassinoni, es creada la entonces “*Sección de Auxiliares del Médico*”, con el objetivo de formar personal calificado del Hospital de Clínicas.

En su etapa constitutiva se instituye como la Sección Auxiliares del médico el Dr. Fulquet (quien fue director de la misma hasta mediados de los 60). Esta Sección emitía certificados, (no títulos) y denomina a sus egresados Auxiliares (Auxiliar de Registros Médicos, de Radiología, de Transfusiones, de Psicología Infantil). En el caso particular de Fisioterapia, los primeros egresados, que habían colaborado con el Sr. Decano en la Organización del Curso, generan una reclamación y egresan como Técnicos. En las memorias de la Dra. Tasende se señala que “*La formación de recursos humanos para la salud como Auxiliares del Médico, respondía a los marcos conceptuales y normativos del momento histórico del país: vigencia plena del modelo hegemónico médico*.” (<https://udelar.edu.uy/portal/category/carreras/area-ciencias-de-la-salud/>)

sinonimia con el “no”, es decir, hay una intencionalidad política discursiva en señalar que todo lo paramédico es inherentemente no-médico.

Si bien el Trabajo Social históricamente no se presenta como una profesión “literalmente paramédica”, si puede inferirse este lugar profesional en función del por qué, el para qué y el enclave institucional de su aparición.

El surgimiento de la formación profesional

Lo que en principio puede definirse como una ocupación, inicia su proceso de profesionalización¹⁰² con la primera experiencia formativa que data del año 1927 en el Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. La currícula del curso en este ámbito formativo tenía una duración de dos años e “... incluía asignaturas tales como: Nociones de anatomía y fisiología, Patología general, Higiene general y enfermedades transmisibles, Maternología y puericultura, Higiene social, higiene escolar y tuberculosis y Práctica de hospital (médica quirúrgica).” (Ortega, 2011, p. 126)

Entre los años 1927 y 1934 se formaron 161 visitadoras sociales con este Plan de Estudios.

La perspectiva médica que la formación tuvo desde sus inicios se mantuvo durante la segunda experiencia formativa. Años más tarde, la aprobación del Código del Niño, así como la creación del Consejo de Niño¹⁰³ y del Ministerio de Salud Pública (MSP) en 1934 estableció también para el servicio social un nuevo escenario en su proceso de institucionalización.

¹⁰² El primer título otorgado denominó a la figura profesional como Visitadoras de Higiene Social.

¹⁰³ Vale recordar que el Consejo del Niño estuvo en la órbita del Ministerio de Salud Pública y a partir de 1935 en la del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, el que cambiará su denominación en el año 1967 por el de Ministerio de Cultura y en 1970 por la de Ministerio de Educación y Cultura.

El propio Código del Niño marcó un “perfil profesional” a partir del establecimiento de funciones específicas y de consignar directrices para su intervención.

En su Exposición de Motivos se plantea:

La visitadora social debe intervenir en los casos siguientes: hacer la ficha social y organizar los archivos correspondientes; organización y regularización de la familia; investigación de la paternidad; evitar el abandono del niño; contralorear el cumplimiento de los preceptos higiénicos y las prescripciones médicas; enseñar higiene y puericultura; alimentación adecuada y económica; (...) atención y colocación de anormales y enfermos; colocación familiar; en los casos de libertad vigilada, asesoramiento al Juez de Menores con respecto a la vida del niño y de su familia; lucha contra el analfabetismo y los males sociales; persecución de la mendicidad (...) y en muchos otros casos que no es posible prever.” (p. 23)

Mientras que en el organigrama del Consejo del Niño, y dependiendo de una de las ocho Divisiones Técnicas (Servicio Social) del organismo, se previó la Escuela de Servicio Social, la Ley Orgánica de Salud Pública N° 9202 la creó en su Artículo 41: “Créase en el Ministerio de Salud Pública una Escuela de Sanidad Pública y Servicio Social.”

El *Código del Niño*, que crea el Consejo del Niño, dispone en su organigrama una División Servicio Social, y da las pautas para la creación de una Escuela de Servicio Social pública que se concretará en la Escuela de Sanidad y Servicio Social, que comenzará a funcionar en 1936 en la órbita del Ministerio de Salud Pública. (Ortega, 2011, p. 58)

Cabe traer aquí lo que el propio Código del Niño estableció al respecto de la División de Servicio Social en sus artículos 107, 108, 109 y 110.

Artículo 107.- La división del Servicio Social se ocupará:

- a) De la organización de la Escuela de Servicio Social.
- b) De la implantación del Servicio Social en todos los organismos que dependen del Consejo del Niño.

Artículo 108.- Los Consejo del Niño y de Salud Pública establecerán de común acuerdo la Escuela de Servicio Social fijando el plan de estudios, programas, horarios; reglamentando su funcionamiento, indicando las condiciones de ingreso, etc. La Escuela expedirá los certificados y títulos correspondientes, de acuerdo con la reglamentación respectiva.

Artículo 109.- El Consejo del Niño podrá nombrar comisiones distritales de vigilancia y propaganda para hacer efectivos los fines del Servicio Social.

Artículo 110.- La Escuela del Servicio Social quedará encargada de preparar el personal auxiliar que intervenga en cualquier forma en los distintos aspectos del problema del bienestar infantil.

Es así que en 1936, la formación de las entonces Visitadoras pasa a la órbita de la Escuela de Sanidad y Servicio Social del Ministerio de Salud Pública.

Las divergencias producidas a partir de la apertura de la Escuela en la órbita del Ministerio, generó por un lado la impugnación por parte de la Facultad de Medicina por inconstitucionalidad de la iniciativa y por otro supuso la reivindicación de su reconocimiento por quienes habían sido formadas en la propuesta anterior.

La supremacía de unos saberes y prácticas sobre otros en este caso se hacen visibles y se materializan en algunos aspectos constitutivos de lo que hasta el momento

se habían configurado como las ofertas formativas del servicio social. Los requisitos de ingreso, la duración de la formación, los perfiles docentes, así como la estructuración de la currícula, dan cuenta de un lugar de subordinación.

Tanto en la Escuela creada en 1927 en el Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina, como en la Escuela del MSP, fundada en 1934, el análisis de los requisitos al ingreso (no se exigía, en los primeros planes de estudio, tener el bachillerato terminado), la duración curricular de los estudios (dos o tres años), la procedencia de los docentes, que en su totalidad no pertenecían a la profesión, como la carencia casi absoluta de asignaturas propias, confirman la subordinación histórica del servicio social al pensamiento y práctica de la medicina...(Ortega, 2011, pp. 142-143)

La formación de las Visitadoras de Higiene o Sociales,¹⁰⁴ en este mismo sentido y ya en la segunda órbita institucional, continuó constituida primordialmente por conocimientos provenientes de la medicina. La currícula de la Escuela de Sanidad y Servicio Social da cuenta de ello en su organización:

...en primer año, Anatomía y fisiología, Patología general, Patología médica y quirúrgica; Higiene personal, Nutrición, Economía doméstica, Enfermedades transmisibles y bacteriología. En segundo año: Higiene social, Higiene escolar, Higiene industrial, Puericultura, Maternología, Tuberculosis, Enfermedades venéreas, Administración sanitaria – estadística, Práctica de laboratorio y de policlínica médica y quirúrgica y endocrinológica.” (Bralich, 1993, p. 18)

¹⁰⁴ Existe en la bibliografía específica una alusión a esas dos formas de nominación de la titulación otorgada por la Escuela de Salud Pública y Asistencia Social del Ministerio de Salud Pública hasta el año 1953.

La propuesta formativa católica del Servicio Social

De forma paralela en la esfera privada, en el año 1937 se crea la Escuela de Servicio Social del Uruguay (ESSU) de origen católico, que obtiene su personería jurídica por resolución del Poder Ejecutivo con fecha del 25 de febrero de 1938. Esta escuela no tendrá mayor incidencia en la definición del perfil profesional.

En su primer plan de estudios esta escuela operó con una concepción del trabajo social como «forma moderna de apostolado». O sea: «El Servicio Social es, en resumen, una forma moderna de apostolado. Y yo diría más: es una forma moderna, actual, de cumplir el mandamiento supremo de la caridad» (Chiarino, J. V. in Gerpe de Bellini et al, 1980, p. 48). Con este plan de estudios se graduaron 87 profesionales de trabajo social entre los años 1937 y 1952. (Acosta, 2016, p. 31)

En consonancia con una concepción que algunos autores tildan de “caritativa” de la profesión, la propuesta curricular se organizaba de la siguiente manera:

...del total de horas de los cursos teóricos, 15 % correspondía a materias propias de asistencia social (historia de la asistencia, ética profesional, asistencia social), 22,5 % a ciencias sociales (sociología, economía política, psicología, pedagogía), 37 % a materias auxiliares básicas (derecho, hasta primeros auxilios y puericultura), 20 % de materias religiosas y 5 % a materias diversas (cursillos básicos). Las prácticas consistían en visitas institucionales, estadia de seis meses por año en diversos organismos con un enfoque en general sólo de ‘casos’. (Ortega, 2003, p. 72)

La influencia que inicialmente esta Escuela tuvo de la experiencia chilena de la Escuela Elvira Matte de Cruchaga creada en 1929, incluyó intercambios entre actores institucionales de ambas instituciones formadoras.

Respecto al proceso de la creación de la ESSU en Uruguay, se destaca el viaje a Chile de Hortensia de Salterain quien se familiarizó con el funcionamiento de la escuela chilena y retornó a Montevideo para formar un comité organizador. Posteriormente se invitó a la directora de la escuela chilena Rebeca Izquierdo quien viajó a Montevideo, en febrero de 1937. (Ortega, 2003, p. 71)

Para el año 1953, la ESSU modifica su Plan de Estudios, en el que se cambia la denominación de la figura profesional de Visitadora Social al de Asistente Social.

Es en 1953, en oportunidad de la presentación de un nuevo plan de estudios, cuando se instituye el cambio de denominación del título que expedía por el de «asistente social» y del nombre de la profesión por servicio social, en sustitución del anteriormente designado como Asistencia Social. Recién en 1959 el curso pasó a tener cuatro años de duración. Entre los lugares donde hacían prácticas las estudiantes de la ESSU predominaban los que atendían problemas sociales relacionados con la infancia (Consejo del Niño) y la salud (hospitales y centros de salud)...(Ortega, 2011, p. 148)

El Plan de Estudios de 1953 estuvo vigente hasta 1966, año en que es modificado en consonancia con los procesos de desarrollo y renovación profesional.

En 1970 el Plan será nuevamente modificado “...impulsando un perfil profesional «educativo», «concientizador» y «asistencial», que se centra en la intervención en el nivel

de caso y de grupo, con un importante énfasis en la «vivencia» profesional.” (Acosta, 2016, p. 31)

La ESSU, se incorporó en 1978 al Instituto de Filosofía, Ciencias y Letras, el que posteriormente pasará a formar parte de la estructura de la Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL) creada en 1985.

La reformulación de la formación en la órbita del MSP

En 1954, año de elecciones en Uruguay en las que resultó elegido un colegiado¹⁰⁵ ampliamente batllista, se crea con ayuda de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Escuela de Servicio Social (ESS) en el MSP.

Se destaca en la concreción de la ESS:

1) El papel protagónico de la Administración de Asistencia Técnica de la ONU quien proveyó de forma permanente y sostenida capacitación y asesoramiento técnico, así como la asignación de becas de formación en el exterior para los estudiantes mejor calificados.

2) La creación de una Comisión Honoraria Asesora para proyectar la organización del Departamento de Servicio Social. El proceso iniciado fue acompañado con la instauración de una entidad de asesoramiento y organización del Servicio Social, con plural participación institucional.

¹⁰⁵ La Constitución de 1952 instauró el Consejo Nacional de Gobierno. En los artículos referidos al Poder Ejecutivo se establece:

“Artículo 149.- El Poder Ejecutivo será ejercido por el Consejo Nacional de Gobierno. Artículo 150.- El Consejo Nacional de Gobierno está integrado por nueve miembros elegidos directamente por el pueblo, conjuntamente con doble número de suplentes, por el término de cuatro años, con las garantías y conforme a las normas que para el sufragio se establece en la Sección III, considerándose la República como una sola circunscripción electoral. Para la elección de Consejeros Nacionales, se acumularán los votos por lema, quedando prohibida la acumulación por sub-lemas.

Artículo 151.- Corresponderán al lema más votado seis cargos de Consejeros y tres al que le siga en número de votos.”

En ese entonces también se evalúa como positivo el informe elevado por la Junta de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas a ese respecto. Se crea de esta forma y dentro del MSP una Comisión Honoraria Asesora para proyectar la organización del Departamento de Servicio Social que funcionará dentro de la Escuela de Sanidad y Servicio Social de Salud Pública. La amplitud en la convocatoria para la integración de dicha comisión es un indicador de la relevancia que se asignaba a este emprendimiento, y de lo abarcador del campo que se pretendía cubrir con la formación de estos profesionales. (Ortega, 2003, p.137)

La creación de la ESS implicó cambios sustantivos en relación a la concepción de la formación que se expresan en algunos aspectos conceptuales que devinieron en ejecutivos. La redefinición de los requisitos de ingreso implicó, entre otros aspectos, la acreditación de un mínimo de formación previa, lo que constituyó un notorio cambio con respecto a la Escuela de 1936.

Con fecha 18 de agosto de 1954 se reglamentan mediante el decreto 27.605 del Consejo Nacional de Gobierno las condiciones de ingreso (...) Las condiciones de ingreso que se fijan son las siguientes: edad, de 18 a 40 años; estudios previos de cuatro años liceales o normales aprobados; “antecedentes personales fidedignos de moralidad acreditados por certificado de tres personas responsables”, carné de salud del MSP. Como cuestión a tener en cuenta se agrega en el decreto que la admisión no será definitiva hasta dos meses después del ingreso, período en que serán calificados por tres miembros del personal docente, uno de ellos asistente social. (Ortega, 2003, p.137-138)

Por su parte, las reconceptualizaciones producidas sobre el perfil profesional generarán una variación en la currícula de la formación, en la que puede claramente apreciarse un

cambio de perspectiva que introduce saberes que trascienden a los del campo de la medicina.

El programa de primer año incluía las siguientes materias: Estudios teóricos: Asignaturas propias del Servicio Social: Asistencia Social: historia, evolución, y campo de acción; Métodos del Servicio Social, nociones generales de caso social individual, y de Servicio Social del grupo; Ética profesional, Servicios de asistencia en el Uruguay, recursos de la colectividad. Dentro de las Ciencias Sociales se incluía: Sociología, Psicología general; Demografía, nociones de Estadística y métodos de investigación. Dentro de la Pedagogía: Capacitación democrática; Nociones de pedagogía y métodos educacionales. Dentro de las Ciencias Jurídicas: Nociones generales de Derecho y procedimientos judiciales; Código del Niño y legislación social conexas. Dentro de las Ciencias Médicas: Nociones de medicina asistencial y preventiva, Maternología, puericultura, higiene bucal, nutrición y dietética. Dentro de las Asignaturas de Formación Familiar se encontraban: Economía doméstica y Manualidades. En el aspecto de los trabajos prácticos se incluye: Lecturas dirigidas; Visitas a instituciones; encuestas; investigación social. En primer año la tercera parte del tiempo total se destinaría a trabajos prácticos. (...) En las asignaturas propias del Servicio Social para segundo año aparecen: Servicio Social profesional de casos; Servicio Social con grupos; Organización de la Comunidad; Investigaciones Sociales; Moral profesional. En las Ciencias Sociales: Caracterología, Psicología del niño y del adolescente, Economía Política. En las Ciencias Médicas: Higiene, Medicina Social, Educación Sanitaria. En las Ciencias Jurídicas: Legislación Social, Legislación penal y criminología, Delincuencia juvenil. En las Ciencias Pedagógicas: Psicopedagogía y métodos de enseñanza de anormales, Pedagogía social y Orientación vocacional. Dentro de los trabajos prácticos se incluía: Lecturas dirigidas, Trabajos de investigación, Estadas prácticas en instituciones, Casos individuales y Servicio Social en Grupos. Estos trabajos prácticos en segundo año abarcaban entre el 50

y el 60 por ciento del tiempo total de las clases. El programa de tercer año ampliaba las asignaturas propias del Servicio Social: Organización y administración de servicios sociales; Supervigilancia en Servicio Social; Servicio Social profesional; Deontología; Servicio Social Hospitalario, Industrial, Rural, de protección a la infancia, en la enseñanza primaria y secundaria, en tribunales de menores, en clínicas psiquiátricas. El área de las Ciencias Sociales abarcaba Doctrinas sociales y Seguros sociales; las Ciencias Médicas: Psicopatología e higiene mental y Educación sexual; las Ciencias Jurídicas: legislación del trabajo y en el área de los Trabajos Prácticos se incluía: Casos individuales, Trabajo en grupos, Organización de barrios o sectores, Gran estada práctica y redacción y presentación de la memoria de tesis. Estos cursos prácticos abarcaban las dos terceras partes del tiempo total de este tercer año del curso. (Ortega, 2003, pp. 138-139)

Si bien algunos elementos constitutivos de la currícula continúan siendo reflejo del saber médico, es significativa la aparición de asignaturas que podríamos agrupar en: 1) específicas de la profesión y metodológicas; 2) del campo de la psicología; 3) del campo de la sociología; 4) del campo del derecho; 5) del campo de la pedagogía.

De la organización curricular resultan subrayables, por un lado, la aparición de elementos propios de la profesión, lo que da cuenta de un incipiente proceso del reconocimiento de su especificidad y por otro la incorporación de saberes asociados a diferentes campos disciplinares que contribuyan al futuro profesional a comprender los comportamientos de los individuos o las poblaciones asistidas, los fenómenos sociales y los marcos normativos regulatorios de los ámbitos de desempeño.

Es de destacar el lugar dado en la propuesta formativa al componente pedagógico, lo que constituye un viraje que dota de una función educativa¹⁰⁶ al Asistente Social.

Llama poderosamente la atención la aparición en la malla de saberes ligados a la economía doméstica y las manualidades. De esto pueden considerarse dos aspectos persistentes desde sus inicios en el terreno de la profesión, uno relacionado a la feminización de la figura profesional y otro a la selección de los posibles saberes a poner en juego en una relación de ayuda social que podría pensarse fuera definida en base a la población que la percibirá.

Es de destacar que la formación adquiere una diversificación en cuanto a los saberes puestos en juego como correlato de un posible crecimiento del campo laboral.

...se producen cambios en los propios espacios de trabajo de las asistentes sociales, exhibiendo, lentamente, cierta diversificación. De esta forma, comienzan a incorporarse los campos de la vivienda, de la criminología, el régimen de asignaciones familiares de la época, la enseñanza primaria y secundaria, las intendencias municipales y otros, develando una presencia preponderante de las organizaciones vinculadas a las áreas de la salud y de la protección a la infancia. (Ortega, 2011, p. 132)

La Escuela, que en su último tiempo de existencia (1961-1967) estuvo en la órbita del Ministerio de Instrucción Pública, coexistió con el inicio de la Escuela Universitaria de Servicio Social (EUSS) creada en 1957 y "...dejó de funcionar como tal, tras un acuerdo con la Escuela Universitaria de Servicio Social en el año 1967, siendo reconocidos como equivalentes a los de la Universidad de la República todos los diplomas

¹⁰⁶ La reivindicación de la función educativa del Trabajo Social ha sido planteada en otros momentos históricos. Al respecto de esto puede puntualmente remitirse al conflicto de intereses generados a partir del desarrollo de la Educación Social.

emitidos por esa casa de estudios para todos los profesionales formados en ella.” (Acosta, 2016, p. 34)

La formación de carácter universitario

La EUSS, que inició sus actividades formativas en el mismo año de su creación, pasó a depender del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República mediante una Ordenanza, luego de promulgada la Ley Orgánica de la Universidad N° 12549 de 1958.

Esta ley había sido elaborada por la universidad y en ella se expresaban los ideales progresistas de la universidad forjados desde la segunda década del siglo XX, inspirado en el movimiento de la Reforma de Córdoba. En el proceso de discusión parlamentaria de esta ley se desarrolló una gran movilización estudiantil, junto con el movimiento obrero. Fue al interior de este proceso de reforma con apoyo popular, que se creó la Escuela Universitaria de Servicio Social en el año 1957 dentro de la Universidad de la República (es decir, un año antes de la aprobación de la Ley Orgánica de la Universidad). (Acosta, 2016, p. 34)

Si bien el nuevo anclaje institucional pudo suponer un cambio radical de la perspectiva formativa, en términos generales, la currícula así como los requisitos de ingreso no tuvieron una significativa modificación más allá del hincapié en el carácter universitario de la titulación otorgada.

En el primer plan de estudios de la EUSS se exigía, para ingresar, tener aprobados los cuatro años de Enseñanza Secundaria, siendo libre la asistencia a los cursos; el título que

se otorgaba era el de Asistente Social Universitario, luego de la culminación de los cursos y de la entrega y aprobación de una tesis final. (Ortega, 2011, p. 172)

Si bien puede destacarse el cambio en la constitución del cuerpo docente, que por primera vez va a estar compuesto por Asistentes Sociales, a grandes rasgos, la formación en su Plan de Estudios mantuvo una organización curricular en base a los campos del saber que habían sido el soporte del Plan de 1954.

Desde el punto de vista curricular los contenidos continúan reflejando, por un lado, las necesidades de un proceso de «medicalización indefinida» de la sociedad; prueba de ello es la presencia de las siguientes asignaturas: Introducción a las ciencias biológicas en el primer semestre; Introducción a la medicina I e Higiene Materno Infantil en el segundo; Alimentación, Introducción a la Medicina II e Higiene (incluye educación sanitaria) en el tercero; Medicina Preventiva (epidemiología y profilaxis), en el cuarto; Higiene mental en el quinto. Por otro lado aparece una intención nueva y bastante clara de dotar de un carácter «científico-técnico» al proceso de conocimiento e intervención sobre lo social. Esto se refleja en la incorporación de las siguientes asignaturas: Introducción a las ciencias sociales, Estadística y contabilidad, Sociología, Economía y Derecho económico y financiero, Sociología regional e Institucional.

Como fuera señalado anteriormente, la impronta individualizadora de la época comienza también a apreciarse en la formación de los asistentes sociales, a partir de una fuerte valoración de las dimensiones psicosociales de los problemas sociales, y del papel del individuo y de la familia como factores etiológicos en la producción de los problemas sociales. Esto puede observarse en el lugar que ocupan asignaturas tales como Introducción a la Psicología, Psicología y Psicología Social que incluye Caracterología. Permanece el Derecho como área de conocimiento que había tenido una presencia destacada en la profesión, revelando así que se institucionaliza una tendencia de larga

data a la judicialización de lo social. En esta área las asignaturas son: Introducción al derecho, Derecho civil y Derecho procesal, Derecho constitucional y Derecho administrativo, Criminología, Derecho social (laboral, asistencial, seguridad).

Las asignaturas propias de la profesión, que refieren a su «teoría» e historia, métodos y técnicas del servicio social (caso individual, grupo, organización de la comunidad, organización y administración de servicios), expresan una valorización del papel educativo del asistente social: Pedagogía social en el cuarto semestre, que «incluye Recreación».

También se incluye en el sexto semestre la asignatura Investigación social, con una carga horaria de tres horas semanales lo que indica, comparado con el resto de las asignaturas, que no era una prioridad en ese momento histórico dotar de herramientas investigativas al profesional que egresara de la Escuela Universitaria. En forma marginal se incluye Ética, con dos horas semanales, la misma carga horaria que tenía en el primer semestre la asignatura Relaciones Humanas, y en el segundo, Economía doméstica y manualidades... (Ortega, 2011, pp. 172-173)

El modelo desarrollista, que, en tanto teoría económica, se expandió y permeó la concepción e implementación de las políticas de Estado en Latinoamérica, también constituyó un marco de ejercicio profesional. Recayó así en las profesiones ligadas a las políticas de gestión de lo social el mandato de mayor tecnificación de sus funciones. En un escenario regional y nacional signado por situaciones de crisis institucionales y económicas, los cambios políticos¹⁰⁷ repercutieron, como ya se ha mencionado, en las estructuras de formación profesional¹⁰⁸ y en las perspectivas que estas asumieron.

¹⁰⁷ Cabe recordar que en el año 1958, las elecciones dieron como ganador al Partido Nacional, el que renovará su mandato para el período 1962-1957.

¹⁰⁸ Vale aquí mencionar que fue a inicios de la década del 50 que comenzó a funcionar el Instituto de Profesores Artigas (IPA) como propuesta profesionalizadora para el ejercicio de la enseñanza en la educación media.

La perspectiva desarrollista, se inspira en el diagnóstico prebischiano de la CEPAL, en la Alianza para el Progreso (1961) de la Organización de los Estados Americanos y en el análisis de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) (este último creado por el gobierno uruguayo en 1960), siendo asumida fundamentalmente, por Herman Kruse ya en el período pre-67. En forma muy sintética se puede identificar con la participación de los trabajadores sociales en los procesos de planificación del desarrollo y en la promoción de la participación social de la población en esos procesos. El plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social (EUSS) de 1966 está influido por esta idea, a pesar que en la implementación de este plan de estudios la perspectiva desarrollista es superada por una concepción sociológica o modernizadora del trabajo social que sólo madurará más adelante durante la dictadura (de ahí el relativo aislamiento en el que progresivamente estará la figura de Herman Kruse en la EUSS). De hecho, en el propio diseño del plan de estudios de 1966 ya está presente la concepción sociológica en la división entre el ciclo básico (primeros dos años) y ciclo profesional (los últimos tres años) donde el papel del primer ciclo es proporcionar una sólida formación en ciencias sociales, junto con los fundamentos de Servicio Social, para en el segundo ciclo dar inicio al estudio de los procesos de intervención profesional propios de la profesión. (Acosta, 2016, p. 41)

Asimismo, la década del 60 marcará un hito fundamental en Latinoamérica, concretando lo que se conoce como el momento de renovación y reconceptualización del servicio social. La Universidad, desde sus ámbitos de cogobierno, así como desde el movimiento estudiantil organizado, en medio de una coyuntura de procesos sociopolíticos mundiales particulares, cobra un rol participativo fundamental.

La reconceptualización, configura un aspecto de este proceso de renovación, conformando un movimiento a nivel latinoamericano de connotada importancia para la

resignificación de las auto-representaciones profesionales. Como parte de dicho movimiento es que a mediados de la década del 60 -con las movilizaciones estudiantiles de todo el mundo y la cercana revolución cubana y su impulso de unificación tercermundista- se expresaron en Uruguay las nuevas tendencias. (Claramunt y García, 2015, p. 167)

Por otra parte, la particular potencia que subyace en la configuración del campo de lo social de alguna forma confiere cierta experticia a las emergentes profesiones que se configuran como un elemento de respuesta política. Esto en el desarrollo de algunas profesiones podría concebirse como un componente de adquisición de progresiva autonomía del ejercicio profesional. En este caso responde también a la influencia de un contexto que trasciende lo nacional y da cuenta del período de reconceptualización del servicio social en Latinoamérica.

Asimismo, se plantea la reflexión sobre el origen del impulso que permitió que ese agente subordinado en el área de la medicina pudiera posteriormente conquistar relativa autonomía y atribuciones de intervención en otras áreas problemáticas de la sociedad. Este punto también está vinculado con el surgimiento del denominado movimiento de reconceptualización del servicio social latinoamericano hacia mediados de los años sesenta. (Ortega, 2011 p. 31)

Este movimiento, si bien tuvo sus inicios en los países del Cono Sur (Argentina, Brasil y Uruguay), rápidamente se extendió por toda Latinoamérica. El principal fundamento para la reconceptualización supuso un análisis crítico del modelo vigente, al que se le denominaba como clásico o tradicional y se lo acusaba de no asumir un

posicionamiento y expresión política consecuente a lo que en el contexto latinoamericano acontecía.

Existe un cierto acuerdo en colocar como fecha de inicio del Movimiento mediados de la década del 60. Existen diferencias en relación al papel cumplido por el desarrollismo en cuanto propuesta política en la iniciación del Movimiento; mientras algunos autores sostienen que el grupo inicial adhirió a las propuestas desarrollistas y que en ese marco se propuso una reformulación del Servicio Social, otros sostienen que la Reconceptualización es una respuesta al fracaso de la propuesta desarrollista. Para tratar de entender el fenómeno, varios autores buscan relacionarlo con las condiciones socio-políticas que vivían nuestros países caracterizadas en su situación de dependencia, subdesarrollo, opresión, dominación, marginación, explotación. Algunos autores señalan una articulación con las nuevas discusiones que se estaban dando en el marco de las ciencias sociales. Otros destacan el impulso protagonizado por los estudiantes y los claustros académicos, llegando en algún caso a caracterizar al Movimiento como un fenómeno gestado básicamente en los claustros universitarios. Existe una coincidencia general entre los autores en considerar que uno de sus elementos fundamentales fue la politización e ideologización de la acción profesional. Mientras algunos sostienen que se trató de un momento donde la profesión asumió una “perspectiva crítica” (entendida como la inserción de la profesión en la lucha de los pueblos por su liberación); para otros se trató una tentativa de compromiso con proyectos de transformación de la sociedad, a través de la concientización, la organización y la movilización de los sectores populares. (Siede, 2015, pp. 8-9)

Las ideas pujantes de transformación social reestructuran de forma conceptual y práctica al servicio social. El contexto influyente era amplio y los análisis y debates académicos incluían aspectos geopolíticos en cuanto a las relaciones establecidas entre

los “países centrales”¹⁰⁹ con respecto a América Latina, África y Asia, entendidas como de dominación y sometimiento. En este contexto, el Plan inicial de la EUSS comienza a ser fuertemente cuestionado por la perspectiva para-jurídica de su concepción.

Los debates que en torno a la profesión venían desarrollándose pueden evidenciarse en las temáticas y ejes que fueron abordados en el II Seminario Regional Latino Americano de Servicio Social desarrollado en Montevideo en 1966.

El seminario fue organizado en torno a tres ejes: a) los problemas metodológicos de trabajo social, b) Servicios sociales: evolución y revolución, y c) Política de Trabajo Social en el desarrollo (Dupont, 1983). En relación al segundo punto (servicio social: evolución y revolución) se presentaron tres grandes conferencias: una a cargo de Herman Kruse (1966) sobre «El trabajo social en los países capitalistas», otra a cargo de Raquel Cortinas (1966) sobre «El trabajo social en los países socialistas», y la tercera, estaba a cargo de Enrique Iglesias (1966) sobre «El trabajo social en los países subdesarrollados» (Acosta, 2016, p. 32)

Este tiempo fermental de la profesión generó la necesidad y avidez de producir y difundir las discusiones que al respecto se instalaban.

Es en 1966 que, en la EUSS, se comienza a editar la *Revista Universitaria de servicio social*, que hace público el punto de vista profesional acerca de sus propios asuntos y de otros de orden más general. En abril de 1966 aparece el primer número de la revista, donde se publica la fundamentación del proyecto de reforma de plan de estudios de la

¹⁰⁹ Se hace referencia a la perspectiva conceptual/ideológica que dividía al mundo entre países centrales y periféricos en función del lugar que ocupaban geopolíticamente como resultado de su poderío económico y militar.

carrera, que estuvo formulado por el Centro de Estudiantes de Servicio Social (CEUSS).
(Ortega, 2011, p. 175)

Durante este mismo año se funda el Sindicato de Asistentes Sociales¹¹⁰ del Uruguay (SASU), que tendrá un funcionamiento activo hasta su clausura en 1973.

El año 1966¹¹¹ trajo consigo también un nuevo escenario político en estrecha relación con la situación política y económica del Uruguay. En un proceso de politización de todos los aspectos de la vida social, el perfil del Asistente Social pasa de concebirse como el de una figura profesional subordinada a la de un agente activo en los procesos de producción social. Esta cuestión estará fuertemente afianzada en “pregones ideológicos”, que no necesariamente condicen con lo que en el campo de ejercicio profesional acontece.

En ese mismo sentido el CEUSS (1966: 26) indicaba que «el servicio social se define como una profesión aplicada a una transformación profunda de los individuos, grupos y comunidades» actúa en dos planos, «gran parte de su tarea se orienta explícitamente a modificaciones estructurales. Así colaborará y participará en la formulación y en la puesta en marcha de una planificación a nivel nacional. En este sentido la profesión cumple una función invaluable especialmente en todo lo que es ajuste entre estructuras y grupos humanos»; el otro plano está constituido por la que denomina «tarea directa», que tiene

¹¹⁰ Si bien, no todos los autores refieren a formas asociativas o gremiales de los profesionales del servicio social, previo a la fundación del SASU, algunas fuentes remiten a la existencia legal a partir de 1953 de la Asociación de Visitadoras del Uruguay. “...esa Asociación, integrada por visitadoras graduadas de los cursos dictados por la Facultad de Medicina y el Ministerio de Salud Pública, eleva un petitorio ante el MSP solicitando la equiparación de su título al de asistente social, que estaba siendo otorgado por la Escuela de Servicio Social del MSP y por la EUSS. En el documento afirman que hasta 1954 habían egresado unas 300 visitadoras de ambas escuelas, que reclamaban esa equiparación y la posibilidad de lograr construir una carrera funcional en los ámbitos de trabajo donde se desempeñaban (concursos, campos de trabajo, etcétera).” (Ortega, 2011, p. 144)

¹¹¹ Las elecciones de 1966 representan el retorno al gobierno del Partido Colorado luego de los ocho años de gobierno colegiado del Partido Nacional. Por su parte, se aprueba la iniciativa de reforma constitucional que entrará en vigencia en 1967.

como objetivo «propulsar algunas modificaciones parciales en estructuras deficientes [...]; creación de un sentimiento de autosuficiencia y autodeterminación de los asistidos, y de despertar y consolidar su interés vital [...] teniendo un dominio de las técnicas de transformación propias del servicio social (caso, grupo y comunidad)» (CEUSS, 1966: 26-27). (Ortega, 2011, pp. 177-178)

En consonancia con esta perspectiva de la figura profesional, el Plan aprobado en 1966, precedido de varias discusiones y confrontaciones ideológico-políticas, introduce modificaciones respecto al anteriormente implementado en la EUSS. Se destacan entre ellos los cambios en relación a los requisitos de ingreso, así como la estructuración del Plan y los contenidos programáticos que en él se expresan. “En el nuevo plan, que fuera aprobado por el CDC, se plantea como requisito de ingreso haber aprobado los dos ciclos de enseñanza secundaria o un examen de admisión.” (Ortega, 2011, p. 178)

Puede apreciarse en el ciclo inicial de la formación una perspectiva sociológica de la profesión, que sin embargo se irá revirtiendo en el ciclo profesional. El incremento respecto al anterior Plan, de asignaturas que se corresponden con saberes específicos de la profesión, así como la diversificación de otros campos afines o subsidiarios dan clara muestra de un punto de inflexión en la reconfiguración de la figura profesional.

Se crea un ciclo básico de dos años, donde aparecen asignaturas tales como Introducción al servicio social, Sociología I y II, Investigación Social I y II, Historia política y social latinoamericana del siglo XX, Psicología, Economía política y Antropología cultural, Metodología del servicio social, Organización y Administración de Servicios Sociales, Pedagogía Social, Criminología, Derecho. Toman preponderancia las materias propias del servicio social y las prácticas curriculares, a las que se asigna mayor carga horaria.

En el ciclo profesional, de tres años de duración, se suman asignaturas tales como las propias del servicio social, incluyendo las prácticas pre-profesionales, supervisión y seminarios, Psicopatología e higiene mental. Ésta es definida como: «estudio de la conducta *anormal* y la manera de *prevenirla* desde el punto de vista individual y colectivo». Otras disciplinas que constan en este plan son: Introducción a la medicina, que incluye el concepto integral de salud y hace hincapié en la prevención, además de Ética, Salud Pública y Relaciones humanas. Aumenta la carga horaria de materias propias del servicio social organizadas en torno a los clásicos métodos de Caso, Grupo y Comunidad. (Ortega, 2011, p. 178)

El Plan que comenzó a regir la formación en 1967 agudizó los debates académicos relacionados a la esencia misma del trabajo social, lo que desembocó en un “ajuste” curricular en 1971. (Acosta, 2005)

La instauración de la dictadura cívico-militar con el golpe de Estado de 1973 trajo consigo la intervención de la UdelaR y la pérdida de su autonomía.

En setiembre se realizaron las reglamentarias elecciones universitarias para integrar los Claustros, bajo el estricto control de la Corte Electoral «Sentencia y lección» las ha calificado Arturo Ardao. Contra las manifiestas expectativas oficialistas, los resultados finales favorecieron netamente a los sectores definidos por la autonomía y el cogobierno (80, 86 y 98% de sufragios entre egresados, docentes y estudiantes respectivamente). Fueron también la causa ocasional de la intervención más allá del circunstancial episodio del estallido de un artefacto en la Facultad de Ingeniería y la muerte del estudiante que lo manipulaba. Esa misma tarde, sábado 27 de octubre de 1973 las fuerzas armadas ocupaban todas las facultades y escuelas y el edificio central de la Universidad. Al día siguiente se hizo conocer el decreto 921/973 que dispuso la intervención de la Universidad. El Ministerio de Educación y Cultura fue encargado «transitoriamente» de

la administración general de la misma (art.2o.). La cláusula siguiente ordenó la suspensión de todas las actividades docentes y administrativas, con la única salvedad del Hospital de Clínicas y la clausura de todos los locales dependientes. Finalmente se determinó el arresto del Rector, los Decanos y el resto del Consejo Directivo Central hasta el pronunciamiento de los órganos jurisdiccionales competentes» (art.4o.). (UdelaR, 1998, p. 33)

Particularmente lo que inicia como un plan de eliminación de la EUSS, con la asignación de un director interventor, termina convirtiéndose en una modificación del Plan de Estudios vigente. “Básicamente, lo que la reforma del plan de estudios hizo fue excluir algunas disciplinas del plan de estudios 1967 y restaurar las disciplinas de caso, grupo y comunidad en reemplazo de la materia Teoría y Práctica Profesional.” (Acosta, 2016, p. 36)

En cuanto a la intervención en la EUSS, se pueden identificar dos momentos particularmente distintos. En un primer momento se mantiene el cuerpo docente, exceptuando como se mencionó anteriormente la figura que encabezaba la dirección. En un segundo momento, en el que la represión se agudiza, se comienza a exigir a los docentes, en tanto funcionarios públicos, la firma de la “Declaración de fé Democrática”¹¹², en la que aseguraban no haber estado vinculados en ningún momento a alguna organización de izquierda o subversiva, entre otros aspectos. Esta etapa se caracteriza por el despido de docentes, la asignación digitada de quienes ocuparían los cargos, la renuncia del primer Director interventor, la intensificación de la vigilancia y la

¹¹² En agosto de 1974, el primer Consejo de Estado de la dictadura cívico-militar aprobaba el Decreto Ley 14.248, en el que se disponía que era “...requisito esencial para la designación y mantenimiento en sus cargos, de todos los funcionarios de la Nación, la declaración jurada de adhesión al sistema Republicano Representativo de Gobierno instituido por nuestra Constitución.”

persecución estudiantil, la censura general y una perfilación ideológica del Plan de Estudios.

Debemos mencionar también que como efecto de la intervención, la Escuela cerró en 1973 y reabrió en 1975.

Como ya se ha mencionado, la ocurrencia de los cambios programáticos en el Plan de Estudios respondió más a definiciones ideológicas que técnicas.

De acuerdo a lo planteado por Bralich (1993) los planes de estudio de 1975, 77 y 78 indican confusión en lo académico pero no en lo ideológico. El autoritarismo atravesó los programas, la forma de enseñanza y la concepción del Servicio Social. Se restauró una visión benéfico-asistencial, subordinando una vez más el campo de actuación a la medicina y al derecho. (Claramunt y García, 2015, p.166)

El último período del gobierno dictatorial determinó el fin de la intervención universitaria, lo que venía siendo reclamado desde diferentes organizaciones, fundamentalmente la de los estudiantes universitarios nucleados en la Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP).

El 21 de agosto de 1984, pocos días después de suscribirse el acuerdo del Club Naval entre políticos y militares, el recién designado Ministro de Educación y Cultura anunciaba el cese de la intervención en la Universidad. Cesaba legalmente la ingerencia de esa Secretaría de Estado, pero de hecho continuaron al frente de la Universidad las mismas autoridades de la Intervención, no cambiaron ni Rector, ni Decanos ni Consejos. La autonomía se recuperaría con la democracia en marzo del 85, mientras en la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) se estudió por parte de representantes de los partidos políticos y organizaciones sociales la forma como se procesaría el cambio de

autoridades. La ley 15.736 del 2 de marzo de 1985 y con vigencia al 15 de febrero anterior, reguló la asunción de las autoridades legítimas de la Universidad de la República. Las elecciones para instalar consejos «transitorios» se hicieron ajustándose en lo posible a los términos de la Ley Orgánica de 1958 y a las ordenanzas universitarias anteriores a la intervención. (UdelaR, 1998, p. 35)

Es también en este contexto, en el que se inicia un proceso asociativo de los Asistentes Sociales, que inicialmente se intenta con la reactivación del SASU y que luego devendrá en la constitución de la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) en octubre de 1981, la que será reconocida por el organismo estatal competente al año siguiente.

El restablecimiento de la democracia en 1985 genera en la órbita de la UdelaR el retorno de actores institucionales que habían sido destituidos en el período dictatorial. Particularmente en la EUSS, el retorno a la democracia significó el regreso a la dirección del profesor Enrique Iglesias¹¹³, quién ocupará el cargo hasta 1989.

Por su parte, se retoma el Plan de Estudios elaborado en 1966, el que es modificado en 1987 con la incorporación en el ciclo profesional de “talleres de teoría y práctica profesional”.

...como una forma de «aggiornamento» del ciclo profesional del plan de estudios de 1966 (que todavía hablaba de los métodos de «caso», «grupo» y «comunidad»), fueron creados los «talleres de teoría y práctica profesional». Los talleres son una modalidad pedagógica, en el que se cree que es posible organizar la enseñanza de la práctica de tal manera que sea posible superar la dicotomía entre la teoría y la práctica. La organización de la

¹¹³ Fue el primer Asistente Social en dirigir la formación desde su elección en 1972 hasta su destitución por la dictadura.

enseñanza de la práctica en forma de taller, es claramente una reivindicación del movimiento de la reconceptualización, que pretendía renovar la enseñanza tradicional...(Acosta, 2016, p. 43)

El período post dictatorial y la puesta en vigencia nuevamente de la Ley Orgánica de 1958, supuso retomar las formas de funcionamiento institucional consignadas, y con ello el inicio de un nuevo debate acerca del lugar social de la Universidad.

En el marco de ese debate, la estructura universitaria en la década del 90 sufrió modificaciones con la creación de nuevas unidades académicas. En 1990, se crea la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) como forma de institucionalizar y promover la investigación.

Por su parte, la fundación de nuevas Facultades configuró el reconocimiento del desarrollo académico alcanzado por unidades universitarias que hasta el momento tenían un rango menor.

La creación de la Facultad de Psicología fue resultante de un proceso acelerado y singular, que comenzará con la instalación del Claustro General de la Psicología Universitaria, cuyas deliberaciones generaron, antes de la Facultad propiamente tal, el Instituto de Psicología de la Universidad de la República (IPUR), primer instituto asimilado a facultad que se creara desde la vigencia de la Ley Orgánica de 1958. A su vez, la separación de las dos grandes ramas que constituían la Facultad de Humanidades y Ciencias, dio nacimiento a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, que introdujo un nuevo énfasis en la formación docente; y a la Facultad de Ciencias, que recibió además un fuerte impulso gracias a un préstamo internacional para financiar el nuevo y moderno edificio que la aloja, su equipamiento y la formación de docentes e investigadores. En la misma etapa, se fundó la Facultad de Ciencias Sociales, con el

objetivo de desenvolver, con igual empuje, la docencia, la investigación y la extensión en sus respectivas áreas de conocimiento. El grado de desarrollo académico alcanzado por la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Enfermería, dio mérito a que fuesen, en ambos casos, transformados en institutos asimilados a facultad. (UdelaR, 1998, pp. 43-44)

La creación de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) en 1992 albergó inicialmente un Programa de Desarrollo del Trabajo Social y finalmente el establecimiento del Departamento de Trabajo Social que sustituyó a la EUSS en 1996.

Con el proceso de redemocratización y una vez que se instalaron las autoridades universitarias legítimas en 1985, la EUSS comienza la elaboración de un nuevo plan de estudios basado en una reformulación del plan 1967, el que se había implementado durante un breve lapso de tiempo, atendiendo sobre todo a los cambios generados en el país y en el Servicio Social latinoamericano. Se aprueba en 1987, y cuando aún no había egresado la primera generación de estudiantes bajo este plan (era una carrera de cinco años de duración) ya se comenzó a pensar en la coparticipación del Trabajo Social en la creación de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Esto hizo que los avances y debates iniciados en el Claustro de la EUSS acerca de la implementación de dicho plan de estudios quedaran inconclusos ante las discusiones surgidas por la inminente inserción en la FCS, la que se crea en 1989, abriendo sus puertas al primer grupo de estudiantes en 1992. (Claramunt y García, 2015, pp. 166-167)

Este nuevo lugar institucional determinará que la ahora denominada Licenciatura en Trabajo Social compartiera institucionalidad con las de Ciencia Política y Sociología.

Por su parte, este nuevo escenario de la formación contrajo la necesaria elaboración de un nuevo Plan de Estudios, que intentó generar un proceso

profesionalizador del cuerpo docente con la creación de posgrados y promovió la función de investigación.

Una de las intencionalidades más fuertes que subyacía a este proceso de incorporación a la FCS, era la de contribuir con ello a elevar el nivel académico de su cuerpo docente, así como paralelamente desarrollar la vertiente de producción de conocimientos (investigación) en trabajo social. Así para sus defensores, el plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social del año 1992, pretendía fundamentalmente el desarrollo de una sólida formación teórica en Ciencias Sociales y Humanas, así como en el área de la investigación. No obstante y en forma sintética, se puede afirmar que las bases sentadas en el plan de estudios 1992 contienen una apuesta a lo instrumental, la gestión y una mirada tecnocrática de la intervención social. (Claramunt y García, 2015, pp. 166-167)

A partir del año 2003 comienza el proceso de reformulación del Plan de Estudios aprobado en 1992. La Resolución N° 388 del Consejo de la Facultad de Ciencias Sociales establecía como objetivos del proceso:

1. Permitir el fortalecimiento y la adecuación disciplinaria de los Planes de Estudio 1992 según el estado del arte, los requerimientos sociales, la experiencia adquirida y los recursos humanos disponibles en la Facultad de Ciencias Sociales.
2. Lograr una mayor articulación entre los planes de las tres licenciaturas, fortaleciendo los espacios comunes e interdisciplinarios y aprovechando mejor los recursos humanos de la Institución.
3. Flexibilizar las estructuras curriculares actuales, incorporando un sector acotado de materias de libre elección por parte de los estudiantes.
4. Favorecer una elección estudiantil más madurada entre las tres carreras ofrecidas, postergando esta decisión hasta etapas posteriores del cursado.

5. Estimular la diversificación de salida de perfiles académicos y profesionales.
6. Facilitar la articulación del estudios de grado y posgrado en la FCS.
7. Fortalecer la estructura de cada uno de los planes en áreas, flexibilizando su composición modular.
8. Propender a una mejor articulación entre los espacios teóricos y prácticos de cada Licenciatura e interdisciplinarios.
9. Estimular la movilidad horizontal dentro de la Facultad, dentro del Área Social e incluso con otras áreas del conocimiento mediante la implantación de un sistema de créditos para la estructuración de las currícula.

Como resultado del proceso, que implicó la utilización de diferentes instrumentos de evaluación institucional, se arriba a la formulación del vigente Plan.

El Plan 2009 supuso la implementación de cambios con respecto al diseño curricular anterior, a la vez que estableció un perfil de egreso general de la Facultad y otros específicos de las diferentes licenciaturas que esta imparte. Con respecto al primero, el nuevo Plan expresa:

La o el egresada/o de la Facultad de Ciencias Sociales será un individuo capaz de cultivar aquellas cualidades que caracterizan a la naturaleza y razón de ser de la Universidad de la República. Así, su práctica se orientará por la honestidad y creatividad intelectual, integrando críticamente en su desempeño específico la complejidad del entorno en el que está inserto. En base a una sólida formación en Ciencias Sociales tendrá la capacidad de generar y aplicar conocimiento científico valorando el sentido del mismo y sus impactos sobre la realidad social.

Será un sujeto activo, involucrado en los procesos ciudadanos, en la previsión y la indagatoria propositiva del futuro, así como en la promoción de valores nacionales y universales. Todo ello a partir de un contexto formativo de pluralismo académico en las

funciones de enseñanza y aprendizaje, por lo que será capaz de considerar las diversas corrientes científicas y analizar la dinámica de sus heterogeneidades y disensos. (Plan de estudio, 2009, p. 8)

En párrafos posteriores, se destaca en el Plan la necesidad de formar sujetos críticos, capaces de desarrollar una práctica autónoma pero que conjugue lo necesario para un abordaje en interdisciplina, resaltando los aspectos culturales, la igualdad y la diversidad. Argumenta que el fin último de la formación, es el de generar mejoras en la calidad de vida de las personas.

Para ello la Facultad de Ciencias Sociales establecerá y consolidará programas permanentes que integren y articulen las funciones de enseñanza, investigación y extensión, a partir de la comunicación entre la institución académica y la comunidad desde una perspectiva interdisciplinaria. (Plan de Estudios, 2009, p. 9)

En consonancia con ello, el Plan establece que la estructura curricular de las diferentes formaciones estará compuesta por dos ciclos:

- El Ciclo Inicial es común a todas las licenciaturas y tiene un carácter general e introductorio de las ciencias sociales.

Como puede apreciarse en la presentación de este Ciclo en el Plan, el mismo está compuesto por tres Módulos que representan el 33,3% del total de créditos de cada una de las licenciaturas (360).

- El Ciclo Avanzado, por su parte, brinda los conocimientos específicos de cada licenciatura y representa un total de 240 créditos.

El Plan se estructura en base a la definición de tres vectores y unidades curriculares básicas denominadas módulos. Estos últimos se componen por una o más actividades curriculares y podrán tener carácter obligatorio u optativo.

- El vector teórico aporta conocimientos sobre conceptos y cuerpos disciplinarios fundamentales de las ciencias sociales.
- El vector metodológico brinda herramientas para la puesta en práctica de procesos de investigación y de la actividad profesional, de manera tal de permitir una interacción adecuada entre la reflexión teórica y el conocimiento fáctico.
- El vector temático provee de conocimientos específicos sobre diversos aspectos y problemáticas de las ciencias sociales desde una perspectiva tanto disciplinaria como multidisciplinaria. (Plan de Estudios 2009, pp. 12-13)

Para el caso de la Licenciatura en Trabajo Social, la distribución de los créditos por vector se plantea en el Plan de la siguiente forma.

Distribución de créditos requeridos a los estudiantes por vector según módulo.
Licenciatura en Trabajo Social.

MÓDULO	CRÉDITOS	APORTE A LOS VECTORES		
		Teórico	Temático	Metodológico
CICLO INICIAL				
Introducción a las Ciencias Sociales	48	0,75	0,25	0
Métodos aplicados a las Ciencias Sociales	26	0	0	1
Temas básicos de las Ciencias Sociales	8	0	1	0
Actividades curriculares optativas	38	0,33	0,33	0,33
Total Ciclo Inicial	120	41%	27%	32%
CICLO AVANZADO				
Fundamentos Teórico- Metodológicos del Trabajo Social	81	0,36	0,36	0,28
Políticas Públicas, Planificación y Gestión	30	0,33	0,34	0,33
Componentes Pico-sociales y Pedagógicos de la intervención Profesional	14	0,35	0,35	0,30
Teorías Sociales	30	1	0	0
Metodología de la Investigación	27	0	0	1
Introducción al Pensamiento Filosófico	16	0,70	0,30	0
Análisis de los Procesos Históricos	12	0	1	0
Trabajo Final	30	0,33	0,34	0,33
Total Ciclo Avanzado	240	39%	30%	31%
TOTAL LICENCIATURA	360	40%	29%	31%

Para definir el perfil de egreso del Trabajador Social, el nuevo Plan primero realiza una definición contextual en la que se explicita claramente sobre el objeto de abordaje profesional: el problema social. Demarca, a su vez, las posibles esferas de ejercicio profesional, las instituciones públicas y privadas, y refiere a las políticas sociales como marco regulador. Por último, define al Trabajo Social como espacio profesional, disciplina y profesión, destacando de la intervención profesional la dimensión investigativa, socio-pedagógica, asistencial y la ético-política. Sobre esta última, expresa la transversalidad sobre las anteriores.

El Trabajo Social construye su espacio profesional a partir de una problematización de las necesidades humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción. Su intervención se concreta entre objetividades y subjetividades. Por un lado, supone una relación intersubjetiva en la estructuración y transformación de los procesos que buscan la colectivización de las necesidades y sus variadas formas de satisfacción. Al mismo tiempo, la intervención requiere de objetividades, materializaciones, instituciones y equipamientos de diverso tipo, que habiliten los procesos de realización de las necesidades en una determinada sociedad. (Plan de Estudios, 2009, p. 42)

Luego, el Plan especifica sobre el perfil de egreso del Licenciado en Trabajo Social, definiéndolo como un profesional a partir de los siguientes aspectos.

1. (...) informado, crítico y propositivo con capacidad para desarrollar procesos de intervención e investigación a través de la integración de componentes teórico-metodológicos de las Ciencias Sociales y de la disciplina en particular.

2. con capacidad para relacionar creativamente capacitación y compromiso; reflexionando sobre su práctica respecto a las vinculaciones entre saber y posicionamiento;
3. comprometido con el protagonismo efectivo de los sujetos sociales;
4. rigurosamente formado en los componentes teórico – metodológicos de las ciencias sociales y de la disciplina, con capacidad de fundamentar el sentido de su acción e identificar el instrumental técnico – operativo necesario para su intervención profesional;
5. capaz de realizar acciones profesionales tanto a los niveles de asesoramiento, planificación, negociación, investigación e implementación de políticas sociales, así como la formulación, gestión y evaluación de programas y servicios sociales. (Plan de Estudios, 2009, p. 43)

El Trabajo Social y unas marcas de origen

Como se ha pretendido establecer, los cambios en las matrices formativas del Trabajo Social han estado íntimamente ligados a concepciones de gestión de lo social. Más allá de los niveles de autonomía alcanzados en el ejercicio profesional, pareciera que el derrotero de esta no está exento del de otras profesiones del campo de lo social. Las marcas de origen continúan atravesando las concepciones que sobre el profesional y la profesión se tienen.

Es así, que la noción más extendida a nivel social sobre sus funciones sigue ligada a la de una figura de control y la identidad profesional continúa emparentada con la población con la que trabaja.

A pesar de la ampliación del campo profesional, las demandas institucionales colocadas a la profesión también continuaban reclamando su intervención frente a situaciones de individuos, familias (se sumarán, a partir de 1950, grupos o comunidades), que son identificadas socialmente como «anormales» o «patológicas». (Ortega, 2011, p. 202)

Si bien el desarrollo académico de la profesión ha establecido nuevas plataformas conceptuales para definir a la figura profesional, el campo laboral no necesariamente se configura en consonancia con ello.

La concepción, incluso en aquellas instituciones en que la inserción institucional se produjo tempranamente, continúa operando a favor de la perduración de esas marcas de origen profesional.

En referencia al campo de las políticas dirigidas a la infancia y adolescencia, el perfil del cargo establecido por INAU guarda aspectos que podrían considerarse ya superados y que sin embargo persisten como constitutivos del hacer profesional.

PERFIL DEL CARGO:

La tarea está dirigida a la realización de un diagnóstico situacional de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, proponiendo líneas de acción que garanticen los derechos de éstos e implementen estrategias de abordaje que favorezcan en forma exitosa su inserción socio-comunitaria.

Se debe:

- Participar en la elaboración del proyecto de intervención del Equipo de Trabajo, desde la especificidad de su disciplina, de acuerdo a la estrategia institucional y a las disposiciones del Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay.
- Atender a los niños, niñas y adolescentes, a través de la observación cotidiana, mediante la integración a las actividades de los mismos y efectuar diagnóstico.
- Apuntar a maximizar la participación y las potencialidades individuales y grupales de los N/N/A y sus familias a efectos de obtener un reintegro social exitoso.

- Elaborar la historia (registro) de los N/N/A desde su ingreso, las diferentes instancias cumplidas con sus padres, referentes, maestros, funcionarios y todo aquello que se considere pertinente.
- Participar en los procesos de elaboración de informes a Sedes Judiciales.
- Participar en estudios y diseños específicos de Programas Especiales de Intervención de acuerdo a los requerimientos de la población atendida.
- Participar en instancias técnicas, de formación y capacitación que se diseñen con vistas al perfeccionamiento de la actividad profesional. (INAU)

Se puede observar cierta noción de subordinación de la profesión al respecto de otros actores institucionales, “los brazos extendidos de los jueces” (Ortega, 2011, pp. 161-162), a la vez que se la identifica como el agente institucional que se encarga de realizar el diagnóstico de cada situación con la que trabaja, como resabio de su naturaleza paramédica.

La relación que aún se guarda entre el profesional y el de informante-archivador también da cuenta de la permanencia de ciertos signos que evocan los orígenes de la profesión. Como plantea Carballeda, las instituciones de control se han históricamente “obsesionado” por el registro y, en función de ello, han instituido formas de hacerlo y conferido autoridad a ciertas figuras institucionales como encargadas de realizarlo.

El registro va a extenderse a la descripción del domicilio, los rasgos de conducta en la ocupación de los padres, el nivel de ingresos, los antecedentes "hereditarios", las enfermedades "sociales". Paulatinamente la escuela y las demás instituciones de control sabrán más, conocerán más a fondo a quienes normalizan, en forma progresiva los registros se multiplican. El propio registro necesitará tecnologizarse: la Historia Clínica, el Psicodiagnóstico, la Historia Social. (Carballeda, 1992, p. 9)

A propósito del manejo y producción de la información

En un campo, que como hemos planteado mantiene ciertos márgenes de desregulación, el problema del manejo y producción de la información queda fundamentalmente ligado a procedimientos extremadamente laxos, subjetivos y situacionales.

Si bien ADASU cuenta con un Código de Ética, que fue realizado desde el acumulado de varias experiencias y documentos previos de forma consultiva y colectiva, este no configura una herramienta regulatoria y fiscalizadora que garantice materialmente el manejo de información desde una perspectiva de derechos.

En lo que refiere puntualmente al manejo y producción de información desde la perspectiva que el presente trabajo pretende investigar, se puede hacer referencia a los siguientes cinco artículos del Código:

Art. 15 - Devolver a los sujetos las informaciones recabadas y procesadas en estudios e investigaciones que les implican, a fin de acrecentar su poder de disposición y utilización sobre procesos sociales que les involucran.

Art. 16 - El mantener el secreto profesional constituye tanto un derecho del profesional como del/la usuario/a.

Art. 17 - Solo será admisible la revelación del secreto cuando existan situaciones que puedan poner en riesgo o acarrear perjuicio para la persona u otras vinculadas directa o indirectamente con ésta. También se aceptará su revelación en el marco de un trabajo en equipo y/o multidisciplinario, siempre que la información aportada sea necesaria para la intervención profesional.

Art. 18 - Frente a una citación judicial en la que el/la profesional sea convocado como testigo, tendrá la obligación de comparecer a la misma, pero mantendrá la libertad de ampararse en el secreto profesional para no divulgar la información solicitada.

Art. 19 - Hacer partícipes a los/las usuarios/as en los objetivos y el alcance de la intervención profesional, así como comunicar y obtener su consentimiento en caso utilizar registros audio-visuales. (ADASU, 2001, p. 7)

Más allá de que el Código establezca ciertos principios que define como éticos, se podría decir que la propia naturaleza del campo de lo social, su historia, diversificación y tecnificación constituyen un escenario de relaciones en el que las lógicas de poder los relativizan en términos conceptuales y prácticos. Incluso cuando el Código refiere al incumplimiento de lo en él previsto, las posibles acciones ante una “falta” también quedan libradas a definiciones subjetivas y situacionales.

Art. 47 - Ante acciones u omisiones de profesionales de Trabajo Social y/o Servicio Social, que estén en contradicción con los principios o normas de este Código, el/la profesional en Servicio Social o Trabajo Social que esté en conocimiento de aquella, deberá persuadir a su colega a modificar su conducta. Si dicha gestión fuera rechazada, o el/la colega reitera dicha falta, es deber del/la profesional informarlo al ámbito correspondiente.

Como último elemento de este apartado, vale la pena hacer referencia a la Ley de Regulación del Ejercicio de la Profesión del Trabajo o Servicio Social N° 19778 promulgada el 16 de agosto de 2019.

La Ley, que dispone los requisitos para el ejercicio profesional, establece respecto del manejo y producción de información acerca de los sujetos con los que trabaja. En el Artículo 6, y en referencia a las competencias exclusivas del trabajo Social se fija en el Literal A:

El informe social y el estudio que se realiza sobre la situación social de personas, familias, grupos, poblaciones u organizaciones. La expresión "informe social" refiere específicamente a todo informe que los profesionales realizan sobre la situación social de individuos y familias, con el objetivo de efectivizar derechos, dar cuenta de intervenciones sociales realizadas en procesos institucionales, obtener prestaciones y beneficios en el marco de políticas sociales y a los efectos de emitir opinión fundada - parecer técnico- en actividades periciales a requerimiento de juzgados y fiscalías. En la elaboración de dicho informe, el profesional tendrá autonomía técnica dentro de la normativa vigente.

Por su parte, en el Artículo 8, la Ley establece las obligaciones del ejercicio profesional, entre las que, en los Literales D, F, y J, se hace referencia a aspectos referidos a la temática de esta investigación.

D) Exigir y asegurar la inviolabilidad de los archivos, documentos e informaciones relacionadas con el ejercicio de la profesión, manteniendo la confidencialidad de los mismos y resguardando el secreto profesional.

F) Devolver a los sujetos de intervención profesional las informaciones recabadas y procesadas en estudios e investigaciones que les implican, a fin de acrecentar su poder de disposición y utilización sobre procesos sociales que les involucran.

I) Evitar la utilización de conceptos y categorías que tiendan a la estigmatización de los sujetos de acción profesional, agotando las instancias de investigación diagnóstica antes de plasmarlas en informes o documentos.

J) Mantener el secreto profesional con sujeción a lo establecido por la legislación vigente en la materia.

Sin embargo, no existen en esta Ley referencias concretas a la fiscalización de su cumplimiento, ni a las penalidades que su incumplimiento pudiera generar en términos profesionales.

Por último, cabe señalar que no se han encontrado en los distintos programas de las asignaturas que componen la malla curricular de la formación, referencias recurrentes a la elaboración del informe social como contenido y tampoco a aspectos éticos en relación a su elaboración.

Surgimiento y desarrollo de la Educación Social en el Uruguay

La formación de los Educadores Sociales en el Uruguay se inicia en el año 1990 como parte de la oferta de la recientemente reabierta Escuela de Funcionarios del INAME.

La Escuela de Funcionarios creada a fines del año 1970, había llegado a formar un grupo de personas que hoy están cumpliendo las máximas responsabilidades en el sistema del Consejo: fue suprimida por el gobierno de facto y ahora fue restablecida por el Consejo del Niño, dotándola del presupuesto imprescindible para lograr, a través de ella, la necesaria tecnificación de los servicios del Consejo para que la atención de los menores se cumpla por quienes tienen una capacitación que les permita actuar debidamente en tan difícil tarea. (Reta en: Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 477)

En un escenario institucional post dictadura, de altísima complejidad, la figura del educador asoma como un intento de definir una función y en consecuencia un perfil que había adquirido diferentes denominaciones (celador, vigilante, instructor y especialista en educación de menores).

El primer Plan de Estudios presentado en 1989, toma el antecedente institucional

de formación, haciendo referencia a la capacitación que el Consejo del Niño había ofrecido entre los años 1973-1976 para el personal de “atención directa” (Regentes e Instructores) a los “...menores en el transcurso de su vida cotidiana en el organismo.” (Camors, 2012, p. 85)

La formación de educadores sociales, como forma de profesionalizar la “atención directa”¹¹⁴

Cabe señalar que ha habido una preocupación histórica al respecto de la idoneidad del personal de la institucionalidad rectora de las políticas de infancia. Si bien a lo largo del tiempo se han desarrollado prácticas concretas atendiendo a esta realidad, las políticas de recursos humanos y de capacitación como aspecto central no han configurado una eficiente resolución del problema. “El otro problema clave del Consejo del Niño es su personal; creo que éste es uno de los más graves e importantes de todos los que tiene esta Institución.” (Sturla en: Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 431) Si bien, el discurso institucional expresó en distintos momentos la necesidad de un cambio al respecto de jerarquizar la función educativa por sobre las de control, tanto el Consejo, como el INAME y el INAU han carecido históricamente de un proceso de profesionalización efectiva.

En un tiempo como el descrito, la aparición del educador en tanto figura técnica, venía a dar respuesta “...de fondo, de tipo estructural en el organismo...” (Camors, 2012, p. 86)

La intención de generar una propuesta formativa que revirtiera la indefinición del perfil del funcionario que desarrollaba tareas en el cotidiano de los dispositivos

¹¹⁴ Como personal de atención directa se denominó a los actores institucionales que gestionaron la vida cotidiana de los dispositivos institucionales y como forma de diferenciación de las figuras profesionales.

institucionales, tuvo según Jorge Camors¹¹⁵ tres grandes pilares explicativos:

- “1. La experiencia educativa en la Escuela Martiriné (1969-1975).
2. La formación de educadores especializados en Francia.
3. La Escuela de Funcionarios del INAME en el año 1989.” (2012, p. 21)

1. Desde la perspectiva de Camors¹¹⁶, la experiencia de la que formó parte desde el año 1970 y fuera iniciada como ya hemos mencionado, por Leonardo Clausen y Cristina Mega un año antes, se desarrolló en un momento en el que la discusión institucional se centró en el cuestionamiento al paradigma custodial desde una perspectiva educativa. La dinámica de funcionamiento, previo al inicio de la experiencia, era la característica del Consejo del Niño, signada por un fuerte componente de control y vigilancia de los adolescentes.

“...los dormitorios permanecían con candados todo el día, los muchachos salían en fila reunidos por una campanita y marchaban con vigilantes a siete u ocho talleres que funcionaban dentro de la Escuela...” (Clausen, 1995, p. 76)

Como contrapartida, la nueva experiencia buscó promover una participación de los adolescentes a partir de la definición de una figura adulta diferente en el marco institucional, que oficiara de referente para su orientación y acompañamiento.

La fuerte inspiración makarenkeana, la lectura de otros textos vinculados a

¹¹⁵ Director de la Escuela de Funcionarios-Centro de Formación y Estudios del INAME-INAU desde 1989 al 2005.

¹¹⁶ Cabe señalar que el libro de su autoría “Educador Social en el Uruguay: Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional” (2012), es la única producción específica sobre la génesis, conformación e implementación de la formación de Educadores Sociales en el Uruguay.

experiencias pedagógicas concretas (Summerhill¹¹⁷, Barbiana¹¹⁸, las misiones sociopedagógicas¹¹⁹, etc.), así como los primeros libros de Freire¹²⁰, aportaron elementos para el desarrollo de una experiencia educativa, “...más allá de la escuela” (Camors, 2012, p. 23), y en ese marco pensar la función educativa.

2. Las referencias de la realidad europea acerca de la formación para el trabajo con las infancias y adolescencias minorizadas, resultan ineludibles a la hora de establecer antecedentes de la formación de los educadores sociales en el Uruguay.

La realidad de desprotección de niños y niñas de la Europa de posguerra había generado la necesidad de crear figuras adultas que atendieran la particular situación, producto del acontecer bélico. Es así que la figura del educador, aunque con distinta denominación (educador especializado, pedagogo social, etc.), asomara como una nueva presencia profesionalizada para la atención inicialmente de los problemas sociales antes mencionados y luego en relación a otros que afectarán a la niñez y adolescencia.

Todos los países del mundo en los cuales se realizan tratamientos reeducativos a un nivel científicamente adecuado, cuentan con establecimientos de formación del personal que, como el de Vaucresson en Francia y el de Venusberg en Alemania, ofrecen la posibilidad de capacitarlo para encarar la difícilísima problemática de menores · adolescentes que plantean graves trastornos de conducta y en quienes muchas veces inciden no solamente factores ambientales, sino también endógenos que comprometen seriamente su

¹¹⁷ Escuela fundada por Alexander Sutherland Neill que funcionó desde lo que se ha denominado como pedagogía no directiva o antiautoritaria.

¹¹⁸ “Carta a una maestra” texto escrito de forma colectiva por alumnos de la Escuela Barbiana, organizada como escuela popular por el Párroco Lorenzo Milani.

¹¹⁹ Las misiones socio pedagógicas en el Uruguay se desarrollaron a partir de la década de 1940 y supusieron “intervenciones educativas de abordaje interdisciplinario” en rancharíos rurales, en las que participaron docentes y estudiantes de magisterio y universitarios (fundamentalmente de medicina, agronomía y odontología).

¹²⁰ “La educación como práctica de la libertad” y “Pedagogía del oprimido”.

personalidad y han hecho que se instalara en ellos una personalidad psicopática. (Reta en: Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 477)

La formación en Francia, y particularmente en Vaucresson, ya había sido una referencia en la primera época de la Escuela de Funcionarios.

La formación para Instructores se inició en agosto de 1973 y fue en ese marco que se produjo el primer acercamiento a la experiencia formativa francesa, la que resultó relevante para el diseño de esos cursos e incluso para la definición de la figura institucional.

Es quizás este acercamiento conceptual para su definición, un primer esbozo de diferenciación con respecto a la especificidad de otros actores profesionales de la institución.

Si bien la producción existente remite a un solo documento rescatado y editado en el segundo momento del funcionamiento de la Escuela de Funcionarios, vale la pena detenernos en el texto a los efectos de analizar su contenido y su influencia inicial en la construcción de la figura del educador social.¹²¹

En el artículo, producto de una conferencia del año 1973, Alberto Namer¹²² plantea inicialmente que la figura y el quehacer del Instructor están íntimamente ligadas a la perspectiva asistencial y a una “filosofía educacional” sostenida institucionalmente. Inmediatamente, advierte sobre una necesaria “evolución” de esta figura con el claro propósito de su profesionalización. “Gradualmente, va adquiriendo una función de mayor

¹²¹ En el primer Plan de Estudios de la formación de educadores sociales se hace referencia explícita a la formación de instructores y al planteo de Alberto Namer para la profesionalización de esa figura.

¹²² Entre 1966 y 1977, Alberto Namer se desempeñó como psicoterapeuta y fue coordinador del equipo del Servicio de Psiquiatría Infantil del Hospital Pedro Visca. Fue docente universitario y durante varios años, colaborador de las cátedras de Psiquiatría Infantil y de Pediatría.

trascendencia, de mayor jerarquía, y se convierte, o es el deseo que se convierta en un profesional.” (Namer, 1989, p. 2)

Ahora bien, a la vez que postula esta transformación del Instructor, realiza una serie de preguntas que dan cuenta de una cierta indefinición de este en relación a su naturaleza y la de su tarea. Sin embargo, Namer es bien preciso en relación al ámbito en el que debe desarrollarla y esto es claramente producto del modelo de atención y espacio institucional para el cual el Instructor es concebido. Como ya se ha señalado, el Consejo del Niño priorizó la internación como modelo y es justamente en esos dispositivos para los que se piensa a la “figura profesional”. Las consideraciones que se construyen en este texto, giran en torno al internado y a los internados como un elemento que estructura el hacer del Instructor.

Quizás el dónde hacerla es la pregunta más fácil de contestar y la más inmediata, especialmente en el caso de lo que es nuestro país. (...) A mi criterio no se puede desligar el rol, la función del instructor de lo que es una concepción del internado, de una concepción de lo que es la rehabilitación del niño y del adolescente. (p. 2)

Resultan interesantes incluso, en esta construcción determinada por la circunscripción institucional, algunos elementos que se ponen a consideración al respecto de su concepción.

El internado es una situación artificial en la vida de un ser humano, es una situación transitoria, circunstancial, por lo menos así debe ser.

Es decir, que cuando un sujeto, niño o adolescente, es internado, se supone que esta internación es un pasaje, o una intervención transitoria en su vida, motivada por diversos factores. (p. 2)

Entre los factores de internación, el propio Namer, reconoce dos grandes categorías que producen la intervención institucional. Unas de carácter social (“...desamparados por problemas sociales”) y otras más indilgables a la condición del propio sujeto (“...problemas psíquicos, conductuales o de personalidad”) (p. 3)

Por ello, realiza distinciones del papel que debe jugar el internado en función a la situación de cada uno de los niños, niñas y adolescentes que ingresan en él. Haciendo una analogía entre la cirugía y el internado, entre el enfermo y el interno, el autor establece claramente que este dispositivo debe utilizarse como último recurso y por su parte plantea que el mismo debe tener un carácter terapéutico.

Estas definiciones generales del dispositivo privilegiado para la actuación del Instructor, dan lugar a las consideraciones específicas de la figura, situándola como la “pantalla” institucional, como aquella que siendo parte de un equipo de trabajo más amplio recibe las problemáticas grupales o individuales de los sujetos con los que trabaja.

Como otro de los elementos característicos, plantea que son los Instructores en conjunto con otros agentes institucionales quienes “...proyectan también la filosofía institucional.” (p. 3) Sitúa a su vez al Instructor, como un medio por el cual la institución trabaja con los sujetos que transitan por ella y, por último le asigna el lugar simbólico de representante social.

Es decir, en él coinciden varias vertientes que hacen que el instructor sea indudablemente un ser conflictuado. En la medida en que representa la sociedad, padres expulsantes o abandonantes, en la medida que se convierte en la pantalla de todo lo que sucede en el niño como individuo y en el grupo y en la medida que intenta representar, simbolizar o transmitir la filosofía institucional, esas tres vertientes necesariamente lo convierte en un ser conflictual. (p. 4)

La condición de ser conflictual, alerta el autor, lo coloca en una necesidad que indudablemente podríamos plantear como práctica profesionalizante: la necesidad de revisión de las situaciones de conflicto que enfrenta en su hacer cotidiano.

Es a partir de ello, que Namer insiste en establecer la necesaria condición técnica del Instructor, como un elemento de reconocimiento e incluso como una estrategia de funcionamiento de carácter institucional. La incorporación de estos a los equipos técnicos, la definición de su rol y la construcción de una identidad profesional coadyuvarían a la valorización de la figura y la diferenciación del resto de los técnicos. “El Instructor no es y no debe ser Médico, Psicólogo, Pedagogo, o Asistente Social, es otra cosa y en eso estamos.” (p. 5)

Para establecer unas posibles caracterizaciones de la figura del Instructor, se remite en el texto de Namer a una definición atribuida a “un grupo de franceses” y otra sobre la que no se explicita su origen.

El instructor especializado en jóvenes, es un trabajador social, es un técnico en relaciones humanas, que constituye, en relación constante con los otros técnicos del establecimiento, al sostén, a la reestructuración y a la expansión de la personalidad, así como la normalización de las relaciones sociales de los jóvenes que le han sido confiados, principalmente utilizando la relación individual y las interrelaciones de grupos a través de los actos de la vida cotidiana de las diversas actividades desunidas, dirigidas o espontáneas.

Otra definición que se ha dado es que un educador o un instructor especializado tiene por función favorecer el desarrollo y la madurez social de los jóvenes internados a través de

actividades o situaciones en las que participa con ellos, ya sea en el seno del establecimiento o en otros medios. (pp. 4-5)

La diferenciación de los otros profesionales y la adquisición de un estatus institucional se plantea íntimamente ligada a la autoridad que, al respecto de sus compañeros y la institución, el Instructor debería tener. En un segundo momento, Namer refiere a la autoridad del Instructor frente a los niños, niñas y adolescentes. Asume a su vez que la autoridad debe diferenciarse de aquello que se plantea como elementos de coacción para “mantener el orden”.

Es de recalcar que al abordar este aspecto, Namer plantea su consideración intrínsecamente ligada a la relación educativa como “el instrumento básico” del Instructor y del tratamiento institucional. “La relación educativa es el centro y la base del tratamiento institucional, hay que tenerlo muy claro, no hay otro instrumento más valioso que ella y, cuando hablo de educativa, incluyo todo lo que es terapéutico.” (p. 5)

A su vez, resalta que es en el marco de esa relación en el que la autoridad se configura a partir de una concesión del niño o adolescente hacia la figura del Instructor, en función de lo cual su “verdadero ejercicio” puede devenir en “instrumento pedagógico”. “La verdadera autoridad para nosotros, es aquella que el educando le confiere al educador y la única forma en que puede conferirla es que esté contenida y forme parte de una sólida relación interpersonal.” (p. 8)

Como otros aspectos a considerar, se marcan algunos elementos característicos de este técnico, en el que se subrayan: el respeto por los sujetos con los que trabaja y el interés por comprenderlos y atenderlos. Señala además que el Instructor debe tener una

actitud de accesibilidad constante, "...estar siempre accesible y disponible a la comunicación, sin imponer una forma de hacerlo..." (p. 8) y de disponibilidad.

El texto hace referencia a la tarea y allí se hace foco en la observación como uno de los pilares de su trabajo, que desarrollada con una finalidad particular, se convierte en insumo sustancial para "...luego devolver al niño no la imagen que fijó, sino la imagen de un conjunto de personas interesadas, una imagen institucional y seguramente más completa. Es en este proceso de tomar, sintetizar y devolver que se da parte fundamental de la terapia." (p. 9)

En relación al mismo aspecto, se hace alusión al contacto permanente que el Instructor mantiene con el niño o adolescente y otorga una potencialidad a las situaciones de la "vida diaria". Se plantea como elemento diferente, el uso de la recreación como instrumento, en tanto esta se realice "...con convicción, con participación entusiasta y con objetivos claros." (p. 10)

Por último, se plantea el propósito de la acción del Instructor como aquella que permite al sujeto una reconciliación consigo mismo.

Le ofrece la posibilidad de verse a sí mismo, de proyectarse en él, de ser como un espejo que le devuelve una imagen, pero una imagen enriquecida por todo lo que mencionábamos, una imagen que le permite revalorizar los aspectos desvalorizados de sí mismo, los aspectos que vive como malos. (p. 10)

Volviendo a la importancia que Camors da a la vinculación establecida con la formación de educadores especializados del Centro Nacional de Formación y Estudios de la Protección Judicial de la Juventud del Ministerio de Justicia de Francia, como pilar explicativo del surgimiento de la formación en educación social, simplemente mencionaremos que una vez reabierta la Escuela de Funcionarios, se vuelve a establecer

un relacionamiento con la propuesta formativa francesa (1999) y se generan instancias de intercambio consideradas de suma valía.

3. Las denuncias de maltratos y tortura en algunos establecimientos del Consejo del Niño, en un contexto en el que los derechos humanos se habían tornado un tema crucial a nivel social luego de doce años de dictadura cívico-militar y el surgimiento de nueva jurisprudencia internacional de los derechos del niño, generaron un contexto de sensibilidad pública al respecto. La clara repercusión de estos aspectos en la agenda política, genera acciones parlamentarias concretas. En la interpelación realizada a la Dra. Reta, a la que ya se ha hecho referencia, la Ministra se refería a las acciones que desde el organismo se habían impulsado, entre las que se menciona la reapertura de la Escuela de Funcionarios.

Quiero significar -y en este aspecto es indispensable que haga una alusión concreta a lo expuesto por el señor Diputado interpelante- que el Consejo está procurando, por todos los medios a su alcance, la capacitación de su personal, y al respecto ha llevado a cabo las acciones necesarias para su dignificación y para adoptar todas las medidas tendientes a evitar que se cometan abusos o cualquier otro tipo de conducta que ponga en riesgo la salud moral o material del menor.

El número de sumarios efectuados durante este período indica la tarea eficaz y permanente que cumple el Consejo, completándola con la puesta en marcha de la Escuela de Funcionarios que dotará al Organismo del personal técnico de asistencia interna, sin el cual su labor resultaría totalmente ineficiente. (Reta en: Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1987, p. 477)

En este momento histórico, la reapertura de la Escuela de Funcionarios, significó

la materialización de un espacio en el que pensar y desarrollar propuestas formativas dirigidas a la capacitación de su personal. Se trató así de dar respuesta institucional que revirtiera una de las dificultades principales en el desarrollo de los propósitos del organismo.

El inicio de las actividades en la Escuela supuso atender demandas que no necesariamente podían traducirse en una única propuesta. La oferta debía "...capacitar a los que ya están y elaborar una propuesta definitiva de formación de educadores sociales, que se presenta finalmente al Directorio del INAME en setiembre de 1989." (Camors, 1998)

El primer Plan de Estudios del Curso Regular de Formación de Educadores (1989), elaborado de forma colectiva por el equipo central de la Escuela que se fue conformando en el correr del año 1989, es aprobado por el Directorio del INAME y en 1990 se da inicio a la cursada de la primera cohorte.

Cabe mencionar que el Plan no contempló la denominación de educador social, sino hasta la presentación pública de este. En esa instancia, Reyna Reyes, "...entre otras consideraciones, señaló que la nueva figura propuesta era "un educador por la función que debe cumplir, y social por la problemática con la que debe trabajar." (Camors, 2012, p. 39)

El Plan de formación inicial, daba cuenta de la relación entre la situación institucional y la propuesta formativa como respuesta. Su propósito fue el de "... impactar en los modelos de atención y la metodología de trabajo institucional en clave educativa..." a partir de la "... formación de un nuevo profesional de la educación, capaz de formular y diseñar proyectos educativos y coordinar el trabajo, en equipo, con otros profesionales de diferentes perfiles." (Camors, 2012, p. 42)

Para ello, definió el perfil de egreso del educador social como el de un:

...profesional de la educación de atención directa y trabaja en el marco no escolar, con sujetos que, por diversas causas físicas, psíquicas y se encuentran en situaciones de marginación o inadaptación.

Es por un lado, un agente social, y por otro, un profesional de la educación que dispone para su trabajo de instrumentos específicos de intervención. (Plan 1989, en Camors, 2012, p. 88)

Si bien en esta definición existe una reivindicación del carácter profesional del educador social, en el mismo documento se lo define con un perfil técnico y en el marco de los cometidos institucionales del INAME (amparo, prevención y rehabilitación).

El Plan 1989 se organizó en función de la delimitación de cuatro áreas de conocimiento: social, pedagógica, psicológica y metodológica. “En el Plan aparecen en ese orden y así denominadas, aunque luego la última, la metodológica, pasó a denominarse Área de la Práctica.” (Píriz, 2013, p. 28)

En función de lo anterior, el Plan se programó de la siguiente forma:

El Plan consideraba un espacio “Teórico-Informativo” con 216 horas; un espacio “Teórico-grupal” con 108 horas; uno de “Prácticas” (con características y cargas horarias diferentes en cada nivel- de 108 en 1º año, 276 en 2º y 216 en 3º). A esto se integraban también talleres (planificación, sexualidad, recreación, expresión, problemas de la práctica pedagógica). En tercer año, el “Teórico-informativo” disminuía en carga horaria a 135 horas pero aumentaba en el “Teórico-grupal” a 189 horas y contemplaba “Seminarios” en temáticas específicas. En total conformaba para los tres años de cursos 1788 horas reloj. El espacio Teórico-informativo se organizaba según ejes y no como materias, aunque vinculado a las áreas de conocimiento: pedagógica, de las prácticas, social, psicológica. (Píriz, 2013, p. 30)

Como podrá observarse, el Plan da una centralidad al área pedagógica y al de las prácticas como elementos estructurantes de la formación, en términos de su carga horaria sin embargo, hay algunos aspectos a señalar en cuanto a cierta indefinición programática.

Al tiempo que para las áreas social y psicológica se establecen ejes temáticos tales como la marginalidad, el abandono, la familia, la evolución del niño y el adolescente, elementos de psicopatología, etc., para el área pedagógica se remite a nociones generales acerca de qué supone la educación como acción y al particular desarrollo de la educación especializada.

...tuvimos un problema para la Pedagogía, incluso en el primer Plan de Estudios, el del año 89, no hablábamos de Pedagogía. La formulación de Pedagogía aparece con la carrera en marcha, aparece en el año 91, cuando empezaba el segundo año de la carrera y nosotros veníamos del primer año donde se daba Aprendizaje, Teorías del Aprendizaje, se daba Educación y Educación Especializada...porque eso fue otro de los aciertos, por convicción, nunca fue planteada la carrera como parte de las políticas sociales sino que la figura y la carrera fue pensada como una ampliación del campo de la educación. (Camors en Píriz, 2013, p. 29)

Al respecto del área práctica, en el Plan no existe demasiada pormenorización, más allá de su carga horaria y los espacios definidos para su desarrollo: "...Hogares del Instituto e incluso de instituciones privadas..." (Plan 1989 en Camors, 2012, p. 94)

En primer lugar la construcción de los contenidos estuvo inicialmente más orientada al análisis de las experiencias de los estudiantes en el campo, que a la preparación para las experiencia misma. En este sentido podríamos agregar que el análisis inicialmente estuvo

más inclinado a los obstáculos institucionales que a los elementos específicos que demanda el desempeño profesional del educador social. (Camors, 2012, p. 55)

Además de una cierta indefinición programática, los dispositivos formativos del Área, fueron muchas veces permeados por las perspectivas disciplinarias de la profesión de cada docente.

...debemos señalar una dificultad propia de toda nueva profesión, que no es menor, de no contar con educadores sociales egresados de la carrera como docentes de la práctica para la supervisión en el campo de los proyectos de los estudiantes, ni como referentes trabajando en el centro. Los primeros docentes de práctica no solamente no eran educadores sociales sino que muchas veces se percibían matices, en función de sus respectivas formaciones y experiencias...” (Camors, 2012, p. 56)

La formación que se definió como de carácter terciario¹²³ se nutrió inicialmente por docentes que provenían en su mayoría del campo de la psicología y el trabajo social. Se sumaron también al staff docente educadores con trayectoria laboral en proyectos dirigidos a la infancia y adolescencia. Cabe señalar que algunos de ellos habían transitado por formaciones y experiencias laborales de carácter educativo, fundamentalmente en Europa, asimilables a la perspectiva que inicialmente se dio a la formación.

El egreso de los primeros educadores sociales va a ir generando a su vez un nuevo campo de problemas ligado a la inserción laboral de esta nueva figura profesional.

Para el año 1997, la formación contaba con unos 120 egresados, de los cuales la amplia mayoría se desempeñaba laboralmente en el “Sistema Infancia”, distribuido en

¹²³ En el año 1992 se iniciaron los trámites para el reconocimiento de la formación como carrera de nivel terciario, lo que se concretó en octubre de 1997 por resolución del Ministerio de Educación y Cultura.

organizaciones de la sociedad civil y el INAME. En la institución estatal la inserción laboral representaba el 30% de los egresados, sin embargo, la figura del Educador Social no tenía un reconocimiento específico en la estructura institucional. Aquellos profesionales que se desempeñaban allí, lo hacían contratados en calidad de Instructor.

La diversificación de los ámbitos de trabajo tenían básicamente que ver con el incremento de las modalidades de atención a diversos problemas sociales.

De este modo se han ido abriendo espacios para los educadores sociales en distintos ámbitos como ser: proyectos sociolaborales, con niños en situación de calle, en medidas alternativas a la privación de libertad, proyectos en liceos, escuelas, casas jóvenes, centros juveniles, proyectos de abordaje familiar, trabajo en internados. Así como también están desempeñándose educadores sociales en cargos de coordinación de proyectos o programas, dirección de centros, supervisión técnica y actividades de docencia. (ADESU, 1997, p. 181)

Sin embargo, esta creciente incorporación de los educadores sociales a diferentes espacios no necesariamente estuvo ligada a un reconocimiento de la especificidad profesional. Ya en 1997 la Asociación de Educadores Sociales del Uruguay (ADESU) planteaba que en muchos casos las tareas y funciones previstas y asignadas se alejaban de los saberes específicos de la profesión.

Podemos asumir que la figura del Educador Social, lejos de una consideración profesional, fue vista como la de un “operador calificado” sujeto en su hacer a determinaciones de profesionales con mayor reconocimiento.

Durante los años 1997 y 1998, tanto la institución formadora como la propuesta de la Carrera comienzan a revisarse y modificarse a partir de cambios en la propia gestión

del INAME. La diversificación de proyectos y la de su gestión trajo aparejada una variación significativa del campo de las prácticas socioeducativas.

A partir de 1997, la Escuela de Funcionarios se transforma en Centro de Formación y Estudios, modificándose los fines, cometidos y estructura organizativa, en consonancia con la paulatina conformación de un campo socio educativo de atención a la Infancia y Adolescencia. No solamente en aquella década se habían ampliado las modalidades de atención, sino que la gestión de proyectos y centros recaía también en la sociedad civil organizada a través de múltiples convenios con el Instituto. (CENFORES, 2013, p. 3)

En un escenario ampliado del desarrollo de las prácticas socioeducativas, la discusión al respecto de la profesionalidad de quienes desempeñaban las “tareas de atención directa” volvieron a poner en el centro a la figura del Instructor y a generarse sobre su perfil una nueva reformulación. La íntima relación que existió en este período inicial entre la configuración del agente institucional y el profesional generaron procesos de retroalimentación, que daban cuenta aún de lo indisociado de la propuesta formativa respecto de la institucionalidad que contenía la formación.

La lectura y análisis del proceso de las descripciones del cargo de instructor y su correlación con la evolución del perfil de egreso en la carrera, marcan un recorrido en la conceptualización bien interesante, en las cuales, discurso y realidad se complementan y retroalimentan mutuamente. (Camors, 1998)

Como señalan Espiga, López y Morales (2012), la formación de los educadores sociales estuvo en sus primeros tiempos caracterizada por dos momentos, en cada uno de los cuales se estableció una matriz formativa en función del profesional al que se

pretendió formar.

Como se planteó inicialmente, un primer momento de la formación se presentó como una respuesta a la situación institucional que la albergaba y apuntó a superar el modelo de atención custodial instituido.

Esta perspectiva inicial de la formación de los educadores sociales, fue mutando a partir de la reconfiguración del campo de actuación profesional¹²⁴ y del intercambio con otras experiencias formativas.

El Plan de Estudios de 1997 y la configuración de unos nuevos sentidos de las funciones profesionales

La vinculación con la formación en educación social española a través de un Convenio de Cooperación Técnica Hispano-Uruguaya, generó las condiciones para realizar un revisión del Plan inicial y una redefinición del perfil de egreso.

La “Propuesta de Formación: Carrera de Educación Social”, del año 1997, se constituyó como el nuevo Plan de Estudios. En él se establecían los objetivos de la propuesta, en los que la referencia directa a los cometidos institucionales desaparece, a favor de la reivindicación de la función educativa del Educador Social.

- Habilitar a un nuevo perfil técnico que le permita una función educativa específica, trabajando en equipo, desarrollando un proyecto propio y colectivo, en contextos sociales e institucionales.
- Proporcionar los medios para que el individuo adquiriera un nivel de formación de base suficiente en las áreas: pedagógica, psicológica, social y metodológica; que habiliten para

¹²⁴ A partir del año 1993, el INAME acentúa la política de convenios con instituciones de la sociedad civil para la implementación de proyectos socioeducativos dirigidos a niños, niñas y adolescentes.

actuar en diferentes proyectos, con intencionalidad educativa, en una práctica social educativa, que apunte a la inclusión social.

- Crear condiciones para que la información teórica pueda ser incorporada, e integrada a sus conocimientos anteriores, para que le permita construir su propio marco teórico, que fundamente sus acciones.
- Sensibilizar, motivar e iniciar a los educadores en formación, en distintas técnicas de apoyo a la labor socioeducativa, en relación con el desarrollo de las cualidades artísticas, expresivas, creativas, deportivas, etc.
- Promover el interés por la investigación, la sistematización de la práctica profesional y la reflexión sobre la tarea cotidiana como forma de producir conocimiento e incrementar el marco teórico de la profesión. Propiciar la integración de los aspectos teóricos y de los conocimientos que surgen de las prácticas, donde se ponen a prueba los saberes y las actitudes personales.
- Buscar que este proceso movilice al individuo, en el terreno intelectual, afectivo y ético; reflexionando sobre sus actitudes y los fundamentos de la acción educativa. (Plan 1997, p. 8)

Es en el trabajo conjunto con formadores, referentes teóricos y educadores sociales españoles que se arriba a la definición de un nuevo perfil de egreso que define al educador social como: "...un Técnico en educación que se relaciona y opera con niños y jóvenes en sus contextos familiar-institucional-comunitario, desde el marco de la vida cotidiana, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades." (Plan 1997, p. 9)

Un año después de adoptado, el perfil vuelve a revisarse al igual que los objetivos de la propuesta formativa. Más allá de que el perfil de egreso de 1998 sigue remitiendo a

los destinatarios de sus acciones para definir a la figura profesional, este es más explícito respecto al carácter de su trabajo, a algunas definiciones metodológicas y sus fines.

El educador social es un profesional, cuyo trabajo está centrado en la acción educativo social, con niños/as y jóvenes, preferentemente con aquellos que encuentran obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades. Su práctica se desarrolla a partir de un proyecto educativo, en el marco de la vida cotidiana. Integra y participa activamente en un equipo de trabajo. Su finalidad será promover la conformación de sujetos, cuyo desarrollo les permita alcanzar la necesaria autonomía, promoviendo una integración crítica y responsable, en lo económico, social, cultural y político, propiciando la construcción de ciudadanía, como sujetos de derechos. (Camors, 1998)

El Plan 1997, por su parte, si bien continuó estructurado en base a las mismas áreas de conocimiento planteadas en el Plan 1989 (pedagógica, de la práctica, psicológica y social), plantea una notoria reconfiguración de las perspectivas y centralidades que cada una de ellas asume.

Así como las definiciones programáticas, cada una de ellas adquiere un mayor desarrollo en relación a sus contenidos, metodologías, bibliografía, etc. Esto es aún más evidente respecto al área pedagógica y al de la práctica.

Sobre la formación pedagógica del Educador Social se planteaba: "... se constituye en un pilar fundamental de su futura acción profesional, al tiempo que habilita una perspectiva particular de reflexión sobre la misma, la articulación de una concepción educativa propia y una sólida fundamentación de su proyecto pedagógico." (Plan 1997, p. 9)

En este sentido, se establecieron ejes temáticos para el desarrollo de las unidades curriculares que componían esta área.

- a) Contextualización de la Educación:
- enfoque epistemológico y filosófico de la Educación; principales valores e ideas que se ponen en juego;
 - perspectiva histórica, social y política de la Educación;
 - ubicación de la educación en el marco de la Cultura.
- b) Teorías de la Educación y corrientes pedagógicas más importantes;
- c) Educación, Enseñanza y Aprendizaje; Teorías del aprendizaje y principales aportes de la Psicología a la educación.
- d) La relación educativa y los diferentes fundamentos de los marcos de actuación del Educador Social: institucional, individual, grupal, familiar y comunitario.
- e) Metodología: la planificación como anticipación a la acción; articulación de hechos, fundamentos y actitudes; la evaluación, aprendizaje y replanificación; la sistematización de la práctica; la investigación. (Plan 1997, pp. 9-10)

A su vez para el área de la práctica:

1.- Se plantearon de forma explícita los aspectos definatorios de las asignaturas que la componían en los tres años de la formación.

Se entiende por Práctica, la materia o asignatura que sitúa al futuro Educador Social, en los distintos ámbitos laborales donde desarrollará su actividad profesional.

El objetivo de la práctica es crear un espacio que aproxime al estudiante con su futuro campo de trabajo y le permita primero empezar a conocer la realidad, desde la integración de la teoría y la práctica. (Plan 1997, p. 21)

2.- Se definieron los espacios que componían el área:

a) Trabajo de campo “En este el estudiante trata de elaborar una respuesta profesional a las necesidades que surgen de la realidad de una población desde un Centro, desde un proyecto, desde su rol.” (p. 21)

b) Espacio de reflexión. “En este espacio se intenta que se describa, se analice y se interprete la realidad, registrando sus contenidos y la eficacia en la acción, ya que el estudiante también debe incorporarse como sujeto de estudio.” (p. 21)

3.- Se hicieron explícitos los contenidos a desarrollar en las asignaturas comprendidas en el Área, entre los que se pueden destacar: la profesión del Educador Social, el campo laboral, el conocimiento de la población objetivo, metodologías y técnicas, la relación educativa, los proyectos (el del sujeto, el de la institución, el del educador social) y características de una ética profesional. (pp. 23-24)

4.- En el desarrollo de la metodología del Área, se establecieron a su vez los espacios de supervisión docente, como aquellos que permitieran “...trabajar la práctica concreta, dejando planteados aspectos para habilitar una reflexión anticipada, a trabajar luego en el aula.” (p. 24)

En el Plan 1997, las prácticas representaban un 40 % del currículo (776 horas), distribuidas en cada uno de los años de la formación de la siguiente manera: Primer año: Práctica I 108 horas de trabajo en aula y 64 horas de visita a centros, para segundo año se preveía una carga horaria de 108 horas de trabajo en aula y 144 de práctica en centros y para tercero 108 horas de trabajo en aula y 244 de prácticas en centros.

A las modificaciones planteadas por el nuevo Plan, se agregó la incorporación paulatina de profesionales de la educación social como docentes del Área de las Prácticas.¹²⁵ Como se ha podido observar, el viraje en la perspectiva formativa trató de centrarse en el carácter educativo de la profesión, lo que se tradujo desde el punto de vista

¹²⁵ Esta inicial incorporación devino en exclusividad. Así como en los últimos años de la formación en la órbita del CENFORES, en su inscripción institucional actual es un requisito excluyente ser Educador Social para el desempeño como docente del área de las prácticas.

conceptual en el abandono de lo que hasta el momento habían sido centralidades conceptuales de la formación.

Irrumpen así nuevas consideraciones referidas a la práctica profesional. Lo que inicialmente se definió como una práctica fuera del ámbito escolar, comenzó a pensarse en términos de la configuración particular de un tercer espacio educativo.

(...) configurado con relación a las formas institucionales posibles que dan marco al ejercicio de la acción educativo social. Mediante estas acciones es posible transformar intencionalmente los ambientes cotidianos y recurrir a las posibilidades existentes en lo social amplio para permitir a los sujetos apropiarse de un capital cultural valioso y participar de todas las posibilidades sociales integrándose crítica y responsablemente. (Miranda y Rodríguez, 1997, p. 13)

Las nociones de transmisión y apropiación establecen la reconsideración de un aspecto central del hacer profesional: ¿cuál es la relación que se establece entre el educador y el sujeto? La prevalencia que la noción de vínculo tuvo para definirla fue discutida y desplazada por la de relación educativa y, en consecuencia, la reflexión central pasó a ser al respecto de los contenidos como lugar de encuentro entre el educador y el sujeto de la educación.

La idea remite a aquella conceptualización herbartiana que define toda relación educativa como una relación entre educador y alumno (entre agente y sujeto de la educación en nuestro caso) mediada por los contenidos de la instrucción. La relación educativa no tiene, entonces, las mismas características que una relación amorosa o de amistad porque aparece en escena un tercer elemento que la objetiva: los contenidos de la cultura a transmitir. (García Molina, 2003, p. 127)

El que se podría denominar como un segundo momento de la formación de los educadores sociales estuvo signado, entonces, por la centralidad que adquirieron las reflexiones en torno a la transmisión de los contenidos culturales y al lugar del educador social como “enseñante”.

Asimismo, esta sensación de primer contacto con la Educación Social lleva a pensar, cuando no a sostener firmemente, que los requerimientos profesionales no son todavía más que la probidad moral del educador, su don de gentes y su gusto por los niños. Todo esto confirma, en muchas ocasiones, una cierta percepción light de la Educación Social, donde cualquier estructura de contenidos no es aún más importante que la propia presencia del educador sosteniendo un acompañamiento o un apoyo personal.

El desarrollo que ha tenido la Educación Social en nuestro país nos ha impuesto, entonces, la necesidad de pensar acerca de los contenidos de la misma y la forma de ponerlos en juego, intencionadamente, en la relación educativa. (Miranda y Rodríguez, 2000, pp. 62-63)

La perspectiva de la formación plasmada en el Plan de 1997 genera otras acciones que evidencian un tiempo fermental a nivel institucional. El decidido impulso de publicaciones académicas y el inicio del desarrollo anual de Encuentros Nacionales de Educadores y Educadores Sociales,¹²⁶ dan una mayor visibilidad al CENFORES y lo

¹²⁶ 1997 – 1er Encuentro Nacional de Educadores

1999 – 3er. Encuentro Nacional de Educadores: “En el proceso de construcción de la educación social: la importancia de los primeros años. La educación como respuesta ante la infracción”.

2000 – 4to Encuentro Nacional de Educadores: “Las prácticas educativo-sociales con niños, niñas y adolescentes en la vida cotidiana.”

2001 – 5to Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales: “Propuestas educativo- sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes.”

2002 – 6to Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales: “Educación Social: Desafíos éticos, técnicos y políticos. La construcción profesional y el compromiso social con niños, niñas y jóvenes en el Uruguay de hoy.”

ubicar a nivel nacional e internacional¹²⁷ como una referencia en la formación de educadores sociales y temas de infancia y adolescencia.

...en algún momento destinamos recursos para hacer llamados a producción, se publicó...había una política de publicar cosas de las áreas o de los docentes que individualmente produjeran. El año 96 fue un año que apostamos a la producción y al trabajo, pero hay cosas que después continuaron. (Camors en Píriz, 2013, p. 38)

Por su parte, el año 1997 resulta significativo, en tanto el Ministerio de Educación y Cultura, reconoce en octubre el nivel terciario no universitario de la Carrera. El surgimiento un año antes de ADESU claramente establece un punto de inflexión respecto a la organización de los profesionales, que tendrá un papel protagónico en el posterior desarrollo del campo profesional y de la formación.

Si bien existen otros documentos a nivel institucional que dan cuenta de transformaciones planteadas posteriormente para la formación, estos nunca lograron formalizarse y en el mejor de los casos operaron como guía para modificaciones menores o que operaron por muy corto tiempo.¹²⁸

El último tiempo de la formación en el CENFORES y el ensanchamiento del campo profesional-laboral de los educadores sociales

El 2004 marca sin ningún lugar a dudas un hito en la formación de los educadores sociales. La creación de una Comisión Intersectorial compuesta por todos los actores

2003 – 7mo Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales. “El derecho a la educación social: ¿Respuestas desde la urgencia o propuestas educativas de calidad?”

¹²⁷ En el año 2005, se desarrolló en Montevideo el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales.

¹²⁸ Se introduce entre 2004 y 2007 un espacio curricular en lo que suponía un cuarto año de cursada, básicamente de carácter metodológico para la elaboración de la monografía final de la Carrera.

implicados: el Programa de Formación de Educadores Sociales (PFES)¹²⁹, el Colectivo Docente (CODO), la Asociación de Estudiantes de Educación Social (AEES) y ADESU, con el objetivo de pensar la transformación de la formación, inicia el último tiempo de la Carrera en la institucionalidad en la que se gestó. El reconocimiento institucional de la Comisión por Resolución del Directorio del INAU, N° 2035/005 del 11 de octubre de 2005 estableció su cometido: “...transitar el cambio de la Carrera de Educador social a Licenciatura” y la autorizó “...a realizar gestiones ante la Universidad de la República y el Ministerio de Educación y Cultura tendientes a obtener información en relación a la transformación de la carrera de Educador Social.”

En un tiempo marcado por la llegada al gobierno del Frente Amplio, la Comisión funcionó en el marco de lo establecido como sus competencias.

A. Asumir la representación institucional en el proceso de tránsito de la Carrera de Educador Social a Licenciatura en Educación Social. Esto supone: 1) Conducir y dar cumplimiento a los requerimientos de gestión que el tránsito requiera; y 2) Ordenar y tomar decisiones con respecto a las consultorías que se entiendan necesario realizar. B. Organizar y conducir el proceso de creación de la Licenciatura en Educación Social. Esto supone: 1) Organización de la Licenciatura (Áreas, Departamentos, Dirección, etc.); 2) Estructura docente; 3) Diseño del nuevo plan de estudios; 4) Biblioteca; 5) Diseño de la Unidades de Apoyo (Secretaría, Bedelía, Mantenimiento); 6) Infraestructura (local, mobiliario). C.- Conducir la gestión hacia una nueva institucionalidad que reciba a la Licenciatura en Educación Social. D.- Proponer el diseño de un nuevo plan de estudios, de la estructura de gestión académica y de gobierno de la licenciatura.

¹²⁹ El Programa de Formación se plantea en el Plan 1997 como la estructura académica para la carrera. Se establece una Dirección de esta y la figura de supervisores por año, que generan, entre otras cosas: espacios de coordinación docente, la coordinación de los espacios de práctica, etc.

Indudablemente, el cambio de gobierno no tuvo únicamente repercusiones al respecto del derrotero de la formación, sino que generó un escenario de ampliación de políticas sociales y educativas en las que los educadores sociales fueron considerados e incluidos. Los distintos llamados, realizados por parte del Estado y las organizaciones de la sociedad civil, contemplaron a la figura profesional para ocupar lugares en los distintos programas y proyectos.

La creación del Ministerio de Desarrollo Social¹³⁰ (MIDES), así como la creación y el desarrollo de nuevos y diferentes programas y proyectos, produjo un fenómeno absolutamente inédito respecto al campo laboral de los educadores sociales.

La presencia de la figura profesional del Educador Social se hace visible en proyectos de infancia, adolescencia y juventud, así como en toda intervención que los tome a ellos y a sus familias como sujetos sociales de derecho: Clubes de Niños, Centros Diurnos, Centros CAIF y Centros de educación inicial; Centros Juveniles y Casas Jóvenes; programas de desarrollo comunitario y animación sociocultural; programas de capacitación e inserción laboral; Escuelas de Tiempo Completo; Espacio Adolescente (Ciclo Básico de Secundaria); Programas de atención a niños y adolescentes en situación de calle; Centros residenciales y de acogida (Hogares y Refugios); programas de atención al consumo de sustancias psicoactivas; programas de ejecución de medidas socioeducativas no privativas de libertad; Centros de privación de libertad de adolescentes y adultos (Cárceles); entre otros. (ADESU, 2006)

¹³⁰ El MIDES fue creado por la Ley No 17866 en marzo de 2005, con el objetivo inicial del desarrollo de políticas que dieran respuesta a la realidad social agravada por la crisis económica de los años 2002 y 2003. En un contexto en el que la pobreza se estimaba en un 40 % y la indigencia en un 5%, el MIDES fue concebido por el primer gobierno del Frente Amplio como una herramienta fundamental para revertir una situación social que agudizó el fenómeno de infantilización de la pobreza.

La nueva realidad del campo laboral, vino acompañada del reconocimiento de la figura profesional en el seno de la institución que albergó inicialmente su formación. En el año 2003, el INAME creó el cargo de Educador Social, aunque para la cobertura de los cargos se realizaron llamados recién a partir del año 2005, los que iniciaron siendo internos y luego abiertos.

Ello implicó la reelaboración de la descripción del cargo que inicialmente se hiciera a la luz del perfil de egreso del Plan 1997. Con la colaboración del PFES y ADESU se establecieron para el cargo las siguientes definiciones.

Al respecto de sus características, el educador social debía de encargarse de:

- Gestionar programas y proyectos educativo sociales destinados a los sujetos de la educación (individuos, grupos o comunidades) tendientes a mejorar su calidad de vida.
- Ejecutar, en los distintos centros y modalidades de atención, proyectos educativo sociales que atiendan a las necesidades planteadas de niños, niñas y adolescentes, determinando la gradualidad de los apoyos a fin de promover la integración plena al medio educativo, social y laboral. (INAU, 2007)

Se enunciaron en el mismo documento las actividades a desarrollar por parte del profesional, que incluyen la planificación y ejecución de proyectos educativos individuales, grupales de centro, aspectos relacionados con la gestión y otros de índole formativo.

Las actividades propuestas que desarrolla el/la Educador/a Social son presentadas en diferentes dimensiones de intervención aunque están estrechamente relacionadas entre sí.

A nivel de la relación educativo social con el/los sujetos de la educación:

- Promueve la integración crítica de los sujetos a redes amplias de circulación social y la participación ciudadana en la vida política, económica y cultural.
- Reconoce los bienes culturales que pueden configurarse en diferentes áreas de contenidos educativos.
- Elabora y ejecuta proyectos educativo sociales individuales y grupales tendientes a propiciar el acceso de los sujetos de la educación al patrimonio cultural.
- Ejecuta proyectos educativo sociales específicos de acuerdo a los perfiles de los niños, niñas y adolescentes, dirigidos fundamentalmente a los que presenten obstáculos para el desarrollo de sus potencialidades.

A nivel comunitario:

- Busca y reconoce los recursos humanos y comunitarios que potencien los proyectos educativos sociales.
- Promueve y participa de redes comunitarias, zonales, institucionales, etc.
- Promueve las relaciones interpersonales y de los grupos sociales.
- Articula con recursos estatales y/o de la sociedad civil que promueva la inclusión de los niños/as, adolescentes y familias.

A nivel institucional:

- Desarrolla acciones de gestión, dirección, coordinación y organización de instituciones y recursos educativos.
- Participa en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación y evaluación de programas y proyectos educativos.
- Elabora informes técnicos sobre el proyecto de cada sujeto y su contexto social e institucional.
- Registra y sistematiza sus prácticas educativo sociales.

- Articula con diferentes áreas de la institución (educación, salud, recreación, DASE, etc.)
- Propone en base a los resultados obtenidos cambios en la metodología de Intervención educativo social al equipo de trabajo.

Actualización Profesional:

- Asiste a jornadas, encuentros, seminarios, cursos, congresos, etc. relativos a la infancia, adolescencia y familia con la finalidad de incrementar y actualizar sus propios conocimientos.
- Participa en la organización y programación académica de foros, seminarios, jornadas que actualicen a los Educadores Sociales u otros trabajadores.
- Participa en proyectos de extensión, investigación, etc. en universidades y organismos públicos y privados. (INAU, 2007, pp. 3-4)

Esta descripción de perfil del cargo, que indudablemente asume cierta prevalencia académica por sobre la realidad del campo laboral, se convierte en el primer documento oficial en el que la escritura de informes técnicos se reconoce como parte del hacer profesional.

Por su parte y en medio de un debate más amplio sobre la educación, la Comisión Intersectorial produjo intensamente entre 2006 y 2007 un Plan de Estudios en línea con lo que planteaba la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE).¹³¹

¹³¹ La CODE fue creada en el marco del debate educativo promovido por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR). Esta impulsó y organizó una participación amplia a partir de la creación de Comisiones Zonales y Departamentales. El proceso de debate que convocó a la ciudadanía y que se instrumentó mediante Asambleas Territoriales y Encuentros Sectoriales y que culminó la realización del Congreso Nacional de Educación, fue pensado como un insumo para una nueva Ley de Educación, la que se sancionó en 2008.

En el informe enviado por la CODE al Congreso Nacional de Educación se planteaba una preocupación al respecto de la heterogeneidad de los niveles de formación de las figuras adultas que ocupaban puestos laborales en proyectos socioeducativos. Para graficar esto, se expone la diversidad en la formación y experiencia de las personas a las que se les encarga el despliegue de funciones educativas.

- Los educadores sociales, con una formación terciaria específica para desempeñarse en el campo laboral.
- Otros profesionales de la educación (mayormente maestros y profesores).
- Otros profesionales fundamentalmente del área social o de la salud, o estudiantes avanzados de carreras como trabajo social, psicología, sociología.
- Personas con o sin formación secundaria –o primaria, en algunos casos- que ocupan un puesto de trabajo como educadores con antigüedad, preparación, y experiencias profesionales muy heterogéneas., (CODE, 2006, p. 55)

En función de ello, el documento expresa:

La necesidad de exigir mínimos de formación a los educadores para este campo de la educación. Se resalta que es necesario que todos los trabajadores tengan formación de acuerdo a la tarea que realizan, debiéndose exigir títulos y niveles mínimos de formación pedagógica. Una de las propuestas avanza planteando que sólo puedan ingresar a cargos para cumplir funciones educativas, (en sus distintas denominaciones: educador, instructor, operador social, facilitador, etc.) profesionales egresados de carreras del área de la educación reconocidas por el Estado, y que se garanticen las condiciones para que todos los trabajadores accedan a la educación terciaria o universitaria específica para la función educativa que desempeñan. Se destaca la necesidad de una formación de trabajadores que entienda al trabajo como una actividad teórica y práctica, y que

reconozca los saberes adquiridos a partir de la experiencia. En tres documentos se señala que la titulación de educadores sociales es una formación válida para desarrollarse en este campo. En un caso se expresa la necesidad de transformar la formación terciaria de los educadores sociales en una licenciatura.” (CODE, 2006, p. 55)

El propio Congreso votó una resolución donde se expresaba que la carrera debía trascender “...hacia la Universidad de la República, la órbita del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU) en el marco del Centro de Formación y Estudios del mismo y adquirir carácter de licenciatura...”. (Congreso Nacional de Educación, 2006)

El Plan, aprobado en el seno de la Comisión Intersectorial y elevado al Directorio del INAU en noviembre de 2007, daba cuenta de las reivindicaciones que se habían generado al respecto de trascender la institucionalidad que albergaba la formación, en consonancia con el desarrollo del campo profesional y laboral.

En él se definía el perfil de egreso de la siguiente forma:

El licenciado en Educación Social es una figura profesional de la educación dotado un saber pedagógico y de competencias específicas para un campo operativo complejo que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos para:

- garantizar el derecho ciudadano a la educación;
 - promover el máximo acceso de todos los ciudadanos al patrimonio cultural;
 - ayudar en la socialización y el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos;
 - promover la autonomía y el desarrollo máximo de las potencialidades del sujeto;
- y

- colaborar con la integración crítica de los sujetos a redes amplias de circulación social y promover su participación ciudadana en la vida política, económica y cultural. (Comisión Intersectorial, 2007, p. 9)

Por su parte, se planteó una estructura curricular organizada en tres áreas formativas: Pedagógica, Prácticas y Socio-humanísticas. Estas áreas albergaban un conjunto de asignaturas obligatorias comunes y, en consonancia con una lógica de carácter universitario, se hacía lugar a la construcción de recorridos autónomos de los estudiantes, al incluirse trayectos de asignaturas optativas y otras de carácter electivo.

La malla curricular de la Carrera se planteó en función del estatus que pretendía adquirir con la concreción de una licenciatura. Conforme a lo expresado en el Artículo 2¹³² del Protocolo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR),¹³³ la carga horaria aumentó significativamente respecto a la establecida en el Plan del CENFORES. Se proponía pasar de una carga horaria total de 1714 horas a una de 3376. En ese mismo sentido, la propuesta expresó la intención de pensar la formación y por ende el ejercicio profesional más allá de los límites de las instituciones y políticas dirigidas a niños, niñas y adolescentes.

Por su parte, la pretensión de la inscripción de la formación dentro de la estructura de la Universidad de la República conllevó a pensar una lógica cogobernada de los órganos de gobierno de la Licenciatura. En función de ello se plantearon órganos con representación de todos los órdenes, además de la dirección de la licenciatura y la coordinación de las áreas. Así la Comisión Directiva de la licenciatura estaría integrada

¹³² “...se consideran títulos de grado aquellos obtenidos en cursos con una duración mínima de cuatro años y dos mil setecientas horas cursadas”.

¹³³ MERCOSUR/CMC/DEC N° 4/99 Acuerdo de admisión de títulos y grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas en los Estados parte del MERCOSUR.

por la dirección de la licenciatura, dos miembros estudiantiles, dos docentes y dos egresados y la Comisión de Orientación Académica por la Dirección de la licenciatura, los tres Coordinadores de área, un docente, un estudiante y un egresado.

Las distintas negociaciones generadas para el pasaje de la formación a un ámbito universitario, además de no resultar fructíferas, vinieron acompañadas por un debilitamiento institucional del CENFORES. Esto generó idas y vueltas respecto al funcionamiento de la propia formación y del desarrollo de negociaciones institucionales para que la formación cambiara su institucionalidad.

El 2007 fue un año de inflexión para la formación, a raíz de la intervención del Directorio del INAU en la misma, que desconociendo el proceso realizado hasta el momento, introdujo importantes cambios que marcan una actualidad muy distinta a la cual nos habíamos imaginado. En particular, la Asociación está preocupada por cual está siendo la calidad de la formación actual de los educadores sociales. En momentos que los profesionales estamos siendo requeridos para ocupar diversos lugares en campo, la formación se debilita, esto constituye una grave situación, cuanto más requiere el campo de profesionales con una sólida formación y claras perspectivas de profesionalismo, la formación de grado se ve amenazada en su consolidación como tal. (ADESU, 2009, p. 12)

Por su parte, la aprobación en 2008 de la Ley General de Educación N° 18437 generó un nuevo escenario con la creación en su Artículo 84 del “... Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera.”

Con este horizonte, la Comisión Intersectorial retoma en 2009 sus actividades y participa de la Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación.¹³⁴

Asimismo, la Ley de forma innovadora introduce en su texto definiciones que trascienden a la educación circunscrita al ámbito escolar. En su Artículo 37, define a la educación no formal para denominar unas prácticas educativas diferenciadas de las formales-escolares.

(Concepto).- La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros).

A esta delimitación poco precisa se agregan en el mismo Artículo ejemplos de estas prácticas: “La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.” Esta definición coloca a la educación social entre otras prácticas, conformándose así un conjunto heterogéneo con una única característica que los asemeja: su desarrollo fuera de los ámbitos escolares. Esto, además de enlazar prácticas no necesariamente emparentables, produce una noción de frontera que incluso podría generar un efecto de subordinación de unas sobre otras, a la vez que vedarlas en

¹³⁴ La Comisión estuvo integrada por representantes de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), del Ministerio de Educación y Cultura, de la Universidad de la República y del INAU.

ciertos ámbitos por su definición opuesta a lo que en ellos se produce como acción educativa.

El hecho de calificar de no formal o informal un tipo de educación no deja de ser negativo, despectivo y, posiblemente, ideológico. No es, por tanto, una mera cuestión nominal. No tener forma es tener sólo potencialidad y, de hecho, no ser nada. (Ortega Esteban, 2005, p.167)

La Ley, incluso, en el último apartado del mismo Artículo, asume una perspectiva de complementariedad unidireccional de una educación respecto de la otra: “Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

En una realidad marcada por el incremento de las políticas sociales y educativas y por ende de un campo laboral compartido por varias profesiones y por otros actores, la pugna generada por el “reparto” fundamentalmente de puestos de trabajo, generó diversas discusiones a la interna de los distintos colectivos que generaron iniciativas reguladoras de los ejercicios profesionales.

En lo que refiere al establecimiento de la figura profesional del educador social y sus tareas específicas, asistimos a un momento histórico en el que los educadores sociales estamos siendo llamados a escena por múltiples actores. La integración de educadores sociales a diversos planes, programas y proyectos ha crecido notablemente en los últimos años, arribando con discursos y prácticas propias de la educación social, movimiento que se genera a partir del crecimiento en la demanda de estos profesionales. En especial, pensemos en la cantidad y variedad de organismos públicos que están contratando a

educadores sociales. No obstante, en muchos de estos casos y en otros también, las tareas o las condiciones laborales no se corresponden con la figura profesional del educador social. Por ello, es necesario incrementar los esfuerzos del colectivo profesional por definir y explicitar claramente cuáles son las tareas y funciones de un educador social para las cuales se encuentra preparado. (ADESU, 2009, pp. 12-13)

Para el caso de la educación social, la propuesta elaborada por ADESU, el MEC y el MIDES se envió al Poder Legislativo el 15 de diciembre de 2009. En el articulado de la propuesta de Ley Reglamentación Profesional del Educador Social, además del reconocimiento necesario de la profesión, puede destacarse la concepción que sobre ella se plantea en relación a un posicionamiento ético: el respeto por los derechos humanos, la referencia a las funciones profesionales: "...la transmisión de contenidos educativos y culturales..." y la explicitación de unos fines políticos del ejercicio profesional: "...la construcción de una sociedad cada vez más democrática, justa e igualitaria."

Por su parte, el proyecto pretendió regular las condiciones para el ejercicio de la profesión, a la vez que establecer infracciones y penalidades por su incumplimiento y disposiciones transitorias referidas a la regularización de quienes estuvieran ocupando un cargo de Educador Social sin poseer el título habilitante.

CAPÍTULO I

Condiciones para el ejercicio profesional

Artículo 3º. Para poder ejercer como Educador Social en el territorio nacional es exigible:

a) Título de Educador Social otorgado por el Centro de Formación y Estudios del INAU, y posteriormente por el Instituto Universitario de Educación según se establece en la Ley N° 18.437, u otra institución debidamente autorizada por los organismos estatales correspondientes.

b) Título de Educador Social o equivalente, otorgado por Universidades o Institutos extranjeros, que acrediten la aprobación de las enseñanzas correspondientes, revalidado de conformidad con la normativa vigente.

Artículo 4°. Asimismo, todo profesional de la Educación Social, de acuerdo a lo establecido en el Artículo anterior, deberá registrar su título en la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura, que expedirá a su vez, un certificado de registro. A tal efecto, créase el Registro Nacional de Educadores Sociales.

CAPÍTULO III

Del ejercicio de la profesión

Artículo 5°. A partir de la entrada en vigencia de la presente ley, toda institución pública o privada que requiera la contratación de un Educador Social, está obligada a cubrir los cargos con las personas que cumplan con los requisitos dispuestos en los Artículos 3° y 4° de la presente ley.

Artículo 6°. Cométese al Ministerio de Educación y Cultura controlar el cumplimiento de la aplicación del Artículo 5°.

CAPÍTULO IV

De las infracciones y penalidades

Artículo 7°. Incurrirán en delito previsto en el Artículo 167 del Código Penal, quienes careciendo de la habilitación del título ejercieran la profesión, regulada por la presente ley.

Artículo 8°. Incurrirán en infracción generadora de una multa de hasta cien (100) Unidades Reajustables (UR) las instituciones que contraten como Educadores Sociales a personas carentes de título habilitante y de certificación de registro debida.

No incurrirán en la infracción mencionada precedentemente cuando los contratos de trabajo fueren anteriores a la fecha de promulgación de esta ley, y respecto de aquellas personas cuya situación contempla el Artículo 9°, debiendo las Instituciones regularizar la situación en el mismo plazo que dicho artículo menciona.

CAPÍTULO V

Disposiciones Transitorias

Artículo 9°. Las personas que se encontraren trabajando como Educadores Sociales, sin contar con título y certificación correspondiente, tendrán un plazo de 2 años a partir de la fecha de promulgación de la presente ley para regularizar su situación.

Artículo 10°. Las personas que al momento de entrada en vigencia de la Ley cumplan con el Artículo 3° de la misma, tendrán un plazo de 180 días para inscribirse, a partir de la creación del Registro cuya creación está prevista en el Artículo 4° de la presente.

El proyecto de Ley finalmente obtuvo sólo media sanción, por lo que la desregulación del ejercicio profesional continúa siendo un problema en el marco de otros que se evidencian en el terreno de las prácticas inscriptas en políticas sociales y educativas. La laxitud que en términos generales se tiene, en la consideración de las formaciones llamadas a ocupar cargos con funciones educativas en los distintos programas o proyectos del campo, genera inexorablemente una indefinición de las funciones a desarrollar.

Si el rol de Educador no se define con más contundencia, es decir, con requisitos explícitos al campo educativo y social en el que transita, se torna complejo dilucidar unas funciones específicas del cargo y, por tanto, se complejiza más, si cabe, garantizar una respuesta adecuada al encargo que se recibe. Esto, en ocasiones, puede suponer miscelánea de tareas, confusiones epistemológicas o, incluso, naturalizar convencimientos en el desarrollo de un encargo concreto. (Moyano, 2014, p. 37)

En el mismo sentido y en el mismo año que la Ley era enviada para su tratamiento parlamentario, ADESU iniciaba la elaboración de lo que hasta ahora

representa el único documento profesionalizador aprobado por la Asociación. El documento Funciones y Competencias del Educador Social, aprobado en abril de 2010, además de conceptualizar aspectos relevantes del ejercicio profesional a los efectos de “...identificar, ordenar y discriminar el conjunto de prácticas que configuran el hacer de la profesión, así como establecer criterios para delimitar el campo de actuación profesional de los educadores sociales.” (ADESU, 2010, p. 1) El reconocimiento y la definición de funciones y competencias como ejercicio profesionalizador, implicó la discusión de su conceptualización, a la vez que buscó trascender los mandatos inmediatos que desde los espacios laborales se establecen para los educadores sociales.

En el documento se presentan dos “conjuntos básicos” de funciones. Las que se distinguen entre las específicas y las compartidas con otros profesionales de la educación.

Se reconocen como funciones específicas:

- La transmisión de contenidos, habilidades y formas diversas de trato y relación social.
- La mediación educativa para producir encuentros de los sujetos con el patrimonio cultural, otros sujetos y entornos sociales diversos

Entendemos que ambas, requieren de la generación de un escenario educativo, en el cual agente y sujeto de la educación se relacionen en el marco de una propuesta educativa. Crear el escenario educativo es requisito para que se produzca el encuentro educativo, para dar paso luego, al trabajo de transmisión y/o mediación. Es así, que esta tercera función tiene que ver con:

- La generación de escenarios educativos, generación y sostenimiento del encuadre y los procesos educativos: tiempo, espacio y propuesta educativa. (ADESU, 2010, p. 9)

A su vez, se establecen tres categorías que agrupan las competencias asociadas a las funciones específicas: competencias operacionales, interpersonales y heurísticas.

- Competencias Operacionales - Permiten al profesional desarrollar operaciones en el campo disponiendo de diversas herramientas e instrumentos, son de carácter comunicativo, analítico y organizativo.
- Competencias Interpersonales - Son habilidades personales relacionadas con la capacidad de trabajo en equipo, y de establecer una relación con los sujetos de la educación. Entre ellas mencionamos:
- Competencias Heurísticas - Están relacionadas con problemas más globales, en donde se deben poner en juegos varios conocimientos para generar procesos creativos e innovadores. (ADESU; 2010, pp. 6-7)

La incorporación de la formación al Consejo de Formación en Educación (CFE)

La creación del CFE en 2010,¹³⁵ como organismo transitorio¹³⁶ hacia la implementación del IUDE, generó las condiciones para iniciar ahora sí la reubicación institucional de la formación de los educadores sociales.

El cambio institucional, supuso durante el 2010 la elaboración de un nuevo Plan de Estudios en el que se definía el campo de estudio y acción de la Carrera:

¹³⁵ En el Acta Extraordinaria de CODICEN N° 5, Resolución N° 1 del 24 de junio de 2010 se establecía al respecto del CFE. “Los cometidos de este Consejo son los que la ley N° 18.437 establece para los restantes Consejos y su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación. Incluirá la formación de educadores sociales. Este consejo estará integrado por cinco miembros designados por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, incluido el presidente. Dos de ellos serán designados en su calidad de estudiantes y docentes respectivamente, luego de realizar las consultas democráticas respectivas.”

¹³⁶ Este Consejo sucede a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

...se configura en el marco de una interacción dinámica y compleja entre diversos ámbitos, organizaciones e instituciones, expresándose en el cruce de un corpus teórico profesional específico, en la formación académica, en las prácticas educativas y en las instituciones marco en las que se desarrollan. La asociación profesional y los marcos legales y reglamentarios que regulan la profesión, constituyen un referente y un factor de transformación del mismo. (Plan 2011, p. 3)

El trabajo de la Comisión Intersectorial, además de la elaboración del Plan, implicó la interlocución con actores institucionales¹³⁷ y la negociación respecto a su implementación.

La incorporación al CFE implicaba la negociación inclusive de la formulación del Plan, en función del proceso que Formación Docente había realizado dos años antes.

La formulación e implementación del Plan Nacional Integrado de Formación Docente del 2008 introdujo el Núcleo de Formación Profesional Común (NPFC) para todas las formaciones que allí se desarrollaban¹³⁸ y al cual debía adaptarse, salvo excepciones, la formación de educadores sociales.

El documento denominado Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) justificó su implementación:

...en la firme convicción de que la Docencia es una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad. Integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren,

¹³⁷ Asamblea Técnico Docente, Dirección de Formación Docente, coordinadores académicos, etc.

¹³⁸ Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos.

en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto. (SUNFD 2008, p. 5)

En este marco, el Plan resultante de este proceso definió un nuevo perfil de egreso que básicamente siguió el espíritu del planteado en 2007.

Otro de los elementos que se puso en juego con la incorporación de la formación al CFE fue el de trascender el enclave exclusivamente montevideano que esta había tenido desde su creación. La apertura de la carrera en el CFE, significó ampliar la oferta a otros Departamentos. En 2011, las inscripciones se abrieron en Montevideo¹³⁹, Maldonado y Artigas¹⁴⁰, en 2012 en Canelones y Paysandú, en 2014 en Treinta y Tres, en 2016 en Rivera¹⁴¹ y en 2019 en Colonia.

El Plan de Estudios 2011

El nuevo Plan se construyó desde una postura crítica al respecto de la perspectiva formativa anterior y justificó su formulación a partir del desarrollo de un campo profesional que había desbordado las instituciones de infancia y adolescencia.

Desde su origen y por su radicación, la formación de los educadores sociales estuvo orientada predominantemente al abordaje educativo de diversas problemáticas de la infancia y de la adolescencia de sectores socio-económicos de baja integración social.

¹³⁹ El CFE ha definido hasta el momento que los Institutos de Montevideo, Canelones, Maldonado y Paysandú cuenten con una oferta permanente de esta formación.

¹⁴⁰ Tanto en el Artigas como en Treinta y Tres y Colonia, la formación se ofreció institucionalmente para la inscripción de dos cohortes.

¹⁴¹ Para el departamento de Rivera, la formación se ofreció institucionalmente para la inscripción de tres cohortes.

Esta formación adoptó inicialmente modelos de atención asistenciales vinculados a las instituciones en que desarrollaban su práctica. El desarrollo del ejercicio profesional del educador social, fue posibilitando la apertura de los límites etarios y sociales, superando el enfoque de atención asistencial y desarrollando una práctica profesional inserta en una diversidad de proyectos fuertemente asociados a la integración social desde metodologías educativas específicas. (Plan 2011, p. 1)

En coherencia con el planteo, el Plan 2011 propuso una formulación del perfil de egreso desde una perspectiva de derechos y desvincula el ejercicio profesional de ciertos sectores sociales como elemento identitario. El perfil de egreso¹⁴² define al educador social como:

...un profesional de la educación con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socio-educativo, que desarrolla acciones educativas con individuos, grupos, familias o colectivos, para garantizar a los ciudadanos:

- el derecho a la educación durante toda la vida;
- el máximo acceso al patrimonio cultural;
- estrategias para el mejoramiento de la calidad de vida;
- herramientas para desarrollar autonomía y el máximo de sus capacidades para una integración y participación social amplia. (Plan 2011, p. 6)

Por su parte se plantea lo que el desempeño profesional supone para el educador

¹⁴² Debe señalarse que desde la incorporación al CFE se han impulsado dos cambios curriculares para todas las formaciones, incluida la de Educación Social.

El cambio curricular impulsado entre 2015 y 2019 no fue finalmente aprobado por el Consejo Directivo Central (CODICEN). Por su parte, el proceso de transformación curricular para la Formación de los profesionales de la educación se implementó a partir del 2023, luego de la aprobación de los Planes de Estudio de las distintas formaciones. En las propuestas de Plan remitidas para la formación de los educadores sociales, si bien ha habido cambios al respecto de su estructuración, se ha sostenido el perfil de egreso del Plan 2011.

social.

- Trabajo en equipo con otros profesionales y en redes sociales.
- Planificación, diseño, ejecución y evaluación de proyectos educativo-sociales en diversos ámbitos institucionales.
- Funciones educativas específicas: a) la mediación y construcción del vínculo pedagógico para producir encuentros de los sujetos con contenidos culturales, otros sujetos y entornos sociales diversos; b) la generación de contextos educativos en diversidad de escenarios sociales; c) la transmisión de conocimientos, habilidades y/o formas diversas de trato y relación social.
- Participación en procesos de investigación educativa, y en proyectos de relacionamiento con el medio. (Plan 2011, p. 6)

Asumiendo estas definiciones, la propuesta formativa se construye y compone de cuatro áreas curriculares.

1) Como ya se planteó una de ellas corresponde con el Núcleo de Formación Profesional Común, en el que se incluyen asignaturas relacionadas a los campos del saber de las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, etc.

2) El área de Núcleos Específicos:

Remiten a la especialidad de la educación social, que articulan diversas áreas disciplinares para analizar la acción educativo-social desarrolladas en múltiples instituciones. Comprende un marco conceptual especializado de las Ciencias de la Educación, un instrumental que hace al encuadre de las prácticas específicas conformado por asignaturas de diversos campos (antropológico, psicológico, sociológico, normativo) y asignaturas que constituyen desde la perspectiva didáctica, aportes metodológicos a las prácticas. (Plan 2011, p. 7)

3) El área de las Prácticas se compone por cuatro asignaturas anuales (Introducción a la Educación Social, Práctico I, Práctico II y Práctico III) y supone el 34 % de la carga horaria total de la formación.

Cada una de las asignaturas tiene definida, además de la carga horaria de aula, la que corresponde al tránsito de los estudiantes por diversos proyectos socioeducativos. Para Introducción a la Educación Social están previstas 128 horas de aula y 20 de práctica en centro, para Práctico I 128 horas de aula y 108 de práctica en centro, para Práctico II 128 horas de aula y 216 de práctica en centro y para Práctico III 96 horas de aula y 300 de práctica en centro. Además del incremento de la carga horaria, las prácticas en centro tienen en cuenta la complejidad del dispositivo y lo novedoso o tradicional que resulte para el ejercicio profesional del educador social.

Comienza con una Introducción a la Educación Social que ofrece al estudiante una visión panorámica del campo. Las sucesivas prácticas pre-profesionales se desarrollan en una dinámica integrada de intervención y análisis didáctico que fortalece la formación del profesional en el propio campo. (Plan 2011, p. 7)

4) Al igual que en 2007, el Plan contempla un componente de asignaturas optativas y elegibles como aquellas que permiten al estudiante generar un recorrido formativo particular y autónomo.

...que, sin representar una especialización, permite orientar el currículum a sus necesidades e intereses. A la vez esta diversificación, permite incorporar demandas del campo profesional y/o académico. Las materias optativas serán definidas dentro de las propuestas curriculares existentes, mientras que las materias elegibles podrán integrarse una vez realizados los correspondientes acuerdos interinstitucionales. (Plan 2011, p. 7)

En función de esas definiciones, la malla curricular de la formación quedó definida de la siguiente manera:

1er. AÑO			
NPFC	Pedagogía I		3 H
	Sociología		3 H
	Psicología Evolutiva		3 H
	Lengua / Id. Español		3 H
DES	Anuales	Introducción a la Educación Social.	6 H
		Pedagogía Social I	3 H
	Semestrales	Sexualidad	3 H
		Org. e Instituciones de la Educación Social	3 H
		Antropología Cultural	3 H
		Taller Lúdico	4 H
2do. AÑO			
NPFC	Pedagogía II		3 H
	Sociología de la Educación.		3 H
	Psicología de la Educación.		3 H
	T. Conocimiento y Epistemología		3 H
DES	Anuales	Práctico I teórico	6 H
		Práctica pre-profesional (12 semanas)	9H
		Pedagogía Social II	3 H
	Semestrales	Didáctica de la Educación Social	3 H
		Planificación	3 H
		Derecho	3 H
		Expresión Plástica	4 H
3er. AÑO			
NPFC	Historia de la Educación		3 H
	Investigación Educativa		3 H
DES	Anuales	Práctico II	6 H
		Práctica Pre-profesional (18 semanas)	12H
	Semestrales	Realidad Educativa Social I	3 H
		Evolución de las Estructuras Familiares	3 H
		Políticas Sociales y Educativas	3 H
		Met. de la Investigación en Educación Social I	3 H
		Lenguaje y Comunicación	4 H
Materias Optativas		5 H	

4to. AÑO			
NFPC	Filosofía de la Educación		3 H
	Lenguas Extranjeras		3 H
DES	Anuales	Práctico III	4 H
		Práctica pre-profesional (20 semanas)*	15H
	Semestrales	Realidad Educativa Social II	3 H
		Met. de la Investigación en Educación Social II	3 H
		Educación y Tecnologías	4 H
Materias Optativas		6 H	
Monografía de Egreso		200 H	

Este tercer momento de la formación de los educadores sociales en el marco del CFE, en una coyuntura política en la que su transitoriedad¹⁴³ pareciera no tener un tiempo definido, ha generado un sin número de vaivenes que no necesariamente han favorecido al fortalecimiento de una estructura académica y una proyección racional de la formación. Si bien la apertura de la formación en otros territorios distintos al capitalino, ha permitido el acceso a la formación de manera descentralizada, las definiciones de apertura y cierre de la oferta no siempre se han hecho en consonancia con los requisitos mínimos para su implementación.

La inicial inexistencia de una estructura académica, trajo aparejadas acciones discrecionales e incluso contrapuestas con lo establecido en el Plan. Si bien esto fue inicialmente atenuado por la creación de una Articulación Nacional de Carrera y luego con la creación del Instituto Académico de Educación Social (IAES)¹⁴⁴, al día de hoy, las definiciones políticas del gobierno que asumiera en marzo de 2020 al respecto de la educación en general y de la formación de los profesionales de la educación en particular,

¹⁴³ Pasados ya 14 años desde la promulgación de la Ley General de Educación, la creación de la Universidad de la Educación ha naufragado sistemáticamente en función de que ninguno de los proyectos presentados ha alcanzado las mayorías necesarias en el ámbito parlamentario.

¹⁴⁴ Acta N°18, Resolución N° 46 del CFE del 5 de junio de 2018.

incluidos los educadores sociales, marcan una tendencia de debilitamiento de esas estructuras.

En un proceso que planteó una participación decorativa de los actores implicados, el nuevo Plan de Estudios¹⁴⁵ de la formación de educadores sociales fue aprobado por Acta Extraordinaria N° 11, Resolución N° 2995/022 del CODICEN del 5 de diciembre de

	TRAYECTO PRÁCTICAS		TRAYECTO EQUIVALENTE		TRAYECTO FORMACIÓN ESPECÍFICA		LENGUAJES DIVERSOS
Semestre 1	Introducción a las prácticas educativo-sociales (13 créditos)		Teorías pedagógicas (6 créditos)	Alfabetización Académica (6 créditos)	Antropología cultural (5 créditos)	Evolución histórica de la pedagogía social y la educación social (9 créditos)	
Semestre 2			Epistemología y teoría del conocimiento (6 créditos)	Sexualidad (6 créditos)	Fundamentos jurídicos (5 créditos)		Ocio y cultura lúdica (6 créditos)
Semestre 3	Práctico 1 (22 créditos)	Planificación 1 (5 créditos)	Psicología de la Educación (6 créditos)		Teorías y fundamentos de la enseñanza de la Educación Social (5 créditos)	Pedagogía social 1 (10 créditos)	Artes visuales Y plásticas (6 créditos)
Semestre 4			Psicología del desarrollo y el aprendizaje (6 créditos)	Teoría Sociológica (6 créditos)	Organizaciones e instituciones de la E.S (6 créditos)		Educación social Y tecnologías (6 créditos)
Semestre 5	Práctico 2 (33 créditos)	Planificación 2 (5 créditos)	Educación, sociedad y cultura (6 créditos)		Estructuras familiares (5 créditos)	Pedagogía social 2 (10 créditos)	Lenguaje audiovisual (6 créditos)
Semestre 6			Psicología Social (6 créditos)		Políticas sociales y educativas (5 créditos)		Lenguaje y comunicación (6 créditos)
Semestre 7	Práctico 3 (38 créditos)		Metodología de la investigación 1 (6 créditos)		Debates y estrategias de análisis del campo educativo social (5 créditos)	Taller de trabajo final de egreso (5 créditos)	Segunda lengua 1 (6 créditos)
Semestre 8			Metodología de la investigación social 2 (7 créditos)		Desafíos de la Inclusión social (6 créditos)		Ética y Deontología Profesional (5 créditos)

2022.

El Plan se organiza, a partir de las definiciones establecidas en el documento institucional “Marco curricular para la formación de grado de los educadores”, en cuatro trayectos formativos: 1) Trayecto de formación equivalente para educadores, 2) Trayecto de Formación Específica, 3) Trayecto formación didáctica prácticas pre-profesionales y 4) Trayecto de lenguajes diversos.

Más allá de estas nuevas definiciones, el Plan aprobado guardó, en parte de su estructura y en su espíritu, los lineamientos del que finalmente no fuera aprobado en 2019.

En función de ello, la malla curricular quedó definida de la siguiente manera. A las unidades curriculares obligatorias se agrega un trayecto de carácter flexible (50

¹⁴⁵ De igual forma fueron aprobados los nuevos planes de estudio de las restantes formaciones de grado del CFE (profesorado, magisterio, magisterio en primera infancia y profesorado técnico).

créditos) destinado al desarrollo de actividades de extensión e investigación, al cursado de asignaturas optativas y a la escritura del trabajo final de egreso.

El Educador Social y unas marcas de origen

El recorrido que ha intentado realizarse al respecto del surgimiento, institucionalización y desarrollo de la educación social como profesión, no ha estado exento de los dilemas identitarios de toda profesión a las que Ferry (1997) caracterizó como de prácticas indeterminadas respecto a los saberes, las intervenciones, la anticipación, etc. y Schön (1992) en función de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores.

Hay zonas indeterminadas de la práctica -tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Cuando una situación problemática es incierta, la solución técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional. Y, en situaciones de conflicto de valores, no hay metas claras y consistentes que guíen la selección técnica de los medios. (p. 205)

En este caso, se suma a lo anterior que el desarrollo de sus prácticas se despliega en contextos institucionales heterogéneos.¹⁴⁶ En cierto punto, la población con la que trabaja pasa a constituirse como elemento de delimitación de su hacer. Si bien, en los ámbitos académicos, la necesidad de generar un “movimiento de desmarque”

¹⁴⁶ Resultan relevantes los datos arrojados por el Primer Censo de Educadoras y Educadores Sociales al respecto:
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2737/Silva%2c%20D.%20Primer%20Censo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

identificadorio entre profesión-población con la que trabaja, ha representado un esfuerzo histórico, el campo laboral se construye en muchos casos a partir de esa asociación. La experiencia con “población vulnerable” aparece en los llamados específicos a educadores sociales, como un aspecto central para la contratación del profesional.

“Lidiar” con determinado perfil poblacional y con la incertidumbre que caracteriza sus prácticas, pareciera convertirse en un saber distintivo, por sobre otros que el Educador Social adquiere durante su formación.

A propósito del manejo y producción de la información

Por último y en relación al tema de este trabajo, se quiere destacar que la producción y el manejo de la información acerca de los sujetos de la educación, no es un tema que se plantee como un elemento recurrente a lo largo de la formación. Si bien, la consideración acerca del sujeto desde diferentes concepciones es un tema abordado con insistencia en la Carrera y que los marcos normativos y éticos del ejercicio profesional dan indicios de un determinado proceder al respecto, el manejo de la información en tanto contenido se explicita únicamente en el Programa de Práctico I del Plan 2011 y de Práctico III del Plan 2023..

Tampoco el foco en la temática pareciera ser un elemento de preocupación en el despliegue profesional. La casi inexistente producción, generación de espacios de reflexión o problematización en los espacios institucionales, da cuenta de no ser efectivamente un elemento central sobre el que generar acciones de pensamiento.

En un sentido profesional del uso de la información reflexionar sobre los “...criterios acerca de qué informar, cómo hacerlo, con qué lenguaje hacerlo, y otro conjunto de interrogantes” (Silva y Castro, 2009, p. 156) como los principios de confidencialidad y secreto profesional, parecieran una ineludible tarea profesionalizadora

que devenga en una consideración respetuosa del sujeto con el que trabajamos. (Sennett, 2003)

...concedemos autonomía a los maestros o a los médicos cuando aceptamos que saben lo que hacen, aun cuando nosotros no lo entendamos; la misma autonomía debe concederse al alumno o al paciente, porque ellos saben cosas de! aprendizaje o de su condición de enfermo que la persona que les enseña o los trata puede no comprender del todo. (p. 129)

Archivos, legajos e informes: “historias de vidas institucionalizada”

Tal como se ha hecho referencia, el INAU tiene un mandato explícito legal al respecto de la gestión y generación de la información correspondiente a cada niño, niña o adolescente a él vinculado (Artículos 218 y 219 del CNA).

El ingreso de un niño, niña o adolescente al Sistema de Protección inicia un proceso de recopilación y producción de información al respecto de cada situación. El Manual de Procedimientos para el Sistema de Protección (INAU, 2019) da cuenta de la importancia de esta en los distintos momentos de la intervención institucional (ingreso, derivación y egreso).

El mismo Manual menciona distintas materialidades y formas de presentación de la información sobre cada sujeto, que incluyen la documentación ciudadana, expedientes judiciales, informes técnicos, historias clínicas, constancias de estudio, así como los proyectos de intervención institucional.

A su vez, se hace referencia tanto a los legajos como al SIPI como soportes aglutinadores de esa información acerca de los sujetos y de su situación.

El legajo es entonces una forma material legitimada por el Sistema de Protección para contener y resguardar toda aquella información incluida en los diversos documentos que lo conforman. Desde el ingreso al Sistema, ya sea por una medida judicial o por activación directa del mecanismo de protección, hasta el egreso, el legajo debiera de oficiar como registro documental de tránsitos institucionales de niños, niñas y adolescentes. De esto resulta la diversidad de documentos que contienen.

Arcontes, archivadores-profesionales, autoridades del legajo

En primera instancia, previo adentramiento al estudio de los legajos, se torna fundamental poder diferenciar dos figuras institucionales que pudiendo ser las mismas no lo son necesariamente.

Por un lado, se hará referencia al archivador como aquella figura institucional que dispuso o ha dispuesto la forma, orden, secuencia y contenido de los legajos en tanto archivos documentales de los sujetos del Sistema de Protección. Podría decirse “quien” configuró la imagen del archivo con la que nos encontraremos al comenzar su estudio. El archivador no hace referencia a una persona, un cargo, un rol, un profesional específico. Se utilizará en singular, pero puede haber sido oficiado por varios agentes institucionales durante la creación y conservación del legajo.

La aclaración es pertinente en tanto y cuanto a esta investigación le preocupa y ocupa el manejo y producción de información de los sujetos del Sistema de Protección, fundamentalmente por parte de las figuras profesionales de los Educadores Sociales y Trabajadores Sociales. Aunque no necesariamente son estas figuras las que se ocupan del armado y resguardo del legajo en tanto archivo, sí son las figuras responsables de la redacción de los informes que serán analizados en la segunda parte de este trabajo de campo.

No es factible plantear la acción del archivador en términos de competencia profesional, perfil de cargo o rol institucional, por diferentes razones. En primera instancia no tenemos la certeza de esto, dado que no se realizaron las indagaciones pertinentes para poder asegurarlo o refutarlo, no se concibe explícitamente a los legajos de los niños, niñas y adolescentes como archivo en documentos institucionales antes de su egreso y, por tanto, no se delimita y diferencia una figura institucional con el encargo “arcóntico” en esta instancia. (Derrida, 1997)

Al profundizar la indagación y estudio de los legajos, entendidos como archivos, es convocante el acercamiento a la noción de arconte y poder arcónico derridiano, en tanto espacio institucional en el que el archivador, las figuras profesionales y otros representantes del entramado organizacional del Sistema de Protección, pueden habitar y compartir.

Podríamos considerar a la institución que resguarda los legajos como la “casa” donde son consignados, domiciliados y a aquellos representantes del Estado que encarnan la tarea de guarda como arcontes, figuras y lugares de autoridad sobre el archivo.

En este sentido, el Sistema de Protección, que utiliza la denominación “historias de vida” para nombrar tanto a la dimensión procesual de conformación del legajo, así como al producto en sí, define que al egreso de cada niño, niña y adolescente este sea incorporado y “re-domiciliado” en el Archivo Nacional de Historias de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes.

En el Manual de Funciones vigente (2018) del INAU, se establece la ubicación organizacional de este archivo, así como el protocolo de acción administrativa para llevar a cabo este proceso. El Archivo Nacional de Historias de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes que depende de la Sub Dirección General de Administración tiene como objetivo “Reunir, organizar, conservar, e informar sobre el patrimonio documental de las personas que se encuentran o han estado vinculadas a los diferentes proyectos que ha desarrollado la Institución a lo largo de su historia.” (p. 69) Para el cumplimiento de este objetivo, en el mismo manual, se establecen las acciones que esta unidad organizativa debe desarrollar.

1. Clasificar y ordenar lógicamente y cronológicamente la documentación de cada historia de vida.

2. Custodiar la documentación de la población atendida por la Institución
3. Proveer a Entidades Públicas y Privadas información que requieran con ajuste a la normativa constitucional, legal y reglamentaria vigente.
4. Proveer a los interesados legítimos de la información que requieran sobre ellos mismos con sujeción a la normativa vigente.
5. Realizar toda otra actividad afín que se le asigne. (p. 69)

La función arcóntica se materializa en toda su expresión, en la que, a través de lo explícito de las acciones, se objetiviza la relación profesional con respecto al legajo en el egreso de los niños, niñas y adolescentes. Se realizan aclaraciones referidas a la dimensión de la exterioridad, tanto en cuestiones institucionales, así como con respecto a los sujetos “propietarios” a los que refiere como interesados legítimos.

Exterioridad de un lugar, puesta en obra topográfica de una técnica de consignación, constitución de una instancia y de un lugar de autoridad (el arconte, el arkhefon, es decir, frecuentemente el Estado, e incluso un Estado patriárquico o fratriárquico), tal sería la condición del archivo. Este no se entrega nunca, por tanto, en el transcurso de un acto de anámnese intuitiva que resucitaría, viva, inocente o neutra, la originariedad de un acontecimiento. (Derrida, 1997, p. 9)

Esto evidencia la continuidad arcóntica estatal y la consecuente autoridad legitimada y perpetuada sobre el archivo.

A los ciudadanos que ostentaban y significaban de este modo el poder político se les reconocía el derecho de hacer o de representar la ley. Habida cuenta de su autoridad públicamente así reconocida, es en su casa entonces, en ese lugar que es su casa (casa

privada, casa familiar o casa oficial), donde se depositan los documentos oficiales. Los arcontes son ante todo sus guardianes. No sólo aseguran la seguridad física del depósito y del soporte sino que también se les concede el derecho y la competencia hermenéuticos. Tienen el poder de interpretar los archivos. Confiados en depósito a tales arcontes, estos documentos dicen en efecto la ley: recuerdan la ley y llaman a cumplir la ley. Para estar así guardada, a la jurisdicción de este decir la ley le hacía falta a la vez un guardián y una localización. Ni siquiera en su custodia o en su tradición hermenéutica podían prescindir los archivos de soporte ni residencia. (Derrida, 1997, p.10)

La autoridad concedida a los representantes institucionales que se relacionan de alguna forma con los legajos es variada, pero es suprema, entendiendo a todos como la ley institucional. Más que una figura arcóntica, es preciso hablar de una función arcóntica, la que rara vez está concedida a una sola figura profesional. Podemos diferenciar algunos roles vinculados a la domiciliación, al resguardo, a la organización y el formateo, así como otros a la continua creación y recreación del archivo, como sucede con la producción de documentación. Todo esto configura en cierta parte la consignación del archivo.

Es preciso que el poder arcóntico, que asimismo reúne las funciones de unificación, de identificación, de clasificación, vaya de la mano con lo que llamaremos el poder de consignación. No entendamos por consignación, en el sentido corriente de esta palabra, sólo el hecho de asignar una residencia o de confiar para poner en reserva, en un lugar y sobre un soporte, sino también aquí el acto de consignar reuniendo los signos. No sólo es la consignatio tradicional, a saber, la prueba escrita, sino lo que toda consignatio comienza por suponer. La consignación tiende a coordinar un solo corpus en un sistema o una sincronía en la que todos los elementos articulan la unidad de una configuración ideal. En un archivo no debe haber una disociación absoluta, una heterogeneidad o un

secreto que viniera a separar (secernere), compartimentar, de modo absoluto. El principio arcóntico del archivo es también un principio de consignación, es decir, de reunión. (Derrida, 1997, p.11)

Pulsión antiarcóntica:¹⁴⁷ el archivo de los menores

El Archivo Nacional de Historias de Vida creado en 31 de mayo de 2013,¹⁴⁸ que suponía, tal como hemos referido, una acción institucional que revirtiera el estado de situación del “depósito” de legajos, a diez años de su creación no ha logrado resolver algunos asuntos de la razón de su existencia. En la Resolución 4326/2022 del Directorio del INAU a la que ya se hizo alusión y en la que se me niega el acceso a la documentación existente en el Archivo, solicitada vía la generación del Expediente N°: 2022-27-1-0034588, se plantean por parte de algunos actores institucionales (División Jurídica y Dirección del Archivo Nacional de Historias de Vida), argumentos que sostienen lo finalmente definido.

En un tiempo político, en que el acceso a la información de los organismos estatales, resulta de un bajo nivel de cumplimiento, esto particularmente ha obstaculizado la realización de investigaciones en algunas áreas. En este caso, resultan llamativos los elementos argumentales que desde la propia dirección del Archivo se plantean en relación a aspectos ligados a la solicitud.

Se podría asumir, a partir de las puntualizaciones realizadas, que la propia idea de Archivo deja su paso a la institucionalización del amontonamiento. El histórico impulso institucional de almacenamiento se configura desde un entramado paradójico, que en tanto

¹⁴⁷ “La noción de pulsión antiarcóntica designa una actividad de borramiento de trazas, erradicación subjetiva y desaparición que conlleva la destrucción de archivos y que debe ser entendida como expresión de una pulsión de muerte autonomizada que da testimonio de un desprecio por la vida.” (Frigerio, 2008, p. 87)

¹⁴⁸ Sintomáticamente, tres meses después de las “visitas” realizadas por Carmen Rodríguez a los efectos de desarrollar el trabajo de campo de su investigación.

proceso de guarda, ha devenido también en acción de descuido. En este sentido, las prácticas institucionales que trascienden a la vinculación “administrativa” de los sujetos, prolongan unas formas de trato que extienden una lógica de castigo.

1.- El Instituto no ha procedido a la clasificación de la documentación que produce, maneja y tramita, situación que fue impulsada por el suscrito en su doble carácter de Director de este Archivo Nacional y de Coordinador de la Comisión de Evaluación Documental Institucional, a través del Memorando No 18513/2015, el cual llegó a la División Jurídica, fue tramitado internamente y luego, archivado en ella. (Folios 16-17 Expediente N°: 2022-27-1-0034588)

El tratamiento del tema, que puede desprenderse de lo informado, da cuenta de la relevancia institucional del “asunto”. En la “clausura administrativa” a la iniciativa de un ordenamiento documental, se advierte a su vez, el sentido que institucionalmente se tiene de la conservación de unas historias. Por otra parte, en el mismo expediente se plantea que los informes que componen los legajos-Historias de Vida, no necesariamente guardan relación en las formas y contenidos con las perspectivas o paradigmas en que “debieran” inscribirse. Se asume que, tanto el lenguaje como los aspectos allí tratados, planteados o juzgados, no necesariamente se corresponden con la normativa legal e institucional.

Resulta aún más llamativo que ante el planteo realizado, el Departamento de Asistencia Jurídica al Niño, a la Niña y al Adolescente, encargado de brindar asesoría jurídica a fin de asegurar el cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes, lo desestimara. Pareciera que, en el caso de las reclamaciones que los propios sujetos pudieran realizar, en relación al trato institucional, este Departamento invirtiera sus propósitos en defensa del Instituto.

2.- En cuanto al contenido de las Historias de Vida, a su lenguaje y al modelo que representan si se corresponden con documentación producida a la luz del paradigma de la situación irregular o dentro del modelo de la protección integral, el suscrito planteó por Memorando No 23194/2015, ante las reiteradas manifestaciones de usuarios respecto de que buscaban sus historias de vida para tramitar reclamaciones judiciales por maltrato y abuso de autoridad, que el Instituto se diera por enterado de tal situación y fuera preparándose en la argumentación para poder enfrentar lo que deviene de las prácticas educativas y sociales que se consideraban correctas y como "propias a un buen padre de familia" y que hoy, a la luz de la concepción del sujeto de derecho y de la lucha contra el maltrato y abuso se entiende que vulneran a las personas. Pero tal planteo fue desestimado por el Departamento de Asistencia Jurídica al Niño, a la Niña y al Adolescente por cuanto entendió que llegado el momento de una reclamación sabrían cómo enfrentarla. (Folio 17 Expediente N°: 2022-27-1-0034588)

Por último, el establecimiento de ciertos criterios que aseguren una producción acorde a una perspectiva de derechos no pareciera, a la luz del tiempo transcurrido desde elevada la inquietud por parte del Director del Archivo Nacional de Historias de vida, un tema de relevancia institucional.

Si bien podría asumirse que la expertiz profesional salva la necesidad de la existencia de modelos de escritura rígidos, como los empleados en el surgimiento de la escritura manuscrita como un campo profesional (Barthes, 2002), si entendemos que unos lineamientos para una producción acorde al paradigma de la protección integral se hacen absolutamente necesarios. "Los escribas, poseían cuadernos guías para redactar informes, cartas o solicitudes oficiales porque existía un estilo, un modo de hacer cada cosa." (Rosarivo, 1963, p. 240)

Sin embargo, y de forma contrapuesta, al establecimiento de una “adecuación” que tuviera en cuenta la perspectiva doctrinal, así como a los destinatarios-titulares de los informes técnico-profesionales, el INAU no genera un marco claro para su producción.

3.- Mediante Memorando No 23267/2014 de fecha 14 de noviembre de 2014 el que suscribe elevó su inquietud sobre el contenido y la forma en que se redactan y escriben los informes técnicos y solicitó que se adoptaran medidas tendientes a que los profesionales adecuasen su lenguaje al paradigma de la protección integral y tuvieran en cuenta que el destinatario final de sus dichos será el propio interesado cuando pida acceder a su historia. En algún momento el suscrito fue informado que en la ex Dirección Nacional Programática se estaba trabajando el tema para que tal adecuación existiere. (Folio 17 Expediente N°: 2022-27-1-0034588)

4.- Por Memorando No 23267/015 el suscrito volvió sobre el tema referido en el numeral anterior y lo planteó desde otra óptica. Ese impulso administrativo continúa en trámite por la institución sin que se haya llegado a una definición clara para que los profesionales y técnicos adecuen el lenguaje y el contenido de los informes a esos dos puntos de mira: la protección integral y el destinatario final que será siempre el titular de esos informes. (Folio 17 Expediente N°: 2022-27-1-0034588)

Las cosas de la información: la producción y el manejo de información como práctica profesional en las políticas protección de infancia y adolescencia

Si bien las intenciones estatales de rectoría, unificación y centralización del desarrollo de las prácticas de “protección” a niños, niñas y adolescentes, ha sido un elemento presente en términos históricos, la disparidad de prácticas, en un universo tan discrecional de propuestas han producido también en términos históricos una dispersión de enclaves, perspectivas y formas en la que estas se han producido. Más allá de esto, y tal como hemos visto, hay determinadas constantes extendidas al respecto de la consideración y respuesta a lo que se ha cronificado como el problema de la “minoridad”.

Como anteriormente se mencionó al respecto de la producción de información sobre los sujetos vinculados al Sistema de Protección, la falta de criterio adquiere su configuración particular incluso en relación a la maquinaria de su archivo.

Tal como planteamos, la negativa institucional de acceso a lo “depositado” en el Archivo Nacional de Historias de Vida, supuso una redefinición al respecto del análisis de los legajos. Remitiremos entonces a una muestra indagatoria de veinte legajos de sujetos egresados de tres centros de atención de 24 horas del Sistema de Protección con un tiempo de tres a siete años, previos a la escritura de este trabajo. El fin de constitución de este corpus, estuvo inicialmente fundado en dos aspectos: por un lado el análisis de su contenido en sí mismo y la puesta en relación en el engranaje histórico desarrollado en la tesis.

El orden y la orden: el archivo a primera vista

El primer acercamiento a los legajos/carpetas puso en juego la concepción y necesaria redefinición del archivo de la investigación. Supuso a su vez la consideración de tres niveles de análisis, entendiendo al archivo como:

1. el legajo/carpeta como unidad contenedora de la información sobre un sujeto, pensada como archivo personal,
2. el conjunto de legajos reunidos,
3. la creación de un corpus de investigación en tanto archivo creado por quien suscribe.

Este primer contacto se da en dos planos fundamentales, el primero es el registro y análisis de cuestiones de formas, contenido, disposiciones, presencia/ausencia de documentos y, por otra parte, subyace inevitable e intencionalmente la perspectiva política de análisis que devela la tan evocada cuestión de las relaciones de poder con la información personal.

La cantidad de documentos encontrados varía ampliamente, llegando a encontrarse en algunos casos, legajos compuestos por un solo informe, en otros algunas hojas reunidas en un folio y variados tipos de legajos de diferentes tamaños. En este último sentido, en aquellos legajos de mayor porte, también resultó ampliamente diversa la cantidad de documentos, dado que algunas carpetas tipo bibliorato contenían otras carpetas más pequeñas. En otros casos, todo un legajo, estaba conformado por una sola de esas pequeñas carpetas.

Esto podría dar cuenta de:

- el tiempo de vinculación institucional,
- de la cantidad de “intervenciones”,
- de la capacidad de construcción y resguardo de cada legajo.

En la mayoría de los legajos indagados se constata no haber un orden cronológico o temático de los documentos. Generalmente se encuentran agrupados, separados e inclusive encarpados de forma arbitraria según los diferentes centros por los que el niño, niña o adolescente transitó.

La acción de legajar, de ordenar los documentos, en términos generales, da cuenta de una prescindencia de criterios institucionales unificados.

En los casos en que un legajo está compuesto por documentos, que dan cuenta del tránsito de un sujeto por varios proyectos, se observa que el criterio de agrupamiento depende de las formas particulares adoptadas en cada dispositivo. Por su parte, incluso los pertenecientes a un mismo dispositivo pueden evidenciar criterios diversos de agrupamiento que en general son identificados por etiquetas. Las encontradas con mayor frecuencia son:

- salud/diagnósticos
- educación/ informes pedagógicos
- informes técnicos/informes sociales/informes psicológicos
- informes judiciales/espacio judicial/respuesta de oficio

Las categorías utilizadas se tornan sumamente relativas, en tanto no necesariamente lo contenido por estas es coincidente con la denominación de la agrupación. Esto se agudiza con ciertos documentos que no son identificados específicamente en ninguna de las categorías anteriores. Para estos casos la agrupación, cuando es etiquetada, aparece bajo el rótulo de “documentos” o simplemente “otros”.

Etiquetados como “otros” se encuentran documentos tales como:

- curriculums vitae
- autorizaciones de “licencias”

- solicitud de pasajes
- partidas de nacimiento, etc.

Para los documentos que resultan de difícil agrupamiento, por tipo o cantidad, en el mejor de los casos las categorías genéricas establecen un orden a elementos de diferentes características. Existen a su vez, legajos en los que lo “no agrupable” generalmente aparece disperso.

También se encontraron agrupaciones de documentos que podrían considerarse “subarchivos” del legajo, separados y rotulados con algunas expresiones en términos de historicidad:

- informes anteriores de situación
- antecedentes
- documentos anteriores

En la gran mayoría de estos casos, estos sub-archivos fueron configurados en algún otro centro al que el niño, niña o adolescente se encontró vinculado previamente y por lo tanto realizados por un equipo técnico anterior. Esto se constató, en primera instancia, fundamentalmente por las diferencias en los membretes de las hojas y en las firmas de los informes.

En ese primer contacto con los legajos surge la necesidad de análisis de la forma, disposición, adjudicación de etiquetas (o no), la adjudicación de lugares (o no), de cada una de las partes componentes del mismo. El orden no puede concebirse ni entenderse así por fuera del interjuego con la “orden”, en el entendido que cada acto u omisión de formas que el archivador imprima sobre el archivo lo carga de significación y efecto político.

La orden de “archivar” en tanto mandato institucional, pareciera cumplirse en algunos casos de forma obsesiva, sin embargo, para otros esta se cumple con menos rigurosidad o descuidadamente. La valoración analítica de las formas, disposición y ordenamiento, se tornan complejas de adjetivar, a los efectos de configurar categorías de análisis. La complejidad radica fundamentalmente en la tentación preponderante e inconsciente de enjuiciar valorativamente las acciones de los implicados en el acto de archivar, los arcontes en toda la extensión del organigrama estatal.

Surgen ciertas imposibilidades de nominación frente a un primer “aparente” desorden o descuido, en el entendido de que esto no es efecto de una decisión personal, pero sí subjetivada del cuidado y respeto de la información de un otro. Podemos suponer una intencionalidad activa en este acto archivador, el que en primera instancia nos pregona e impresiona descuido y desidia institucional. Esto deviene y proviene de unas formas institucionales de entender-atender a ese otro e interpela al aparente acto de omisión como azaroso e inocente. Muy por el contrario, la omisión puede ser considerada en todo el Sistema de Protección como una de las más crueles y evidentes acciones políticas conscientes.

Mientras en los legajos de algunos niños, niñas o adolescentes pueden encontrarse varias copias de un mismo informe, en otros existe una escasez de documentos, o lo que podría considerarse aún más, como ausencia de información. Entendida esta, a partir de la constatación de que en varios legajos existen informes técnicos que referencian a otros anteriores que no se encuentran allí.

La interrupción temporaria, la anulación escénica y la omisión biográfica se torna cotidiana y no aparenta generar conflictividad alguna con la “historia de vida pretendida”, ordenada y mandatada por el Sistema de Protección.

Derrida (1997) menciona que el mandato está en cierta forma arraigado a los orígenes y etimología del archivo; esto nos convoca a pensar a propósito del Arkhé y sobre la relevancia de hablar del orden y la orden del archivo.

Arkhé, recordemos, nombra a la vez el comienzo y el mandato. Este nombre coordina aparentemente dos principios en uno: el principio según la naturaleza o la historia, allí donde las cosas comienzan -principio físico, histórico u ontológico-, más también el principio según la ley, allí donde los hombres y los dioses mandan, allí donde se ejerce la autoridad, el orden social, en ese lugar desde el cual el orden es dado -principio nomológico.

Allí donde, hemos dicho, y en ese lugar. ¿Cómo pensar allí? ¿Y cómo pensar ese tener lugar o ese ocupar sitio del arkhé?

Habría allí, por tanto, dos órdenes de orden: secuencial y de mandato. Una serie de divergencias no dejará, pues, de dividir cada átomo de nuestro léxico. Ya en el arkhé del comienzo hice alusión al comienzo según la naturaleza o según la historia, introduciendo subrepticamente una cadena de oposiciones tardías y problemáticas entre la physis y sus otros, thésis, tékhne, nómos, etc., que se encuentran funcionando en el Otro principio, el principio nomológico del arkhé, el principio del mandato. Todo sería sencillo si hubiera un principio o dos principios. Todo sería sencillo si la physis y cada uno de sus otros no fueran sino uno o dos. Ahora bien, ello no es así, lo sospechamos desde hace mucho tiempo más lo olvidamos siempre. Siempre hay más de uno -y más o menos de dos. Tanto en el orden del comienzo como en el orden del mandato. (Derrida, 1997, p. 9)

Si concebimos al orden del archivo como una secuencia que lo organiza y a la vez consideramos al archivo como el orden de lo que contiene, nos enfrentamos a la paradoja de la imposibilidad de hablar de un desorden en los archivos en tanto estos constituyen un orden. De hecho, el poder hablar de los legajos como archivo es posible porque estos

están bajo cierto orden. Porque son un orden en sí, la diferencia sospechosamente sutil puede radicar entre el ser orden y estar ordenados. Pero nuevamente esto nos embreta en una conflictividad elíptica del lenguaje; retornamos a un punto pseudo pretérito sobre la imposibilidad de un archivo des-ordenado.

De esta forma, y más allá del intento de diferenciación del orden y la orden, podríamos asegurar que el archivo como archivo es orden. Pero entonces: ¿cómo catalogaríamos a la arbitrariedad desmedida, que en primera instancia, a primera vista, nos supuso la forma en que los documentos se encuentran dispuestos en el archivo?

Pensando al archivo también desde su definición como espacio, tal vez esa primera imagen de “desorden” esté presa de lo que Benjamin menciona como la imposibilidad de recrear la primera vista.

Lo que hace tan inigualable y única la primera vista de un pueblo o de una ciudad en el paisaje es el hecho que, en ella, la lejanía vibra en estrecha unión con la proximidad. La costumbre aún no ha hecho su labor. Apenas comenzamos a orientarnos, el paisaje desaparece de golpe, como la fachada de una casa cuando entramos en ella. Todavía no ha adquirido preponderancia a través de la explotación constante, convertida en hábito. Una vez que hemos empezado a orientarnos en algún lugar, aquella imagen primera ya nunca podrá restablecerse. (Benjamin, 2021, p. 95)

“El mal de archivo”, la pulsión de muerte siempre latente, se manifiesta en las posibilidades e imposibilidades que van desde el lugar de consignación, los sentidos y significaciones, las formas de los discursos que resguarda, las palabras hilvanadas, hasta lo más concreto de lo escrito en sus documentos, en este caso relatan y componen las biografías no autorizadas de los sujetos. El lenguaje opera así a favor de lo que, en palabras de Derrida, sería pulsión anarcónica, anarchivística, archivológica.

Mas es preciso insistir en ello, ese poder archivológico no deja tras de sí nada que le sea propio. Como la pulsión de muerte es también, según las palabras más destacadas del propio Freud, una pulsión de agresión y de destrucción (Destruktion), ella no sólo empuja al olvido, a la amnesia, a la aniquilación de la memoria, como mnéme o anámnesis, sino que manda asimismo la borradura radical, la erradicación en verdad, de lo que jamás se reduce a la mnéme o a la anámnesis, a saber, el archivo, la consignación, el dispositivo documental o monumental como hypómneuma, suplemento o representante mnemotécnico, auxiliar o memorándum. Ya que el archivo, si esta palabra o esta figura se estabilizan en alguna significación, no será jamás la memoria ni la anámnesis en su experiencia espontánea, viva e interior. Bien al contrario: el archivo tiene lugar en (el) lugar del desfallecimiento originario y estructural de dicha memoria. (Derrida, 1997, p.1)

Podríamos afirmar, a partir de esto, que los legajos entendidos como archivos, y nominados como “historias de vida” según el Sistema de Protección, intentan resguardar y preservar la memoria, y para esto genera y gestiona información. Esta memoria, en consecuencia, es más una memoria institucional que una memoria de vida.

Planteado lo anterior, para el análisis de los legajos de niños, niñas y adolescentes se establecen algunas categorías siempre provisionarias.

Las fuentes de la información

La enorme mayoría de los informes analizados, contienen datos de los sujetos referidos fundamentalmente a su entorno familiar (vínculos familiares), su situación educativa y de salud.

La información contenida relativa a estos aspectos de la vida del sujeto en casi ningún caso hace referencia a las fuentes manejadas para su elaboración. Ocasionalmente

se hace alusión a la realización de entrevistas con el propio sujeto o con familiares de este y, si bien en algunos casos, se explicita la recurrencia a informes institucionales anteriores, esto no da cuenta de cuáles, ni de la temporalidad de su elaboración, ni de los contextos en los que estos fueron generados.

Se dan así por válidos los datos que se recogen de estos, sin que se plantee, al menos en los informes, la confrontación de esa información, ni el haber recurrido a otras fuentes a los efectos de complementar o enriquecer lo existente.

Si asumimos que las fuentes de información son el conjunto de recursos útiles para satisfacer una necesidad de saber, y que estas deben de tener cierto grado de validez y confiabilidad, resulta al menos llamativo que la “repetición a ciegas” de los informes preexistentes sea en muchos casos el punto de partida para la confección de unos nuevos e incluso para la elaboración de una estrategia de trabajo con el sujeto. Entendemos a la triangulación de la información como un ejercicio indispensable para la construcción, que aunque siempre subjetiva, adquiera la mayor verosimilitud posible y que a su vez se constituya en la base de toda planificación del hacer institucional con el sujeto. “No debemos olvidar la necesidad de triangular información, no quedarse con una sola fuente que nos marque una verdad esencial, que no tiene ningún tipo de confirmación.” (Silva y Castro, 2009, p. 162)

Contextualización-descontextualización de la producción de la información

Por su parte, la información aparece como producto de situaciones singulares, individualizables, producto de unas trayectorias de vida descontextualizadas.

Los informes contenidos en los legajos de niños, niñas y adolescentes en su totalidad parecieran prescindir de la acción de poner en contexto aquello sobre lo que se informa.

Podemos visualizar así que no hay consideraciones de aspectos estructurales y simbólicos de las vidas de los sujetos. No se hacen referencias a condiciones contextuales, como elementos útiles para el entendimiento de ciertas circunstancias de vida. La mirada pareciera estar puesta en el sujeto y en las situaciones concretas de vulneración de derechos (abuso, violencia, consumo problemático de sustancias psicoactivas, desvinculación del sistema educativo, etc.) que “explican” el por qué de su vinculación con el Sistema de Protección.

Se establece así una íntima relación entre sujeto y situación en términos de responsabilidad. González y Leopold (2018) plantearán a partir de una investigación sobre las “...representaciones sociales de los operadores del sistema penal juvenil..” que la “...individualización que se pone en juego en estos informes situacionales parecería omitir toda referencia al contexto socioeconómico y cultural que podría estar explicando, en parte, los condicionamientos sociales de modalidades y procederes...” (p. 9) de un sujeto.

La responsabilización así planteada erige conceptualmente al sujeto como el resultado de su autoconstrucción, en las que no parecieran operar otros elementos de la realidad social. “...la ‘individualización’ consiste en hacer que la ‘identidad’ humana deje de ser un ‘dato’ para convertirse en una ‘tarea’, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación. (Bauman, 2003, p. 20).

Así, las situaciones vividas son producto de buenas o fundamentalmente malas decisiones que el sujeto ha tomado. La noción de individualización en tanto “...mecanismos e processos que tornam a percepção dos problemas sociais como problemas individuais...” (Mitjavila y Da Silva, 2004, p. 70), irá colocando en lo volitivo, la resolución de las situaciones vividas y la superación de estas.

Por otro lado, la referencia al contexto en que los propios profesionales producen información, remite únicamente a la mención de la institución de pertenencia o simplemente se da cuenta de ello por la presentación del informe en una hoja membretada. Más allá de esto, no hay explicitación alguna al respecto de la propuesta general del proyecto o particular de las estrategias de trabajo con el sujeto sobre el que se informa.

Si bien en distintos documentos institucionales del INAU la elaboración de un Proyecto de Atención Integral (PAI) se plantea como esencial y obligatoria, estos no en todos los casos se encuentran en el legajo de los niños, niñas o adolescentes, ni son referidos como insumo para la elaboración de los informes.

Esto constituye una nueva acción de descontextualización, en la que o bien se omite la proyección de la estrategia de trabajo a desarrollar con el sujeto, o únicamente se remite a acciones concretas sobre algún aspecto particular (la inserción laboral, la derivación, la vinculación educativa, etc.).

Sin esta contextualización, la información que se produce al respecto del sujeto y su vinculación con el proyecto concreto asume las características de un ejercicio de opinión más que de valoración profesional.

Es indudable que la información que se brinde con respecto a algún sujeto en particular, va a tener que estar enmarcada en el ámbito donde esta se genera. Es por esto que debemos de tener en cuenta a la hora de transmitir esta información, poder explicitar cuales son las características y ofertas que el proyecto, en el cual estamos insertos, brinda a los sujetos en cuestión. Y es a raíz de esta oferta que deberá pensarse la información a brindar, dando cuenta del recorrido del sujeto por este espacio concreto, para lo cual se deberá establecer claramente cuales son los ámbitos y las formas de evaluación tomados en cuenta. Esto permitirá ubicar, presentar una fotografía del “proceso del sujeto” lo

menos discrecional posible, ya que esto estará ligado a los objetivos de los proyectos y a las contrataciones particulares realizadas a nivel individual. (Silva y Castro, 2009, p. 163)

Las nociones de proceso y las referencias a él son reiteradas en los informes que tanto un profesional u otro construyen; sin embargo, si asumimos que este se define en función de características de secuencialidad, pareciera indispensable plantear claramente los puntos de partida, los de llegada y los métodos que permiten lograr un fin determinado. Sin ello, la valoración de un proceso quedará librada a las observaciones directas o de terceros, a las interpretaciones que de estas se hagan y a los juicios que desencadenan.

En este último acto de descontextualización, entendemos que refuerza el proceso individualizador, a la vez que licúa las responsabilidades institucionales.

Podemos interpretar que el proceso de individualización carga en definitiva en el sujeto las posibilidades de protección-desprotección.

Podemos agregar a lo anterior que existe en los informes una aparente prevalencia de lo descriptivo por encima de lo analítico; no obstante, evidencian una representación sobre los sujetos y sus circunstancias de vida. Se puede observar por ejemplo que, en cuanto a los vínculos familiares de un sujeto, los informes aparentemente no avanzan más allá de enumerar la integración familiar ("*padre, madre y 10 hermanos*"), pero a la hora de plasmar dónde viven sus padres y cada uno de sus hermanos, la propia selección de la información allí expuesta da cuenta de circunstancias diversas que trascienden ese dato, al vincularlo con otras figuras de parentesco, inserciones educativas, laborales o situaciones de institucionalización.

Los destinatarios de los informes

Según los informes existentes en cada uno de los legajos, los destinatarios de estos son variados (actores del Poder Judicial, del sistema de protección, educativo, de salud, etc.).

Podemos asumir así, que la elaboración de los informes tendrían distintos cometidos y que por ende su estructura, contenido y sus formas debieran de asumir características diferentes en consonancia con los ámbitos y actores de destino.

Al revisar los informes técnicos elaborados, podemos observar, sin embargo, que estos tienen características similares sin importar su destinatario. Salvo los énfasis que se hacen, producto de solicitudes particulares o a los efectos de tramitaciones puntuales (peculio, pasajes, etc.), la información que se vierte por parte de los profesionales contiene en términos generales los mismos datos.

Cabe señalar, a su vez, que el lenguaje utilizado tampoco difiere si el destinatario es un Juez, un director de un centro educativo o un profesional de la salud, lo que establece de hecho el uso de un lenguaje no exclusivo.

En este sentido, cabría preguntarse en qué medida el contenido y las formas de los informes condicionan su interpretación y la consecuente toma de decisión de la que estos podrían servir como justificación.

Estática y dinámica de la información

Otro aspecto que podemos señalar de los sucesivos informes que sobre un sujeto se realizan, es la repetición de cierta información que se trae con recurrencia desde la vinculación de éste al Sistema de Protección.

Si bien es real, que hay datos que no mutan, la aparición constante de ciertos aspectos de la vida del sujeto opera como forma de reafirmar la relevancia de ellos, por encima de los que se generan con el paso del tiempo y de nuevas situaciones.

Existen así informes que parecieran la copia fiel del anterior, generando en el legajo una secuencia de repeticiones.

Al igual que César Paladión, a quien Borges y Bioy Casares homenajean en uno de los cuentos de Crónicas de Bustos Domecq, los profesionales parecen reproducir de forma exacta lo ya escrito por otros.

No adquiere singular importancia, si quiera, saber si un informe es la repetición de uno escrito por el mismo profesional o por otro. Lo interesante de analizar es la estaticidad que la información sobre un sujeto adquiere.

En términos concretos, la autoría no está en juego en este tipo de producciones; sin embargo, si asumimos que la escritura podría convertirse en una acción productora de conocimiento, pensando al profesional como un copista, las posibilidades de saber sobre un sujeto y por ende sobre las estrategias de trabajo con él se ven al menos disminuídas.

En el propio acto de la escritura se produce un conocimiento. En la búsqueda de la palabra, en la tachadura, en la corrección, en el titubeo, se encuentra el acto de conocimiento. Dice Julián Marías: “Hay pensamientos que no se alumbran si no es escribiendo”. Al concepto se llega por aproximaciones sucesivas, se lo conquista desde múltiples lugares.

La escritura tiene puntos de contacto con la conversación, aunque el interlocutor esté ausente físicamente. El fenómeno de la producción de escritura implica a un otro potencial. (Calmels, 2014, p. 96)

Entendemos también que el posicionamiento del profesional como copista lo relega a un lugar altamente burocrático.

...en cuanto un hecho pasa a ser relatado, con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real, es decir, en definitiva, sin más función que el propio ejercicio del símbolo, se produce esa ruptura, la voz pierde su origen... (Barthes, 1994, pp. 65-66)

Coherencia y acumulación

Los legajos, como ya hemos mencionado, contienen una cantidad equis de informes que se han ido agregando en el período de vinculación de un niño, niña o adolescente al Sistema de Protección. El acto acumulativo claramente guarda una relación proporcional con el tiempo de tránsito de un sujeto por los dispositivos del Sistema. Vale decir que a mayor tiempo de vinculación, mayor cantidad de informes en los legajos. Esta relación, sin embargo, no guarda unos criterios cronológicos que permitan establecer un inicio, desarrollo o fin de la institucionalización de cada sujeto. Tampoco la referencia al documento que inicia el “acopiamiento” es la regla. Resulta paradójico, que aún existiendo procedimientos institucionales del manejo y producción de la información relacionados a la vinculación, derivación y desvinculación de los sujetos, la coherencia se vaya deshilachando a tal punto que con el correr del tiempo se termine por desvirtuar, recrear e incluso “inventar” las causas del ingreso (*situación de abuso, privación de libertad de una de las figuras parentales o falta de condiciones materiales de la madre para asumir la crianza*).

También es llamativo el nivel de contradicción de la información que se plasma en informes que no tienen una diferencia temporal de producción significativa.

Aparecen así informes que presentan datos que se tornan inconsistentes en relación a otros contenidos en el mismo legajo. Se plantean así logros educativos, datos de la conformación familiar, etc. que luego son desestimables con la aparición de otros. Aunque en otro ámbito de los ejercicios profesionales, González y Leopold dirán al respecto de esto en el Sistema Penal Juvenil:

...la información sobre el actor avanza progresivamente en cada expediente, aunque no siempre supone una acumulación lineal y coherente de datos. En los informes aparece, de manera inconsistente que, el mismo adolescente puede haber concluido primer año de liceo, tener cierta experiencia laboral, consumir sustancias psicoactivas, convivir con su madre, y a continuación, puede informarse exactamente lo contrario. (2018, pp. 3-4)

Informes expertos

Como hemos visto anteriormente, tanto en los ámbitos de formación, como en distintos “documentos profesionalizadores” emergidos de espacios asociativos de los Educadores y Trabajadores Sociales se han definido perfiles, funciones y competencias.

Esto supondría que existen particularidades del ejercicio profesional que razonablemente debieran verse reflejadas en la elaboración por parte de uno u otro profesional; sin embargo, en el relevamiento realizado no aparecen rasgos de diferenciación entre lo informado por un Educador Social y lo producido por un Trabajador Social. La experticia profesional pareciera diluirse a favor de una matriz única del contenido de lo que se informa. Lo preformado en términos de las categorías a utilizar, las estructuras a seguir e incluso los contenidos a incluir o desestimar, se consolida y atraviesa los saberes específicos al punto de anularlos.

La primera consigna en cuanto a lo que, en mi opinión, tiene que ser el trabajo científico trabajo analítico, es tener claro que los datos, la información, los fenómenos sobre los que intervenimos, vienen preformados. Vienen preformados en un doble carácter, en primer lugar por el carácter histórico del objeto -cuando digo objeto es el problema social sobre el cual intervenimos-, también por el carácter histórico del órgano receptor. El órgano receptor hace referencia al que quiere conocer ese problema, a cualquiera de nosotros como sujeto cognoscente, con cierta formación disciplinaria. (De Martino, 2004, p. 14)

Se produce así una estandarización de lo que se informa, que como hemos planteado no guarda relación con el saber profesional, pero que tampoco se distingue dependiendo de la situación sobre la que se informa.

Si admitimos que cada situación tiene rasgos de singularidad y que ello debiera suponer una singularización de la respuesta-propuesta institucional, también deberíamos asumir que la producción de la información debiera estar alineada con esta perspectiva conceptual. Sin embargo, al visitar cada uno de los legajos, nos enfrentamos a que en la producción de información se imprime una lógica homogeneizadora que tacha lo distintivo. De todos los sujetos se informa básicamente lo mismo.

Si asumimos que una posibilidad de abordaje diferente al del universalismo homogeneizador, radicaría en interrumpir el aplicacionismo automatizado, quizás la perspectiva aportada por Passeron y Revel daría luz a este movimiento.

Para Passeron y Revel pensar por caso viene a discutir los criterios universalistas de las ciencias y las ambiciones universalistas de las ciencias tradicionales que cruzaron los caminos hacia las ciencias del hombre. Conviene, dicen, prestar atención a las operaciones asociadas al pensamiento por caso más que partir de una definición previa.

Tomemos entonces una primera operación asociada al pensamiento por caso. No es el carácter excepcional de un caso lo que crea un caso, sino que un caso se presenta allí como algo que impide la aplicación automática de lo pensado, de lo formulado, de lo ya dicho como conclusión de tal o cual exploración o exploraciones previas respecto del asunto del que un caso habla o hace hablar.

Precisamente, un caso se constituye como tal, en tanto exige una solución distinta, requiere la instalación de un marco nuevo de razonamiento. Un caso crea un problema o varios problemas, es decir, se presenta como algo que aparece y plantea él mismo unas preguntas. Un caso se opone a la tentativa de una descripción definida y exige una solución distinta. Esto es algo que está en el centro de lo planteado por Passeron y Revel. (Rodríguez, 2016, p. 16)

Ahora bien, si el ejercicio pretende asumir este posicionamiento político-metodológico, también deberíamos cuestionarnos respecto del manejo y producción de la información sobre un sujeto en consonancia con esta postura.

En el entendido de que cada caso supondría un accionar profesional singular, la búsqueda, la sistematización, la producción, así como la transmisión de la información, se entiende que debiera adquirir rasgos que lo distingan y a la vez distinguirse en función del profesional que realiza esas acciones.

Desarrollados estos aspectos, interesa abordar, para el cierre de este apartado, una categoría general que deviene de la propia denominación institucional de los legajos y su domiciliación: historias de vida-Archivo de Historias de Vida.

Historias de Vida

Un aspecto característico de los legajos analizados está dada por la ausencia, de fotos personales distintas de las de los documentos de identidad y de curriculums;

documentos firmados por los niños, niñas o adolescentes; documentos escritos por ellos u otros elementos que den cuenta de que el legajo material y simbólicamente pueda ser considerado “historia de vida”.

El olvido también tiene su correlato en otras situaciones propias de la institucionalización. Los niños habitualmente carecen de objetos propios y que dan cuenta de su historia. La ropa que usan todos los días es intercambiada con otros (los zapatos, las prendas preferidas, la ropa interior). Los regalos de Navidad son de todos y de nadie. Mantener las pertenencias del niño es una actividad que requiere de una preocupación especial que las instituciones no suelen realizar. Las fotografías que son modos privilegiados de construir una memoria, pero ¿quién se ocupa del registro fotográfico en las instituciones? (Marchant, 2013)

La conformación y “orden” de estos legajos, devenidos en archivos y a nivel institucional considerados “historia de vida”, está sumamente sesgada por las ausencias documentales, incongruencias discursivas y cronológicas, como hemos venido desarrollando, pero sobre todo se caracterizan por la ausencia misma del “protagonista”.

Esto pone de manifiesto la necesidad de diferenciar a los que escriben y componen el archivo de los niños, niñas y adolescentes en una narración particular de su vida, ligada a cuestiones institucionales.

La historia de vida, tiene muchas acepciones, surge como un concepto ligado a un género literario que ha ido desarrollándose y diversificándose al punto de convertirse incluso en una técnica de investigación cualitativa.

Hay autores que se detienen en la polisemia de la expresión, lo que en ocasiones configura significados y significaciones tan diversas como contrapuestas. Esto lleva a confusiones de uso e interpretación sesgadas por el contexto.

En términos conceptuales, el uso polisémico de la expresión “historia de vida”, ha generado cierta confusión terminológica debido a que la variedad de vocablos existentes en torno al método biográfico dificulta su definición y clasificación (Sandín, 2003). La utilización poco precisa de la expresión “historia de vida” nos inclina a delimitar su significado, apoyándonos en las definiciones reflejadas en la literatura específica, análisis que ayuda a delimitar los aspectos más significativos que encierra este término. (Chárriez, 2017, p. 53)

Historia de vida es definida a partir de otras nominaciones como narración, memoria, biografías. Según Chárriez (2017), el término que con mayor frecuencia aparece para su definición es el de relato. En este sentido, el relato es en primera persona, donde el intermediario (en ese caso un investigador) recoge de diferentes formas lo que el sujeto tiene para decir de sí, incluyendo aspectos de su realidad social.

En la historia de vida se recoge aquellos eventos de la vida de las personas que son dados a partir del significado que tengan los fenómenos y experiencias que éstas vayan formando a partir de aquello que han percibido como una manera de apreciar su propia vida, su mundo, su yo, y su realidad social. (...) Es decir, incluye la información acumulada sobre la vida del sujeto: escolaridad, salud, familia, entre otros, realizada por el investigador, quien actúa como narrador, transcriptor y relator. (Chárriez, 2017, p. 53)

Si, como se ha planteado, por un lado, la noción de historia de vida necesariamente requiere de un protagonismo, de una presencia en primera persona y por otro asumimos que la desmesura de olvido destruye toda posibilidad de historia, lo que queda de la

pretensión, incluso de la buena intención institucional, no es otra cosa que un archivo de documentación y representaciones institucionales de un sujeto.

“Una de las vulneraciones más importantes que pueden sufrir los niños que viven institucionalizados es la pérdida de la memoria, esto es, la pérdida de la historia personal que está vinculada también a una historia social y colectiva.” (Marchant, 2013)

Conclusiones:

Tal como inicialmente se había pensado, para el desarrollo de esta investigación, las fuentes comprenderían distintos documentos que constituirían un corpus analizable. Decíamos que leyes, documentos y documentación institucional, documentación de prensa escrita, textos históricos, producciones científicas específicas, así como los legajos y sus contenidos, representarían el “material” de acceso a unos discursos institucionales.

Como hemos señalado, las propias características institucionales al respecto del resguardo de su memoria constituyen en sí mismas unas valoraciones simbólicas y materiales del lugar que a esta se le asigna.

Las distintas referencias que en trabajos académicos se hacen al respecto de la conservación de una “memoria institucional” coinciden en destacar que al respecto de esta ha existido un cierto desdén, descuido o incluso definiciones políticas que han determinado unas reconstrucciones posibles. La desidia puede ser siempre un aspecto reprochable, sin embargo, cuando esta atraviesa un hacer institucional en el marco de una política pública, las consecuencias que esta puede generar trascienden las definiciones singulares.

En este caso, la historia institucional no solo supone un encadenamiento cronológicamente ordenado de hechos, sino que implica los postulados y definiciones políticas que se han tomado al respecto de niños, niñas y adolescentes, sobre todo los institucionalizados.

El recorrido que se ha realizado da cuenta de unas repeticiones, de unas reincidencias e incluso de unas reanudaciones que a lo largo del tiempo han instituido una forma de construir esta política pública en particular.

Como se ha visto también, a partir de lo que se fue construyendo como uno de los corpus de este trabajo, las referencias a lo no cumplido, a lo no hecho, a las falencias e

incluso a unos haceres negligentes, impropios, de abuso y de vulneración, han generado históricos debates al respecto de las prácticas y políticas de protección a niños, niñas y adolescentes.

La idea de una institución en crisis, permea los discursos y las representaciones más diversas acerca de lo que en esta se hace.

Si bien en la búsqueda hemos podido identificar acciones, propuestas y experiencias que se producen a contrapelo de estas formas de hacer institución, resulta también sintomático que estas no configuraron unas referencias para pensar las prácticas y políticas institucionales.

Así como lo planteado por Reina Reyes no tuvo eco en el Consejo, tampoco fueron objeto de análisis las experiencias desarrolladas entre otras en Martirené o el Hogar Terapéutico Infantil.

Estos síntomas de una amnesia institucional provocadora de una gimnasia de la recurrencia y sostenimiento de lo que no “resulta” en muchos casos también omite visitar documentos institucionales de un tiempo pretérito. La dispersión de ellos, las prácticas de descuido, parecen ir en contra de la construcción de un acervo visitable.

Por su parte, y más allá de la idea fija, que en marcos jurídicos y documentos institucionales aparece al respecto del uso de la información sobre los sujetos, vinculados a las distintas institucionalidades generadoras de prácticas y políticas minorizantes, esto tampoco ha producido unos acumulados evidentes más allá de las definiciones particulares sobre cada niño, niña o adolescente.

La enunciación de mecanismos y formas de crear-producir archivo, y consecuentemente a las figuras institucionales de resguardarlo, ha redundado en términos históricos en un acopio desidioso de retazos de las vidas institucionalizadas de unos sujetos.

El lugar que visitamos en reiteradas ocasiones, llamado archivo, consiste en un viejo edificio ubicado en el centro de la ciudad, en unas pequeñas salas de lo que hasta hacía muy pocos meses de nuestras visitas funcionaba el servicio de Puerta de Entrada al sistema de protección para niños y adolescentes. El servicio había sido trasladado a nueva dirección, pero el archivo permaneció allí. Entre escombros que bordeaban las salas y las llenaban de un polvo persistente y abundante, la presencia de roedores que comían día a día los papeles, el estado de deterioro era impactante. Y aunque una funcionaria designada al archivo daba cuenta de un cierto orden, (los de los 70 están por allí, los más actuales están por acá), los legajos no dejaban de estar dispuestos más que por un cierto orden, por un gran desorden y un notorio descuido. (Rodríguez, 2015, p. 133)

La escritura de informes profesionales, configura una función particular encargada a unos agentes institucionales (los profesionales), condicionada por las múltiples circunstancias en las que ejerce esa práctica. Función particular que adquiere unas características determinadas, por el marco político e institucional en el que se desarrolla y a la vez particular en tanto su producción remite siempre a un otro.

Lo escrito, plasma algo de un otro, comunica algo de un otro, responde algo sobre ese otro desde un saber disciplinar concreto y autorizado, con una perspectiva determinada y siempre atravesada por posicionamientos morales e ideológico-políticos.

La elaboración de informes, entonces, no queda librada de ciertas lógicas de la escritura, que por un lado pone a disposición una construcción discursiva sostenida en un saber técnico y a la vez establece un juicio sobre un sujeto. Un juicio que incluso adquiere una función diagnóstico-predictiva. “Un diagnóstico de psicopatía antisocial es casi seguro que funciona como una lápida que sella el destino del niño en cuestión.” (Viñar, 2004, p. 21)

La idea de que la vida es predecible, en función de unos saberes que se ponen al servicio de la explicación de lo que un sujeto es, viene ineludiblemente cargada de un pretendido enclave cientificista, que se deslinda de toda operatoria político-moral, y que sin embargo produce un esquema de pensamiento que irreductiblemente cae en un sistema de creencias más o menos fundamentadas respecto a sus posibilidades.

Encontramos en toda escritura, la ambigüedad de un objeto que es a la vez lenguaje y coerción: existe en el fondo de la escritura una “circunstancia” extraña al lenguaje, como la mirada de una intención que ya no es la del lenguaje. Esa mirada puede muy bien ser una pasión del lenguaje, como en la escritura literaria; puede también ser la amenaza de un castigo, como en las escrituras políticas: la escritura está entonces encargada de unir con un solo trazo la realidad de los actos y la idealidad de los fines. Por ello, el poder o la sombra del poder siempre acaba por instituir una escritura axiológica, donde el trayecto que separa habitualmente el hecho del valor está suprimido en el espacio mismo de la palabra, dado a la vez como descripción y como juicio. (Barthes, 2015, p. 24)

Podemos suponer, entonces y a partir del planteo de Barthes, que todo informe que un profesional escriba sobre un sujeto, no es otra cosa que un texto político, con un soporte técnico en el marco de un régimen de verdad establecido por una lógica institucional.

No hay duda de que cada régimen posee su escritura, cuya historia está todavía por hacerse. La escritura, siendo la forma espectacularmente comprometida de la palabra, contiene a la vez, por una preciosa ambigüedad, el ser y el parecer del poder, lo que es y lo que quisiera que se creyera de él: una historia de las escrituras políticas constituiría, por lo tanto, la mejor de las fenomenologías sociales. (Barthes, 2015, p. 26)

En función de ello, podemos pensar que el régimen establecido por las políticas dirigidas a la infancia y la adolescencia ha construido una forma de escritura sobre los sujetos, legitimada en una lógica de poder que implica la producción de saber sobre y a partir de la vida de ese sujeto.

Tal como plantea Viñar, hay una pregunta que implícita o explícitamente se realiza al profesional que debe dar cuenta sobre un sujeto o una situación en la que este está involucrado, y ésta redundante en si hay posibilidades o no de su recuperación, rehabilitación, cura, etc.

Avalados por el progreso de los conocimientos y el prestigio de la ciencia jurídica, médica, psiquiátrica y forense, el diagnóstico es una pieza clave que define, que se sitúa en la bisagra entre un sistema de cuidado (o protección), y el menor que debe llevar a su cargo. (Viñar, 2004, p. 20)

A esta pregunta no se responde de cualquier forma y en general la respuesta debe darse en un formato determinado y con una autoría relativa. Lo escrito y firmado produce así una forma particular de dar cuenta de otro, a un otro social-institucional.

Las formas de responder no quedan libradas entonces de ciertas lógicas de la escritura, que por un lado pone a disposición un saber técnico, a la vez que establece un juicio sobre un sujeto desde un saber técnico-científico.

El discurso científico cree ser un código superior; la escritura quiere ser un código total, que conlleva sus propias fuerzas de destrucción. De ahí se sigue que tan solo la escritura es capaz de romper la imagen teológica impuesta por la ciencia, de rehusar el terror paterno extendido por la abusiva «verdad» de los contenidos y los razonamientos, de abrir a la investigación las puertas del espacio completo del lenguaje, con sus subversiones

lógicas, la mezcla de sus códigos, sus corrimientos, sus diálogos, sus parodias; tan solo la escritura es capaz de oponer a la seguridad del sabio -en la medida en que está «expresando» su ciencia- lo que Lautreamont llamaba la «modestia» del escritor. (Barthes, 1994, pp. 18-19)

Podemos plantear también que lo escrito por los profesionales tiene como escenario de producción una interrupción, una intervención de la política de infancia en la vida de unos sujetos.

La práctica de la escritura, como parte del trabajo de los profesionales, se produce en el marco de unas construcciones ideológico-morales formalizadas en este caso como una política focalizada.

Las formas de escritura de la dimensión de lo cotidiano del otro, concebidas como trabajo, zigzaguean en la frontera de lo noticioso, tanto desde el aspecto, forma y estructura de lo escrito, así como desde la perspectiva que convierte a quien da cuenta de esto en un “sabedor y erudito” apto para comunicar e informar acerca de ciertos sucesos. Se constituye una concepción sine qua non dada, respecto de la objetividad, criterio y referencia confiados al profesional con dicha encargatura y potestad social.

“...los actos de la vida cotidiana son comprensibles sobre la base de algún marco (o marcos) de referencia primarios que los informan, y que lograr ese esquema no será una tarea trivial o -esperémoslo- imposible” (Goffman, 2006, p. 28)

Decía Eduardo Galeano (2012) que al respecto de los pobres “...sabemos todo: en qué no trabajan, qué no comen, cuánto no pesan, cuánto no miden, qué no tienen, qué no piensan, qué no votan, en qué no creen.”

El “no” claramente referencia unas pretensiones político estatales epocales y trans-epocales definitorias del ser a partir de lo que no es, no hace y que lo distancian de la noción de normalidad social.

Pecaminoso, patológico, anormal, inmoral, carente, abandonado, peligroso, depositado, arrojado, vulnerable, extraviado, retrasado, imbecil, delincuente, desviado, excluído, incorregibles, han sido entre otras las categorías creadas e impuestas para definir unas situaciones vitales. Formas de enunciación y nominación, creadoras y adjudicadoras de lugares que concomitantemente instituyeron unas maquinarias y tecnologías para codificar la realidad de unos sectores poblacionales y de unas prácticas destinadas a ellas.

Las categorías, así como sus formas de definir las y hacer “encajar” en ellas a unos sujetos, han supuesto, a lo largo del tiempo, un entramado de discursividades institucionales y disciplinarias con soportes materiales múltiples, entre las que destacan “las cosas de la información”.

Las cosas de la información vendrían a concebirse como artilugios de naturaleza diversa, que surgen de la crizneja entre lo estatal y lo disciplinar.

La Ficha Sanitaria Escolar de 1914, la Fichas de Ingreso y el Boletín de Antecedentes Relativos al Menor de la Colonia Educacional de Varones, las Fichas de Ingreso al Asilo Dámaso Antonio Larrañaga, la Ficha de Ingreso y egreso del Asilo del Buen Pastor, la Ficha individual del Consejo del Niño, el Legajo, los Test Psicológicos del Hogar Femenino N° 1, el examen médico, el informe, el Proyecto de Atención Integral, han constituido materialidades concretas que han condicionado los recorridos vitales de niños, niñas y adolescentes en base a una relación particular entre ellas y los sujetos. La determinación, en tanto fijación de términos y destinos, que estas en muchos casos establecieron, ha supuesto la perpetuación de unas definiciones relacionales (niños,

niñas, adolescentes minorizados-políticas, prácticas, agentes institucionales minorizantes).

Unas relaciones particulares definidas por la solicitud de una “...uniformidad y acatamiento de la voz de un Amo” (Percia, 2023, p. 13) a cuyo incumplimiento sancionó y castigó.

Un “amo” institucional-político-social, que desconfió de cualquier corrimiento de la normalidad y lo documentó a través de prácticas concretas, depositarias de certidumbre, a pesar incluso de sus opacidades. El binomio confianza-desconfianza otorgó lugares dispares en relaciones signadas por lógicas de saber-poder, que estableció emplazamientos de autoridad y sumisión.

La desconfianza en niños, niñas, adolescentes y familias tuvo como contraparte el reconocimiento de autoridades de escucha-observación, juzgamiento y redención. Sacerdotes, monjas, médicos, enfermeras, visitadoras, asistentes, trabajadores sociales, vigilantes, instructores, educadores, educadores sociales, psicólogos, entre otros, han ostentado y sido depositarios de la cualidad de la escucha-mirada, el juzgamiento-la predicción-el diagnóstico-el análisis-la evaluación- el examen-la detección- la revisión-la valoración-la apreciación y la determinación justa de la penitencia, el trato-el castigo-el tratamiento-la terapia-la atención-la tramitación. Una suerte de biógrafos habilitados, más no siempre autorizados.

Los procedimientos que se han puesto en juego en la construcción y uso de la información de los sujetos, se han impuesto por encima de la composición de relaciones (diametralmente opuestas) de las que, en términos generales, ha sido la matriz de un hacer institucional. La asignación de unas características, siempre en términos de “falta”, produjo en términos históricos, la CONDICIÓN de niños, niñas, adolescentes y familias

vinculados al Sistema de Protección y en función de ello tachó todo aquello que no revistiera significación para su funcionamiento.

La escritura sobre “vidas miserables”, “indignas de ser recordadas”, “condenadas al olvido”, “sentenciadas por el origen”, constituyó el fundamento de prácticas de ocultamiento, negación, criminalización, institucionalización, encierro, castigo, humillación... En definitiva, prácticas de desprotección engendradas en y desde la “protección estatal”.

Hay violencia de derecho siempre que la violencia contribuye a crear aquello sobre lo que se ejerce, o, como dice Marx, siempre que la captura contribuye a crear lo que captura. Es una violencia muy diferente de la violencia criminal. Por eso también, a la inversa de la violencia primitiva, la violencia de derecho o de Estado siempre parece presuponerse, puesto que preexiste a su propio ejercicio: el Estado puede entonces decir que la violencia es “originaria”, simple fenómeno de naturaleza, y que él no es responsable de ella, que él sólo la ejerce contra los violentos, contra los “criminales”- contra los primitivos, contra los nómadas, para hacer que reine la paz... (Deleuze y Guattari, 2006, p. 454)

El lugar privilegiado que históricamente ha ocupado la obtención-producción de información sobre los sujetos aparece como una constante en el desarrollo de las políticas estatales en este sector, como los derroteros de las prácticas sociales y educativas que de ellas se derivan y que sustentan. Las decisiones al respecto de la propia política, del hacer institucional y del qué hacer con los sujetos se han construido a partir de una constante histórica que revela una relación particular entre saber y poder en sentido foucaultiano.

Una relación que fue explicitada a partir de perspectivas disciplinares y que fue consignada en términos legales y administrativos a lo largo de la historia.

Bibliografía

- Acosta, L. (2016) El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay. En: Fronteras, número 9, pp. 29-45.
- ADASU (2001) Código de Ética Profesional del Servicio Social y/o Trabajo Social en el Uruguay. Recuperado de: <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>
- ADESU (2010) Funciones y competencias del Educador Social.
- Agamben, G. (2012) Opus Dei, arqueología del oficio. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2012) ¿Qué es un dispositivo? Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez, F. (2017) A la búsqueda de un lugar para los menores infractores. La creación de la Colonia Educacional de Varones en Uruguay (1912-1925). En: Claves. Revista de Historia, Vol. 3, número 4, pp. 191-218.
- Araújo, O. (1905) Historia de la escuela uruguaya. Tomo I. Montevideo: Imprenta Dornaleche y Reyes.
- Arendt, H. (2000) La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- Balparda, S. (2011) Con Albert Namer en torno al Hogar Terapéutico Infantil. En Revista Uruguaya de Psicoanálisis, número 112, pp. 205-210.
- Barrán, J. P. (1992) Medicina y sociedad en el Uruguay del 900. Tomo I: El poder de curar. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1993) Medicina y sociedad en el Uruguay del 900. Tomo II: La ortopedia de los pobres. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1995) Medicina y sociedad en el Uruguay del 900. Tomo III: La invención del cuerpo. Montevideo, Uruguay: Banda Oriental.

- Barrán, J. P. (2011) Historia de la Sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara" (1800-1860), El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrios, L, Iglesias, S. y Villagra, E. (1990) Apuntes para una historia de la niñez abandonada-delincente en Uruguay. En: Gurises Unidos, número 3, pp. 10-11.
- Barthes, R. (1994) El susurro del lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2002) Variaciones sobre la escritura: Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2015) El grado cero de la escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003) Individualmente, pero juntos. En U. Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.
- Beltrán, W. (1910) Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil. Montevideo: Barreiro.
- Benjamin, W. (2021) Calle de sentido único. Cáceres: Periférica.
- Berro, R. (12 de agosto de 1937) La terapéutica social del menor abandonado. Conferencia en la academia de Medicina de Río de Janeiro.
- Bralich, J. (2011) José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Volúmen 13, número 17, pp. 43-70.
- Bralich, J. (2010) Del padre Astete a las computadoras. En Almanaque del BSE del año 2010, pp.139-147. Montevideo: BSE.
- Bralich, J. (1993) La formación universitaria de asistentes sociales. Más de seis décadas de historia. En: Cuadernos de Trabajo Social, número 2, pp. 9-48.
- Beigel, V. y Parisi, G. (2015) Informes profesionales y derechos de jóvenes en proceso penal. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Calmels, D. (2014) El cuerpo en la escritura. Buenos Aires: Biblos.

- Camors, J. (1985) La escuela Martirené: adolescentes viviendo en colectividad. En: Revista de la Educación del Pueblo, número 34, pp. 71-77
- Camors, J. (1998) La educación social en Uruguay: una construcción específica y una experiencia reciente. Conferencia en Madrid II Congreso Estatal de Educación Social,
- Camors, J. (2012) El Educador Social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Ediciones Grupo Magro.
- Carballeda, A. (1992) Lo normativo y la Educación. En Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, Número 1. Recuperado de: <https://www.margen.org/suscri/margen01/carballeda-01.pdf>
- Castro, O., Zabala, A., Naya, G. y González, M. (2000) 805-Las Brujas. Rescatando la experiencia pedagógica. (Monografía de grado inédita) Centro de Formación y Estudios del INAME. Montevideo.
- Castro, O. (2017) Colonialismo y prácticas discrecionales. Los efectos comunes y particulares de una des-regulación del trabajo educativo social. En: Revista de Educación Social, número 25, pp. 60-66.
- Castro, O y López, W. (2017) La formación de los profesionales de la educación. Una mirada desde la Educación Social frente a dilemas de falsa oposición. En: Quehacer Educativo, número 115, pp. 86-93.
- Castro, O. y Pezzatti, E. (2021) Una perspectiva decolonial del territorio educativo: trazos, movimiento y rumbo(s) en la educación social. En: Revista de Educación Social, número 32, pp. 170-186.
- Cerletti, A. (2010) Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas. En: Revista Acontecimiento XX, pp. 95-104.

- Chárriez Cordero, M. (2012) Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. En: Revista Griot, vol. 5 número 1, pp. 50-67.
- Claramunt, A. y García, A. (2015) La formación continua de los trabajadores sociales en debate: trayectoria, límites y desafíos. En Fronteras, número 8, pp. 163-177.
- Clausen, L. (1995) Experiencia de la Escuela Martirené. Psicología del adolescente marginado. En A. Bar-Din (Comp.), Los niños marginados en América Latina: Una antología de estudios psicosociales (pp. 76-84). México DF: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Código del Niño, aprobado por el Parlamento Uruguayo como Ley N° 9.234 en el año 1934. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado por el Parlamento Uruguayo como Ley N° 17.823 el 7 de setiembre de 2004. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Consejo del Niño (1936) Consejo del Niño. Su organización y funcionamiento 1934-1936. Montevideo: Imprenta de A. Monteverde & Cía.
- Consejo del Niño (1941) Colonia Educacional de Menores: Reglamento interno. Suárez: Talleres de la Colonia Educacional de Menores.
- Chapinal Heras, D. (2011) El escriba en Egipto. En: Ab Initio, Núm. 3, pp. 3-22.
- D' Antonio, D. (2013). Presas políticas y prácticas de control social estatal en la Argentina durante los años setenta. En: Revista Contemporánea, Historia y problemas del siglo XX, Año 4, Volumen 44, pp. 13-40.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2006). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pretextos.
- De María, I. (1891) El libro de las niñas. Montevideo: El Siglo Ilustrado.

- De María, I. (1957) Montevideo antiguo: tradiciones y recuerdos. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- De María, I. (1957) Montevideo antiguo: tradiciones y recuerdos. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- De Marino, M. y Gabín, B. (1998) Hacia un enfoque integral de la minoridad infractora. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.
- De Martino, M. (2004) Pistas y desafíos en torno de la producción de conocimiento. En VVAA Diagnóstico de Vulnerabilidad. Montevideo: CENFORES- INAME- OPP- AECL.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes (1987), número 1981, Tomo 632. XLII Legislatura, Tercer período ordinario, 64ª Sesión (extraordinaria).
- Domínguez, L. (2010) El encuentro entre la psicología y la pedagogía: Las prácticas de Reina Reyes como Psicóloga en el Consejo del Niño (45-46). Recuperado de:
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/404/Dominguez%2cL.Encuentro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Domínguez, P. y Silva, D. (2017) Desinternar, sí. Pero ¿cómo? Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia. Montevideo: UNICEF.
- Dónzelot, J. (2008) La policía de las familias. Buenos Aires: Nueva Visión.
- El Demócrata. (1929) La verdad sobre el Asilo del Buen Pastor. Montevideo: Talleres Gráficos El Demócrata.
- Erosa, H. (2000) La construcción punitiva del abandono. En: Revista Justicia y Derechos del Niño N° 2. Montevideo: UNICEF.

- Escardó, V. (1940) Consejo del Niño. Memoria de la División Segunda Infancia. Montevideo: Talleres Gráficos de Institutos Penales.
- Espiga, H., López, W., Morales, M. (2012) Educación Social en el Uruguay: Apuntes para pensar la formación" en: Pedagógica (Montevideo), N° 2, abril 2012 – ISSN: 1688-8146
- Ferry, G (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós
- Frigerio, G (2008) La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires: Del estante.
- Foucault, M. (1992) El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets
- Foucault, M. (1996) La vida de los hombres infames. La Plata: Editorial Altamira.
- Foucault, M. (1998) Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. México: Siglo XXI ed.
- Foucault, M. (2010) ¿Qué es un autor? Córdoba: Ediciones Literales.
- Foucault, M. (2018) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2012) Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- García Méndez, E. (1994) Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la Situación Irregular a la Protección Integral. Santa Fé de Bogotá: Ediciones Forum Pacis.
- García Molina, J. (2003) Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social. Barcelona: Gedisa
- García Molina, J. (2012) Cartografía para educadores. Barcelona: Editorial UOC.

- García, S. (1998) Análisis de los cambios en las políticas públicas de infancia. Facultad de Ciencias Sociales. En: Documento de Trabajo No.8 del Departamento de Trabajo Social. Montevideo: UDELAR.
- Goffman, E. (2001) Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006) La presentación de las personas en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gomes Da Costa, A. (2004) Pedagogía de la presencia. Buenos Aires: Losada.
- Gómez, J. R. (1858) Hospital de Caridad. Cuentas de la administración desde el 1º de marzo de 1855 al 31 de mayo de 1858. Montevideo: Imprenta de El Comercio.
- González Laurino, C. y Leopold Costábile, S. (2018). Discursos sin historia sobre responsabilidad adolescente en el sistema penal juvenil en Uruguay. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.
- Gorlero Bacigalupi, R. (1967) Biografía de Luis Morquio. Premio de la Fundación Luis Morquio 1966. Apartado del Boletín del Instituto Interamericano del Niño, Tomo XLI, No. 1.
- Iglesias, S. (2000) El abandono existe y se crea. En Iglesias, S. y Erosa, H. El abandono y su construcción punitiva. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME.
- INAU (2018) Manual de Funciones. Recuperado de: <https://www.inau.gub.uy/institucional/normativa/item/29-manual-de-funciones>
- INAU (2019) Manual de procedimientos para el Sistema de Protección Integral de 24 hs.

- Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1927) Boletín N° 1.
- Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1928) Boletín N° 3
- Larrosa, J. (1994) Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica en la experiencia de sí. En Larrosa, J. (Ed), Escuela, Poder y Subjetividad. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Latour, B. (2001). La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona, España: Gedisa.
- Latour, B. (2007) Nunca fuimos modernos. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Latour, B. (2013) Prefacio del libro de Gabriel Tarde Las Leyes sociales, Tarde, G. Barcelona: Gedisa.
- Le Berquier, J. (1861) Administration de la Commune de Paris et du département de la Seine. París: Imprimerie et librairie administratives de Paul Dupont.
- Leopold, S. (2002) Tratos y destratos: Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934-1973). Recuperado de: [HYPERLINK "http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Tratados-y-Destratados.pdf"](http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Tratados-y-Destratados.pdf)
- Ley de Instrucción Pública. Enseñanza Primaria N° 1350, promulgada el 24 de agosto de 1877. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Registro Civil N° 1430, promulgada el 11 de febrero de 1879. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Protección de Menores N° 3738, promulgada el 24 de febrero de 1911. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.

- Ley de Creación del Consejo del Patronato de Delincuentes y Menores, promulgada el 13 de abril de 1915. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley Orgánica de Salud Pública N° 9202, promulgada el 12 de enero de 1934. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley Orgánica de la Universidad N° 12549, promulgada el 16 de octubre de 1958. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones-Ejercicio 1985-1990 N° 15809, promulgada el 8 de abril de 1886.
- Ley de Creación del INAME N° 15977, promulgada el 14 de setiembre de 1998. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Creación del Ministerio de Desarrollo Social N°17886, promulgada el 31 de marzo de 2005. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley General de Educación N° 18437, promulgada el 12 de diciembre de 2008. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley 19055, publicada el 22 de enero de 2013. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos
- Ley de Modificación del Código de la niñez y la adolescencia. Registro nacional de antecedentes judiciales de adolescentes en conflicto con la Ley Penal N° 18778, promulgada el 15 de julio de 2011. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Creaciones del Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente como servicio descentralizado N° 19367 , promulgada el 31 de diciembre de 2015. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.

- Ley de Modificaciones a la Ley N° 19.551 Código de la niñez y la adolescencia, promulgada el 25 de octubre de 2017. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Regulación del Ejercicio de la Profesión del Trabajo o Servicio Social N° 19778, promulgada el 16 de agosto de 2019. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Ley de Urgente Consideración N° 19889, promulgada el 9 de julio de 2020. Montevideo: Registro Nacional de Leyes y Decretos.
- Makarenko, A. S. (2017) Poema pedagógico. Madrid: Ediciones Akal.
- Mañé Garzón, F. (1992) Enrique M. Estrázulas, 1848-1905: nuestro primer pediatra : pintor y amigo de José Martí. Montevideo: Editorial Salamandra
- Marchant, M. (2013) Crisis en el sistema de protección de Menores: Les quitamos a los niños su historia y luego los borramos de la nuestra. En: CIPER. Recuperado de: <https://www.ciperchile.cl/2013/08/05/crisis-en-el-sistema-de-proteccion-de-menores-les-quitamos-a-los-ninos-su-historia-y-luego-los-borramos-de-la-nuestra/>
- Mèlich, J. C. (2006) Transformación. Tres ensayos de filosofía de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Memoria Instructiva del Orígen, Estado, Rentas, Gastos y Administración de la Hermandad de Caridad de Montevideo. (1826) Montevideo: Imprenta de la Caridad.
- Miranda, F y Rodríguez, D. (1997) Tercer Espacio Educativo. Montevideo: CENFORES.
- Miranda, F. y Rodríguez, D. (2000) Marco teórico y áreas de contenidos en Educación Social: armando el cubo mágico en UNICEF-Centro de Formación y

Estudios del Iname 4o Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales.

Montevideo: UNICEF-CENFORES.

- Mitjavila, M; Da Silva, C. (2004) Globalização, modernidade e individualização social. En: Revista Katálysis. Vol. 7, número 1, pp. 69-79.
- Monreal, S. (2010) Religiosas italianas en la consolidación de la Iglesia uruguaya moderna. En: Revista del Instituto Histórico y Geográfico, Vol. XXXII, pp. 151-175.
- Montaña, C. (1998) La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción. San Pablo: Cortez.
- Morás, L. E. (2012) Los hijos del Estado. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales-SERPAJ.
- Moyano, S. (2014) Estudio sobre los procesos de profesionalización en Programas sociales del Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo-Barcelona: MIDES-EUROSOCIAL.
- Namer, A. (1989) Algunas propuestas conceptuales acerca del Instructor. Montevideo: INAME.
- Namer, A. (2003) Espacio institucional y encuentro terapéutico. La experiencia del hogar terapéutico infantil. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Nietzsche, F. (1990) La gaya ciencia. Caracas: Monte Avila Editores.
- Ortega, E. (2003) El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista. Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR.
- Ortega Cerchiaro, E. (2011) Medicina, religión y gestión de lo social : Un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973) Ediciones Universitarias.

- Osta, M. L. (2016) Niños y Niñas, expósitos y huérfanos en Montevideo del siglo XIX. En: Revista de la Facultad de Derecho, número. 41, pp. 155-189.
- Pastore, P., Silva Balerio, D. (2016) Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica. Montevideo: Carlos Álvarez Editor.
- Percia, M. (2023) Un común vivir. En: Frigerio, G. y Korinfeld, D. (Coords.) Palabraciones. Oficios del lazo. Paraná: Editorial La Hendija.
- Pérez, A. (1907) Apuntes sobre higiene escolar. Anales de Instrucción Primaria. Año III (julio de 1906 a abril de 1907), IV (1-5). Montevideo: El Siglo Ilustrado, pp. 257-283.
- Pérez, A. (1914) Memoria correspondiente a los años 1911 a 1914 presentada a la Dirección General de Instrucción Primaria y al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. A. J. Pérez, Inspector Nacional. Montevideo: Talleres Gráficos A. Barreiro y Ramos.
- Piñeyro del Campo, L. (1907) Comisión Nacional de Caridad y Beneficencia Pública. Sus establecimientos y servicios en 1905. Montevideo. Talleres de la Escuela Nacional de Artes y Oficios.
- Píriz, S. (2013) Producción de conocimiento y profesionalidad docente: la experiencia de los docentes-educadores sociales. Tesis de maestría de Enseñanza Universitaria, Comisión Sectorial de Enseñanza, UdelaR.
- Plan de Estudios 1989 Curso Regular: Formación de Educadores. INAME Escuela de Funcionarios. Uruguay En: Camors, J. (2012) El educador social en Uruguay. Aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional. Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Plan de Estudios 2007 de la Licenciatura en Educación Social. Montevideo: Comisión Intersectorial.

- Plan de Estudios 2008 Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD).
Montevideo: CFE. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy>.
- Plan de Estudios 2009 Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: FCS-UdelaR.
Recuperado de: <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/procesos-Plan-de-Estudios-FCS2009.pdf>
- Plan de Estudios 2011 Carrera de Educador Social. Montevideo: CFE.
Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy>
- Plan de Estudios 2013 de la Carrera de Educador en Primera Infancia.
Montevideo: CENFORES.
- Portillo, A. (1988) Estado y minoridad en Uruguay. Montevideo: Roca Viva.
- Portillo, J. (1995) Historia de la medicina Estatal en Uruguay. (1724-1930).
Revista Médica del Uruguay, 11, 1-5.
- Reyes, R (1989) Psicología y reeducación de la adolescente. Montevideo:
EPPAL-CFEE.
- Revista “Vivir”, número 3, Noviembre de 1937.
- Ricoeur, P. (2004) La memoria, la historia, el olvido. Buenos Aires: Fondo de
Cultura Económica.
- Rodríguez, C. (2015) Que te fugas, te fugas. Las fugas: un analizador de las
instituciones de protección a la infancia en Uruguay [Tesis Doctoral]. Universidad
Nacional de Entre Ríos, Argentina.
- Rodríguez, C. (2016) Pensar por caso. En Epílogos. Montevideo: Editorial
Azafrán.
- Rosarivo, R. (1963) Función social y religiosa de los escribas egipcios. En:
Universidad, número 55, pp. 233-243.

- Sapriza, G. (2016) La redención moral. Prisión femenina en Uruguay (1900-1970). En Montealegre, N. (Coord.) El tiempo quieto. Mujeres privadas de libertad en Uruguay. Montevideo: Universidad de la República-Junta Nacional de Drogas.
- Sennett, R. (2003). El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2008) El artesano. Barcelona: Anagrama.
- Servicio Paz y Justicia (2020) Documento de posicionamiento político y análisis sobre el capítulo de seguridad pública de la Ley de Urgente Consideración. Recuperado de: <http://www.serpaj.org.uy/wp-content/uploads/2020/05/Documento-de-posicionamiento-poli%CC%81tico-y-ana%CC%81lisis-sobre-el-capi%CC%81tulo-de-seguridad-pu%CC%81blica-de-la-Ley-de-Urgente-Consideracio%CC%81n.pdf>
- Schön, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Siede, M. V. (2015) Trabajo Social, marxismo, cristianismo y peronismo. El Debate profesional argentino en las décadas 60-70. La Plata: Dynamis Editora.
- Silva, D., Pastore, P. y Lahore, H. (2024) Primer Censo Nacional de Educadoras y Educadores Sociales. Recuperado de: <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2737/Silva%2c%20D.%20Primer%20Censo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Silva, D., Pastore, P., Castro, O., Ruiz, M., Fachinetti, V., y Aguirre, M. (2017) Prácticas profesionales: Oficio, Acción y Afectación. Montevideo: Inédito.
- Silva, D. y Castro, O. (2009) ¿Qué tenemos que saber sobre los sujetos de la educación?, y algunas cosas más importantes... En ADESU-MEC (Eds.),

Educación social: acto político y ejercicio profesional. Montevideo: ADESU-MEC.

- Turnes, A. (2014) La Sociedad Uruguaya de Pediatría en su centenario 1915-2015: Evolución de la Pediatría en el Uruguay con una referencia al surgimiento en el Mundo. Montevideo: Sociedad Uruguaya de Pediatría.
- Turnes, A y Berro, G. (2012) Roberto Berro (1886-1956) el gran Reformador de la Protección a la Infancia. Montevideo: Ediciones Granada.
- UdelaR (1998) Breve historia de la Universidad. Montevideo: Colección del Rectorado-UdelaR.
- Uriarte, C. (1999) Control institucional de la niñez adolescencia en infracción. Un programa mínimo de contención y límites jurídicos al sistema penal juvenil (las penas de los jóvenes). Montevideo: Carlos Alvarez Editor.
- Uruguay (1952) Constitución de la República. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/5/HTML>
- Uruguay (1934) Constitución de la República. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/8/HTML>
- Uruguay (1918) Constitución de la República. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/9/HTML>
- Uruguay (1830) Constitución de la República. Recuperado de: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/10/HTML>
- Varela, J. P. (1964) La legislación escolar. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas
- Varela, J. P. (1964) La legislación escolar. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas

- Varela, J. P. (1865) Los gauchos. En La Revista Literaria, número 13, pp. 206-233.
- Varela, J. P. (1964) La educación del Pueblo. Tomo I. Montevideo: Biblioteca Artigas.
- Viñar, M. (2004) Sobre el diagnóstico de vulnerabilidad, ventajas y riesgos. En VVAA Diagnóstico de Vulnerabilidad. Montevideo: CENFORES- INAME- OPP- AECL.