



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Tesis para optar al Título de Maestría

EL ENCUENTRO ENTRE LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA

Las prácticas de Reina Reyes como Psicóloga en el Consejo del Niño

(45-46).

Autor: Lic. Laura Domínguez

Tutor: Mag. Pablo Martinis

Montevideo, Uruguay

2010

Índice de contenido

PÁGINA DE APROBACIÓN.....	i
AGRADECIMIENTOS.....	iii
RESUMEN.....	iv
TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
CAPÍTULO 1 FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES.....	5
1.1 Fundamentación.....	5
1.2 Antecedentes.....	7
1.3 Objetivos.....	12
1.4 Encuentros disciplinares a partir de la educación.....	14
1.5 Delimitación del problema.....	16
1.6 Los intelectuales, el discurso y el poder.....	19
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA.....	28
2.1. El análisis crítico del discurso.....	30
2.2. Fuentes utilizadas.....	39
2.3. Fases del diseño.....	39
CAPÍTULO 3 LA EXPERIENCIA DE REINA REYES EN EL CONSEJO DEL NIÑO.....	40
3.1. Presentación de la experiencia y su delimitación espacio-temporal	40
3.2 El discurso y el sujeto.....	52
3.2.1 Postura discursiva	57
3.3 El libro “Psicología y reeducación”	61
3.3.1 Etapas de reelaboración teórica.....	61
3.3.2 Los editores.....	64
CAPÍTULO 4 LA INSTITUCIÓN Y SUS AGENTES.....	67
4.1. Políticas Estatales/políticas institucionales.....	68
4.2. Los agentes calificados.....	78
4.3. El internado.....	79
4.4 El mapa de la situación institucional.....	82

CAPÍTULO 5 INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA.....	95
5.1. La salud mental.....	95
5.2. La palabra.....	99
5.3 La adolescencia.....	102
5.4 Perspectiva de género.....	107
CAPÍTULO 6 FORMACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL.	111
6.1. Los primeros ámbitos de formación en Psicología y en Psicopedagogía.....	111
6.2. Referentes teóricos: aportes de inmigrantes.....	119
6.3. La Psicopedagogía.....	122
6.4 Rol del Psicólogo y del Psicopedagogo: perspectivas.....	130
CAPÍTULO 7 DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA: PROBLEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	136
CAPÍTULO 8 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES.....	140
BIBLIOGRAFÍA	148
NOTAS	158
ANEXOS.....	161
Anexos A: Metodológicos.....	162
1 Pauta de entrevista semi-estructurada.....	162
2 Cuadro códigos de entrevistas.....	163
Anexos B: Documentos institucionales.....	164
3 Expediente INAU. Autorización para realizar la investigación.....	164
4 Autorización para acceder a documentación de INAU.....	168
5 Autorización para acceder a documentación del ATENEO.....	169
6 Comunicado al Presidente delegado de todos los Departamentos.....	171
7 Comunicación al Director de las Divisiones.....	172
8 Exposición formulada al Presidente.....	175
Anexos C: Documentos referidos a Reina Reyes.....	181
9 Concurso de Psicóloga.....	178
10 Contratación de Reina Reyes como maestra psicóloga.....	179
11 Constancia de actividad de Reina Reyes como docente de Pedagogía en IINN.	180

12 Ciclo de charlas para visitadoras sociales.....	181
13 Beca Consejo Interuniversitario Regional 1960.....	182
14 Cursos de verano en uso de beca.....	183
15 Designación como catedrática de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Montevideo.....	185
Anexos D Documentos periodísticos.....	186
16 Separata La Lupa Semanario Brecha.....	186
17 Semanario Brecha.....	188
18 La Semana de El Día.....	190

PÁGINA DE APROBACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de
Investigación:

Título

.....
.....

Autor

.....

Tutor

.....

Carrera

.....

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

Profesor.....

Profesor.....

Fecha

Para Elsa Gatti

AGRADECIMIENTOS

Al Directorio del INAU que autorizó el relevamiento documental en diversas reparticiones del organismo.

A funcionarios y ex funcionarios que con excelente disposición acompañaron el trabajo.

A los funcionarios del Archivo General de la Nación.

A la Asociación Magisterial de Salto por mantener el patrimonio pedagógico en su valiosa biblioteca.

Al Ateneo de Montevideo por autorizar la indagación en sus archivos.

A funcionarios de la Biblioteca del Instituto Interamericano del Niño.

A la encargada de la Biblioteca del CENFORES.

A los hijos de Reina Reyes: Hugo y Elsa Álvarez.

Al Académico Prof. Ricardo Pallares

A los pioneros de la Psicología en Uruguay Profs. Eméritos Élide Tuana y Juan Carlos Carrasco.

A las Dras. Socorro García y Mónica De Martino por sus aportes y asesoramiento.

A Esther Guerra y a Jorge Camors quienes colaboraron en la indagación y en el establecimiento de vínculos institucionales.

A Carmen Pastorino y Nancy Carbajal por la generosas sugerencias y apoyos bibliográficos.

Al Profesor Carlos Pérez Gambini, por sus aportes en la lectura crítica de los avances de la tesis.

A mis compañeros de Informática de Regional Norte (UdelaR), Mabel Bernal y Miguel Pertusatti quienes colaboraron en la edición.

A Mabela Ruiz y al tutor de tesis Pablo Martinis por sus orientaciones.

A los compañeros de Maestría de quienes tanto aprendí, especialmente a Cecilia Baroni y Nancy Peré.

A Maite, siempre.

RESUMEN

Esta tesis presenta el estudio de un caso de particular interés por su escaso tratamiento académico y por su valor histórico.

Se trata de una investigación cualitativa en torno a la intervención de Reina Reyes como Psicóloga en el Consejo del Niño. La metodología utilizada respondió al Análisis Crítico del Discurso (ACD). El trabajo con las fuentes documentales ha sido el principal insumo, así como entrevistas a informantes calificados a quienes se los ha seleccionado para obtener información sobre distintos aspectos que refieren a la problemática estudiada.

La indagación ha permitido identificar prácticas anticipatorias, negaciones institucionales y académicas que están vinculadas a dimensiones: políticas, académicas que ponen en evidencia la tensión entre saber y poder. Al carácter anticipatorio se le suma el de vigencia relativa.

Se recupera en este estudio parte de la historia institucional y se pone en cuestión el enfoque biográfico. El marco teórico que acompaña este estudio responde a una línea de análisis vinculada a los aportes de Foucault en relación a las cuestiones del control de poblaciones y la seguridad, así como de Bourdieu en cuanto al papel de los intelectuales en relación con el poder.

Asimismo, se desarrolla una discusión acerca del carácter

psicopedagógico de la intervención. A través del análisis documental y de entrevistas a informantes calificados se identifica la experiencia como una intervención psicológica a la que se le suma una perspectiva de carácter ético- política que permite situar el aporte teórico de la autora en la dimensión pedagógica.

Es entonces, un trabajo que permite presentar experiencias, prácticas y discursos pedagógicos invisibilizados por un fenómeno de olvido multicausal.

PALABRAS CLAVE

Educación - Psicopedagogía- Psicología- Pedagogía- Políticas de Estado- Memoria Institucional.

TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Cuadro N° 1: Testimonio del Prof. Ricardo Pallares. Enero 2010.

Cuadro N° 2: Tópicos abordados en las entrevistas.

Cuadro N° 3: Entrevista a J. C. Carrasco 23/3/09

Cuadro N° 4: Testimonio Prof. Carlos Pérez Gambini. Octubre 2009

Cuadro N° 5: Testimonio Prof. Ricardo Pallares. Enero 2010

Cuadro N° 6: Entrevista Víctor Giorgi 30/11/09

Cuadro N° 7: Palabras de la Profesora Reina Reyes en el Acto realizado en Casa del Maestro el día 24 de junio de 1989, ocasión en que se recibía a Paulo Freire en Uruguay

Cuadro N° 8: Foto América Scarfó

Cuadro N° 9: “Huellas de la represión. Identificación de centros de detención del autoritarismo y la dictadura (1968-1985).” Intendencia Municipal de Montevideo

Cuadro N° 10: Ilustración Eugenesia

Cuadro N° 11: Rol del Psicólogo y del Psicopedagogo.

INTRODUCCIÓN

“Sólo podemos encontrar formas de crear conocimiento útil, en un mundo concreto con sujetos de carne y hueso, sobre el devenir de la experiencia humana y sus relaciones con otras formas de experiencia si nos vemos como humanos a nosotros mismos y nos damos lugar para lo que no podemos, por el momento, comprender ni percibir nítidamente, lugar para el misterio y el enigma. Sólo comprendemos lo que le sucede a la gente, cómo inventan sus mundos y los hacen habitables, cómo los sufren y en qué depositan sus deseos, si nos logramos hacer de investigadores a la vez comprometidos con lo que son y extrañados de sí mismos, bajados de la arrogancia intelectualoide. De esta manera es posible el conocimiento. De lo contrario sólo se repetirá la misma canción sin cesar. Aburrido y constreñido discurso, que sirve únicamente para legitimar, el orden de las palabras y las cosas que se han impuesto y se nos impone todos los días como el único posible. El mismo orden que reprime para mantener y reproducir sin pausa el estado del mundo”

ÁLVAREZ PEDROSSIAN, E. (2001:23) “Técnica para moverse en el laberinto”

Esta tesis se presenta como trabajo final de la Maestría en Psicología y Educación opción Educación Superior Universitaria.

La propia denominación de la Maestría produjo en nosotros, procedentes del campo pedagógico, una reflexión acerca de las cuestiones epistemológicas que implicaban dicha denominación. Es así, que encontramos en el estudio de un caso, en donde se visualizaba un vínculo entre Educación y Psicología, un motivo de indagación. El caso refiere a la intervención de Reyes como Psicóloga en el Consejo del Niño.

A punto de partida del caso, se pudo definir una estructura de tesis que se subdividió en 8 capítulos.

En el primer capítulo se desarrolla la fundamentación de la elección

del tema así como los antecedentes relevados. Asimismo, se precisa el problema de indagación y los objetivos planteados, señalándose como objetivo general: “Indagar las prácticas llevadas adelante en el Consejo del Niño a partir de la experiencia realizada por Reina Reyes como Psicóloga de la institución, en sus condiciones histórico-políticas de producción”. Se aborda la temática desde un marco teórico multirreferencial donde confluyen aportes de Foucault –en relación a la temática de la seguridad- Bourdieu –con respecto a la relación entre intelectuales y poder- y Becher –desde su investigación con respecto a la constitución de los territorios académicos. Se señala cuál es el supuesto de partida: el carácter anticipatorio y de relativa vigencia de la experiencia. Asimismo, se pretende elucidar en qué marco disciplinar puede encuadrarse la experiencia.

En el segundo capítulo se presenta el diseño metodológico de una investigación descriptiva, de corte cualitativo. El enfoque metodológico responde al Análisis Crítico del Discurso, en su vertiente más cercana al pensamiento foucaultiano y a la microsociología, de la mano de los aportes teórico-metodológicos de Siegfried Jäger y Ruth Wodak.

En el tercer capítulo nos adentramos en la descripción de la experiencia llevada adelante por Reyes en el Consejo del Niño desde el análisis de su obra y de fuentes documentales.

El cuarto capítulo presenta un relevamiento histórico acerca de la Institución Consejo del Niño en el contexto histórico en que se da la

experiencia, así como la identificación de los “agentes calificados” para la intervención en el campo social.

El quinto capítulo se aproxima a la caracterización de la experiencia estudiada, situándola desde la perspectiva de una intervención que se ubica en el campo psicológico pero que abreva desde distintas tendencias que incipientemente encuentran expresión en el Uruguay.

En el sexto capítulo se tratan los espacios de formación profesional en la época así como se intenta una discriminación entre los roles del Psicólogo y del Psicopedagogo presentando diversas tendencias que evidencian un campo de tensión hasta el presente.

El penúltimo capítulo aborda la dimensión ético-política de la problemática estudiada, permitiendo de esta manera la entrada de la cuestión pedagógica. Desde la problematización del discurso, se delinea la intervención psicológica a la que se alude desde una mirada pedagógica.

Luego de este recorrido, en el capítulo octavo se presentan algunas consideraciones finales, que sitúan la experiencia por fuera de lo que podría ser un estricto marco psicopedagógico y habilita la constatación del carácter anticipatorio de la misma con relación a prácticas de intervención en el ámbito de la atención a los jóvenes excluidos del sistema social, aún no resueltas en el presente.

CAPÍTULO 1 FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1 Fundamentación

En procura de lograr un entendimiento acerca del vínculo entre Psicología y Educación y dirigiendo la mirada hacia el pasado en aras de comprender el presente, se ha indagado acerca del papel que han jugado profesionales provenientes del ámbito educativo, en momentos previos a la constitución del campo profesional de la Psicología. Se ha estudiado cómo esta matriz ha atravesado dicha relación, dejando marcas en los discursos que configuraron el campo y los modos de intervención psicológica. En este rastreo, se focalizó la mirada en el caso de la intervención como Psicóloga realizada por Reina Reyes, -reconocida ampliamente en nuestro medio como Pedagoga-, durante los años 45-46 en el entonces Consejo del Niño, específicamente en el Hogar Femenino N° 1. Esta experiencia se estudió en relación con los espacios ocupados por otros educadores de la época que también intervinieron en la construcción de las prácticas psicológicas en el campo educativo. Se indagó asimismo cómo estas prácticas iniciales podrían vincularse con debates actuales acerca de la relación Psicología/Educación.

Es así que, dado el campo profesional del que emergen intelectuales como Reina Reyes -la docencia- y ciertas intervenciones que en el período se plasmaron desde ese territorio, en el campo psicológico –entonces en construcción-, se plantea en el título del

presente trabajo, la idea de encuentro entre la Pedagogía y la Psicología.

En ese marco, el acontecimiento singular del caso que nos ocupa, nos llevó a indagar ciertos entrecruzamientos disciplinares –hibridaciones– vinculados con historias institucionales, campos académicos, prácticas profesionales y políticas de Estado referidas a la atención de la niñez y adolescencia en el Uruguay.

Se entiende que esta investigación es relevante en distintos planos:

Supone el develamiento de una experiencia invisibilizada en el contexto de la institución en que tuvo origen.

Permite adentrarse en prácticas autodenominadas como psicológicas desde el campo educativo, en un momento previo al de gestación el espacio académico y de configuración el rol profesional del Psicólogo.

Incorpora al debate actual sobre educabilidad, una mirada histórica que no desconoce sus condiciones de producción.

Permite recuperar historias institucionales (Consejo del Niño) y relevar su función social, incluso en la “herencia”ⁱ que supone para el hoy INAU (Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay).

A nivel personal, implica continuar en una línea de estudio de la producción pedagógica en nuestro país y responder a las interrogantes que surgen en torno a una experiencia que se presenta a través de un

discurso fronterizo entre la Psicología y la Pedagogía y que se vincula con prácticas discursivas que tendrán desarrollo tiempo después.

Implica revisar la obra de una intelectual largamente evocada pero escasamente estudiada, evitando de esta manera un enfoque de la historia con carácter monumental.

1.2 Antecedentes

Se justifica realizar la investigación de este caso y sus derivaciones, porque se está ante un campo de indagación que no presentaba acumulación específica.

A pesar de lo antedicho, resulta de interés dedicar un espacio a aquellos trabajos académicos recientes que, brevemente, dan cuenta de la experiencia. Dichos estudios, (realizados en el marco del área social, específicamente en tesis de Trabajo Social, y en el marco del área de la salud, especialmente desde la Psicología), permiten observar: por un lado, su carácter marginal en cuanto a su impacto en las políticas de atención a la infancia y la adolescencia de la época (discriminación ésta que no existía en el marco legal del entonces “Código del Niño”) y, por otro lado, su diversa inclusión en dos documentos en los que se la sitúa como antecedente de profesiones desarrolladas a posteriori a saber: la Psicología y la Psicopedagogía.

Los estudios del área de Trabajo Social, dan cuenta de otra perspectiva disciplinar que se señalará como uno de los aspectos

anticipatorios del caso estudiado: la importancia asignada a lo “social” y la conflictiva y lenta consolidación de los “agentes calificados” en esta área para “abordar la problemática de las niñas abandonadas, huérfanas o prostitutas” (SÁNCHEZ 2006: 57) Es decir, la cuestión referida a quiénes correspondía actuar en dicho ámbito (vinculado al proceso de secularización).

A continuación se reseñarán los aportes que, para el estudio del caso, presentan dichos estudios:

a)“TRATOS Y DESTRATOS. Políticas educativas de atención a la infancia en el Uruguay. 1934-1973” Sandra Leopold (2002) Se trata de una Tesis de Maestría de Trabajo Social. En este estudio, se remite al caso a través de la presentación de la idea de protección del menor en la época y de los dispositivos institucionales. Al respecto se señala el valor documental que ofrece el trabajo de Reyes: “...Ni retención en el hogar ni internados con espíritu hogareño. Una documentación certera al respecto lo constituye un trabajo de Reina Reyes escrito en 1946 resultante de su accionar como psicóloga en un internado de niñas adolescentes del Consejo del Niño. La denuncia acerca de la situación vivida allí por las adolescentes, no sólo no significó revisar los dispositivos institucionales, sino que redundó en el retiro del cargo de la denunciante y en la no publicación del texto, que recién se efectivizará en 1989.” (LEOPOLD 2002: 70). La investigadora da cuenta de la tensión entre el cuidado por el bienestar y el encierro disciplinario, así como la paradoja resultante de esta tensión: el uso del

término “hogar”.

b) “Historia de la Psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1959” Carlos Pérez Gambini (1999) Esta investigación se realizó en el marco de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República. Aquí, el Profesor Pérez Gambini rescata la experiencia llevada adelante por Reyes en el capítulo “La participación de la Psicología en la atención a la desviación” social.” Allí el autor realiza la siguiente apreciación: “Además del valor testimonial de este trabajo de Reina Reyes, que ya destacáramos anteriormente, parece necesario reconocer la apasionada dedicación, la profundidad conceptual de las observaciones que realiza y los conocimientos que demuestra poseer (...) Es uno de los personajes que merece un estudio más profundo de su vasta y fecunda obra (...) Es un ejemplo de lo mucho por investigar en torno al trabajo en el área psicológica que se realizó en el ex Consejo del Niño” (PÉREZ GAMBINI 1999: 90-92). Pérez Gambini identifica, reconoce la experiencia, tomando nota de algunas cuestiones planteadas por Reyes.

c) Psicopedagogía. Uruguay. Aportes para la discusión” Carmen Pastorino (2001) En este caso se trata de un trabajo colectivo coordinado por la Socialista Carmen Pastorino. Allí se presenta un capítulo destinado específicamente a Reina Reyes escrito por la Maestra Nancy Carbajal. Inicialmente Carbajal justifica la inclusión de Reyes en un libro sobre Psicopedagogía “A continuación analizaremos los aportes de algunos

pedagogos que han contribuido a la reflexión psicopedagógica desde su quehacer educativo y su elaboración teórica...” (CARBAJAL, 2001:133) Por otra parte realiza una valoración a la que sigue la ubicación de Reyes en una zona de “confluencia”. “Dentro del marco teórico en el que se manejaba se destacan sus propias y singulares ideas que surgen de no contentarse con describir situaciones, sino auscultarlas, preguntarse por su justicia y buscar su perfeccionamiento (...) Su obra se inscribe en una compleja zona de confluencia entre la esfera de lo psicológico y educativo por un lado y lo jurídico, social y político por otro.” (Ib.: 165) Por último, se destaca la siguiente apreciación: “...consideramos, que sin embargo, “Psicología y reeducación de la adolescente” es un hito en la historia de la producción escrita de la psicopedagogía en nuestro país.” (Ib.: 170-171)

Son las únicas menciones a nivel académico encontradas, a lo que se suma algún artículo periodístico surgido en oportunidad de la publicación del libro en Uruguay, en el año 1989.

Es de interés destacar las fechas de dichas publicaciones (realizadas a partir de la década de los años noventa) que dan cuenta en forma sumamente somera de la experiencia realizada, más como testimonio de negaciones institucionales y académicas, que de reconocimientos. En las entrevistas realizadas se pudo constatar que, salvo las excepciones representadas por los autores de las obras citadas anteriormente y algún otro caso aislado, en el ambiente de los psicólogos no se reconoce la figura de Reina Reyes como tal, en términos generales,

ni siquiera se la conoceⁱⁱ. En el ámbito docente, sólo se la visualiza como Pedagoga y se desconoce su práctica psicológica. En este marco, es de interés señalar la situación extrema representada por el Prof. Emér. J.C. Carrasco quien no sólo reconoce la figura y la obra sino que la considera un antecedente de su propia propuesta: "...una vez presenté un libro de Reina, dije que ella hacía algo similar a lo que a mí me parecía que era bueno, en lo que yo creía (...): enfrentarse con una realidad, saber comprenderla y hacer una propuesta alternativa a lo que se proponía, eso es Psicología Crítica Alternativa." (E.JCC:5)ⁱⁱⁱ

El siguiente testimonio, da cuenta acerca de las condiciones de posibilidad del surgimiento de un campo intelectual, desde la perspectiva y situación socio-histórica de los sujetos involucrados en esta investigación. El "autodidactismo", era una de las condiciones, en un tiempo en que la transmisión de la producción intelectual – fundamentalmente europea- se daba en el marco de reuniones particulares como las realizadas en casa de Vaz Ferreira y posteriormente en la de Alfredo Cáceres, o en cátedras libres como la de Radecky. Esta fue una forma de circulación social del conocimiento que favoreció el agrupamiento de los primeros actores. Algunos, constituirían la "academia", con todo su poder simbólico; otros -como es el caso de Reyes- quedaron apartados de la misma. Aún así, tuvo un breve tránsito por la Universidad de Montevideo, en la Cátedra de Ciencias de la Educación durante el año 1948 a la que se volverá a hacer referencia más

adelante.

Formación en Psicología

Reina estudiaba mucho las teorías de la psicología individual y social. Por tal motivo y en razón de los amplios horizontes e intereses que tenía, sus reflexiones recaían en lo colectivo, en la suerte de lo futuro, en las condiciones y contextos de pertenencia de cada hecho o fenómeno. Tenía una gran capacidad de asombro y de duda, un fervoroso convencimiento de que la zona del diálogo era un espacio privilegiado para la cultura dentro de la que la educación estaba llamada a desempeñar un papel decisivo siempre que formara para la libertad.

Reina y la Universidad

Integró la importante columna de los autodidactas ya que a partir de su título de maestra normalista estudió incansablemente. Por tanto algunas figuras del mundo académico la resistían porque en muchos de sus planteos se veía una forma de desacreditar ciertos privilegios académicos, los de la fama y los poderes simbólicos, especialmente, que se resignificaban con las prácticas de las profesionalidades liberales.

En tiempos de Zelmari Michelini y luego de Alba Roballo trabajó mucho a favor de un pensamiento rector capaz de dar respuesta a la dependencia cultural y económica de América Latina. Estuvo muy cerca de estas figuras.

Cuadro N° 1 Testimonio del Prof. Ricardo Pallares. Enero 2010.

Acerca de los vaivenes de reconocimiento y desconocimiento en los distintos ámbitos de carácter profesional, se dará cuenta en el apartado correspondiente a la dimensión académico-profesional.

Al finalizar el trabajo, se pretende dejar abiertas posibles líneas de investigación, para profundizar la relación entre la Pedagogía y la Psicología actualizando el debate, del que, al final, se dará cuenta de manera apenas esbozada.

1.3 Objetivos

En concordancia con el fundamento planteado y los antecedentes registrados, se elaboraron los objetivos que se presentan a continuación.

Estos han permitido direccionar la investigación, que a priori,

suponía diversos enfoques posibles. De esta manera se logró, por una parte, focalizar el estudio del caso, y por otra, mantener la mirada pluridimensional de la que darán cuenta los diversos capítulos.

Objetivo General:

Indagar las prácticas llevadas adelante en el Consejo del Niño a partir de la experiencia realizada por Reina Reyes como psicóloga de la institución, en sus condiciones histórico-políticas de producción.

Objetivos específicos:

Relevar las vinculaciones entre Pedagogía y Psicología en el período (década de los años cuarenta) a partir de la noción de educabilidad.

Analizar las políticas de atención a la adolescencia llevadas adelante por parte del Estado, a través del Consejo del Niño especialmente aquellas dadas en lo que hoy suele denominarse “contextos de encierro”^{iv}

Indagar acerca del posible carácter psicopedagógico de las prácticas llevadas adelante por Reyes.

Indagar acerca de las posibilidades de difusión de la experiencia a partir de la edición del libro “Psicología y reeducación de la adolescente”.

Estos objetivos permiten delimitar tres dimensiones básicas de análisis: la institucional, la académico/profesional y la ético-política.

Es entonces que el problema se formula como el de la educabilidad, en el contexto de la intervención de Reina Reyes como Psicóloga en el Consejo del Niño, desde una perspectiva que se enuncia como Psicopedagógica.

1.4 Encuentros disciplinares a partir de la educación.

En el tema propuesto, “El encuentro de la Psicología y la Pedagogía a partir del caso de la intervención de Reyes como psicóloga en el Consejo del Niño”, se plantea un problema que forma parte de la encrucijada “práctica” enfrentada por Reyes: su convicción acerca de la posibilidad de educación (reeducación) de las adolescentes y la supuesta condición de ineducabilidad de las jóvenes internadas en el Hogar Femenino N° 1 que surge de la denuncia, por ella realizada, hacia los funcionarios del establecimiento. Esta última postura no emerge explícitamente de los documentos oficiales de la época que sostienen un discurso reivindicativo de la tarea educativa.

Dicha tensión tuvo efectos de clausura y silenciamiento en la institución y, sin embargo, hubo una persistente aparición y reaparición de la denuncia en diversos momentos históricos que dan cuenta de las condiciones de producción de prácticas discursivas: de lo que se puede decir y lo que no, de las condiciones de construcción de los campos intelectual y político que no se presentan homogéneos y cuyo devenir es dialéctico. También permite pensar en una tensión no saldada aún. Dicha tensión en el nivel de las prácticas discursivas, supone un problema a

investigar y tiene en la intelectual estudiada y el caso presentado un ejemplo paradigmático.

Al hacer referencia a la idea de clausura, se considera tanto la suspensión de la experiencia como el silenciamiento de la misma dado que contravino las prácticas y políticas instituidas. Según Eugène Enríquez (1991: 52) "...toda sociedad se construye a sí misma, también gracias a la clausura. Instituye fronteras registrables, si no extremadamente precisas, entre el adentro y el afuera, decide sobre los individuos que la integran y sobre los que deben ser considerados extraños, edifica una estructura de regulación de sus conflictos internos, favorece ciertos procesos de cambio, de auto-organización, de auto-construcción y excluye otros que considera incompatibles con el mantenimiento de su integridad. En una palabra, define una cultura" En este sentido, la clausura, el olvido, bloquearon una mirada política, ética y profesional que suponía un obstáculo en el camino de consolidación del modelo tutelar, en la medida en que esta postura pudiera haber sido puesta en consideración pública (extramuros de la institución).

Nos encontraríamos entonces ante el análisis de un dispositivo, en el sentido que le asigna Siegfried Jäger en tanto "el objeto de investigación es el contexto evolutivo del conocimiento, la acción y las manifestaciones." (JÄGER, 2003: 94)

En un intento de actualización del debate en torno al proceso de constitución del campo intelectual, se plantea que la intervención de

Reina Reyes en el Consejo del Niño tuvo un enfoque psicopedagógico que anticipó prácticas y concepciones, produciendo un efecto de conflicto con las posturas institucionalmente reconocidas y valoradas en la época sobre atención a la adolescencia, lo que supuso la clausura de la experiencia. Se entiende que dichas concepciones, prácticas así como las tensiones que éstas suponen en el campo intelectual y en el político, pueden visualizarse como relativamente vigentes en el presente.

1.5 Delimitación del problema

Dentro del campo pedagógico, el concepto de educabilidad no es nuevo. Avanzini retomando a Château señala “la influencia que ha ejercido Kant, titular de la cátedra de pedagogía en Koenigsbergm quien escribe que en el problema de la educación se esconde el gran secreto del perfeccionamiento de la humanidad. Subrayando que la educabilidad es lo que permite la humanización de las generaciones sucesivas, así como la capitalización y transmisión de sus respectivos logros...” (AVANZINI, 1986: 342). Este reconocimiento de la educabilidad como concepto central al discurso pedagógico tiene una larga tradición que puede remontarse entonces a Kant.

Se puede ver así, en este sentido la educabilidad como la posibilidad de humanización y como un proyecto de formación. Reina Reyes también trató el tema en un breve artículo denominado “Educabilidad”^v, documento probablemente de apoyo a sus cursos de

Pedagogía, ya que es un texto mimeografiado y sin datar: “Todo pensador que enfocó el problema de la educación debió admitir tácitamente, la posibilidad de educar en base al reconocimiento de la educabilidad del hombre. Cuando se pensaba que la educación modifica la naturaleza humana considerada en sí perfecta, se planteaba, como cuestión previa al acto educativo la interrogante de carácter ético ¿se debe educar? La afirmación universal del derecho a la educación hace que hoy esa cuestión no tenga razón de ser. Cabe cuestionar cuáles son los fines de la educación y a quien corresponde el deber de educar, pro no el deber en sí (...).La pedagogía plantea hoy problemas en cuanto a los fines y a los medios del acto educativo, pero no en cuanto a la posibilidad y al deber de educar.” (REYES, s/f b: 1)

Pero, también hay agentes que, si bien no han sostenido explícitamente la ineducabilidad rotunda de algunos sectores de la población, por lo menos han puesto en duda su posibilidad educativa. Tal es el caso de la visión que institucionalmente se tenía de ciertos grupos de adolescentes en el Uruguay de la década de los años cuarenta en el Consejo del Niño, institución pública, visión que partía desde el Estado. Según palabras del entonces Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social Adolfo Folle Juanicó en ocasión de la Primera Conferencia Nacional de Asistencia Social Juvenil, realizada en Montevideo en marzo de 1945, se debía “orientar y corregir a la que se ha desviado del buen camino.” (BAUZÁ, 1947: 168)

En el análisis que Socorro García realiza de las políticas públicas de infancia, reconoce que las primeras acciones realizadas en el marco de las políticas de Estado, se hicieron desde la “identificación de pobreza con peligrosidad y enfermedad y en consecuencia la estigmatización de la categoría menor, como construcción social y semántica.” (GARCÍA, 1998:17).

Cabe recordar que la categoría menor, o en términos de la época “niño” –ya que el Código se denominaba de esa manera- abarcaba hasta los 21 años. Cabe preguntarse entonces, qué tanto ha cambiado la situación y qué tan lejos está el análisis que realiza García de aquel momento con respecto al propuesto por Martinis al referirse a los discursos sociales, políticos y educacionales en torno a este mismo tema en los años noventa: “Es común asistir a la enunciación de discursos sociales, políticos y educativos en los cuales la naturalización de la desigualdad es nombrada como “diferencia”. Desde estas construcciones diversos sujetos ocuparían posiciones desiguales en la estructura social (y en los procesos educativos) en función de poseer algunas características innatas/adquiridas en una conjunción de herencia familiar e influencia del medio social. En el caso de los sujetos que viven en situación de pobreza este discurso se construye vinculado a las nociones de ineducabilidad y peligrosidad.” (MARTINIS, 2006: 261)

Tal visión, que fue la hegemónica en el Estado asistencial, fue puesta en tela de juicio desde la intervención de Reina Reyes como

Psicológica en el Consejo del Niño. Dicha intervención, que luego fuera abordada textualmente, es decir reelaborada -pasando de la acción a la enunciación discursiva-, fue analizada por Reyes, desde una perspectiva que denominó psicopedagógica.

La caracterización de esta experiencia, así como el estudio de la recurrencia del debate en torno a la educabilidad es el centro de nuestro problema de análisis. De ahí devienen otros asuntos relativos a los campos de intervención profesional donde aparecen distintos agentes: los trabajadores sociales, los maestros, los psicólogos...los psicopedagogos y especialmente una forma de institucionalización: el contexto de encierro, (ejemplificada en este caso por el Hogar Femenino N° 1 del entonces Consejo del Niño).

La descripción y problematización del caso son aún necesarias, en una sociedad que continúa sin dar respuestas integrales, en donde el “enmarañamiento discursivo”, es decir, el entrecruzamiento de discursos desde el campo político, intelectual, etc., continúa siendo fuente de tensiones y contradicciones que deben ser abordadas desde sus condiciones de producción.

1.6 Los intelectuales, el discurso y el poder.

Desde una perspectiva multi-referencial se acude a diversos planteos teóricos con respecto a los tres aspectos enunciados en el título.

En cuanto a la relación entre poder y saber se enfocará la

constitución del campo intelectual, el papel de los intelectuales, la constitución de corporaciones y el trazado de territorios que tienen efectos en las condiciones de posibilidad de experiencias en el campo educativo, aspecto este último que, en particular, interesa a esta indagación.

En el terreno del poder y sus efectos de saber se recurrirá al texto de Foucault (2006) "Seguridad, territorio y población." El recorte como campo de saber, y las políticas de Estado en la relación saber-poder introduce las bases teóricas del pensamiento de Foucault quien plantea: "El análisis de los mecanismos de poder tiene a mi juicio, el papel de mostrar cuáles son los efectos de saber que se producen en nuestra sociedad, por obra de las luchas, los enfrentamientos, los combates que se libran en ella, así como por las tácticas de poder que son elementos de esa lucha." (FOUCAULT, 2006: 17)

Asimismo, al momento de abordar esta problemática a partir del caso propuesto, se ha considerado necesario conceptualizar la idea de "campo intelectual" formulada por Bourdieu. Con esta conceptualización se trata de evitar aquellas prenociones que dan cuenta de tradiciones analíticas en las que, lo biográfico, la obra y la originalidad del autor, producidas por el orden de la Modernidad (desde el Renacimiento pero fuertemente arraigada en el Romanticismo) han pautado enfoques historiográficos.

En términos de Bourdieu, "Es a condición de constituir el campo

intelectual(...)y preguntarse, no cómo tal escritor ha venido a ser lo que es, sino lo que debían ser, bajo la relación del habitus socialmente constituido, las diferentes categorías de artistas y escritores de una época y de una sociedad determinadas, para que les fuera posible ocupar las posiciones que les reservaba un estado determinado del campo intelectual y adoptar, al mismo tiempo, las tomas de posición estéticas o ideológicas objetivamente ligadas a esas posiciones.”(BOURDIEU, 1999: 31)

Es por lo expuesto que el estudio estrictamente biográfico resulta insuficiente para alcanzar los objetivos propuestos: “...la teoría de la biografía como integración retrospectiva de toda la historia personal del artista en un proyecto puramente estético, o la representación de la creación como expresión de la persona del artista en su singularidad, pueden comprenderse completamente sólo si se los reinserta en el campo ideológico del que forman parte y que se expresa bajo una forma más o menos transfigurada la posición de una categoría particular de escritores en la estructura del campo intelectual, el mismo incluido en un tipo específico de campo político, que asigna una posición determinada a una fracción intelectual y artística.” (BOURDIEU, 1999: 24)

El “obstáculo epistemológico” en este tipo de investigaciones reside, para Bourdieu, en “suscitar el sentimiento de la irreductibilidad y de la atención reverencial” ante el autor en particular. Debido a esto, es necesaria la “vigilancia epistemológica” del investigador para evitar caer

en las “trampas” sutiles del “biografismo” o del “hiperempirismo”. Esto supone que también el investigador debe reconocer su propia condición de intelectual que construye desde un campo de tensiones de poder.

Entonces, al estudiar la práctica psicológica de Reyes y de ahí aventurar el análisis de un discurso que se posiciona como pedagógico -al preguntarse acerca de la educación de sectores de la población tutelados por el Estado-, es necesario plantearse algunas cuestiones relativas a dicha práctica. Como señala Gutiérrez (1999) ésta: “se desarrolla en el tiempo, y tiene, por ello, una serie de características: es irreversible. Tiene además una estructura temporal –un ritmo, un tempo-, y una orientación. Tiene un sentido: se juega en el tiempo, y se juega estratégicamente con el tiempo. El que está inmerso en el juego se ajusta a lo que puede prever, a lo que anticipa, tiene urgencias, y toma decisiones en un abrir y cerrar de ojos, en el calor de la acción (...) Para el analista, el tiempo se destruye: puede sincronizar, puede totalizar, puede jugar con el tiempo (volver a ver lo filmado, volver a escuchar lo grabado). El analista puede darse y puede dar una visión sinóptica de la totalidad y de la unidad de las relaciones puede sincronizar, incluso lo que no está en “estado práctico.”(GUTIÉRREZ, 1999: 14) Es decir, es necesario plantearse tanto las condiciones de práctica ya consumada, así como poner en juego el proceso de descripción y análisis en aras de la comprensión en el que las condiciones son otras.

A propósito de las lecturas de Foucault, Bourdieu propone otro

concepto útil a este emprendimiento: el de “rumor intelectual” en el que circulan “palabras clave” “slogans” y que lleva a que Bourdieu ponga en cuestión una hipótesis acerca de si los contemporáneos se leen entre ellos. Señala Bourdieu que dicha hipótesis es “arriesgada (...) Habría que hacer una revisión e la historia de las ideas que descansa en la hipótesis de que los textos son leídos, y que, siendo leídos, son comprendidos, etc. En general, lo que circulan son los títulos.” (BOURDIEU, 1999: 201)

Bourdieu señala que los “enemigos” “que tienen interés en reducir y destruir” colaboran con los amigos, que pueden también reducir en la construcción de la imagen social del autor. Todo este proceso que a veces se plantea como reivindicativo de una tradición termina constituyéndose en una “denegación de la comprensión” por resistencias a la lectura. Concluye con “una exhortación a la duda sobre la posibilidad de recibir realmente una obra que es la condición de una recepción...no fetichista, destinada no a una suerte de encantamiento cultural alrededor del autor, sino a un uso activo del autor.” (BOURDIEU, 1999: 203) Ante esto, plantea una actitud intelectual: “Para comprender una obra, es necesario comprender en primer lugar la producción, el campo de producción y la relación entre el campo en el cual ha sido producida y el campo en el cual es recibida.” (BOURDIEU, 1999: 199)

El desafío que se presenta entonces, es la superación de un “marco conceptual” que encuadre y sólo sirva a los efectos del comentario, dado que entonces ocurriría lo que se plantea en el epígrafe

de este trabajo: "...sólo se repetirá la misma canción sin cesar. Aburrido y constreñido discurso, que sirve únicamente para legitimar, el orden de las palabras y las cosas que se han impuesto y se nos impone todos los días como el único posible. El mismo orden que reprime para mantener y reproducir sin pausa el estado del mundo." (ÁLVAREZ PEDROSSIAN, E. 2001:23)

Dicho desafío supone tender hacia una perspectiva de "auctores", término acuñado por Bourdieu, "los que leen para hacer algo, para hacer avanzar el conocimiento." (BOURDIEU, 1999:198) Desafío éste de toda investigación científica.

Por otra parte, la elección de un caso –el de la Pedagoga Reina Reyes actuando en tanto Psicóloga-, responde al interés del en relación al devenir del discurso psicológico/ pedagógico en una construcción de fronteras difusas, desde las experiencias llevadas adelante por seres históricos, con sus implicaciones ético-políticas y académicas.

Sautu señala al referirse a la elección del caso "tiene un alto contenido descriptivo que permite mostrar las complejidades del mismo y señalar que más de un factor o circunstancia contribuye a dicha complejidad. La descripción de los casos muestra la influencia del tiempo y las secuencias en que los hechos vinculados al caso tienen lugar (...) La cualidad heurística del estudio de caso permite abordar explicaciones en términos de cómo suceden los hechos y por qué y cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tienen lugar." (SAUTU, 2003: 80) Estos

aspectos resultan fundamentales.

En este plano, deviene de interés identificar la constitución en el campo intelectual de “territorios”, “tribus”, conceptos tomados de la investigación de Becher (2001). Si bien, son conceptualizaciones más restringidas con respecto a la de “campo intelectual” de Bourdieu -donde lo político, histórico e ideológico juegan un papel fundamental-, prestan herramientas para lograr la superación del biografismo al que se aludía con anterioridad. Sostiene Becher que su investigación se orientó a corroborar que “las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan (...) por lo tanto intento establecer una distinción entre los aspectos sociales de las comunidades de conocimiento y las propiedades epistemológicas de las formas de conocimiento, además de examinar con atención que ambas se influyen recíprocamente. (BECHER, 2001:16)

La pertenencia a una tribu académica según Becher, se manifiesta a través la existencia de ídolos y un discurso: “El lenguaje es el medio a través del cual se manifiestan algunas de las diferencias más fundamentales. Un análisis detallado del discurso de cada disciplina... puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos de cada una, sino también a destacar los diversos aspectos de los campos de conocimiento con los que se relaciona. Por este medio, es posible discernir las diferencias en los modos como se generan, se desarrollan,

se expresan y se informan las argumentaciones específicas, y extraer las características epistemológicas que determinan las formas de evaluar el trabajo de los demás.”(BECHER 2001: 42) A través del lenguaje es como se establece entonces, la “identidad cultural” de la tribu.

Otro aspecto planteado por Becher, es el vinculado con los “iniciados” que supone “una medida adecuada de lealtad al grupo colegiado y de adhesión a sus normas.” (BECHER, 2001: 44)

Según dicho autor, también interesan “las historias especialmente reconstruidas”: “Estos legendarios aspectos de la cultura de una disciplina tienen, incidentalmente, una función más amplia: sirven no sólo como parte de la maquinaria de socialización, sino también como armas a exhibir en el curso de las disputas y controversias internas....” (BECHER, 2001: 45)

Por último, la posibilidad del cambio en el campo intelectual supone según Becher ciertos mecanismos básicos:

- Promoción a través de un sistema de reputación.
- Reconocimiento diferencial y proceso de guardia.
- Evaluación de pares.
- Promulgación a través de redes.
- Ampliación a través de la moda.

- Contención a través de resistencias y su apoteosis a través de revolución.

Todos estos mecanismos dan cuenta acerca de cómo se juega de manera “práctica” la relación saber/poder y se entiende que pueden dar elementos de análisis para abordar la experiencia explorada.

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA

El presente estudio se realizó a partir de un diseño cualitativo de carácter exploratorio. No hay en esta investigación una preocupación por la representatividad sino que, “la selección de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual.”(MENDIOCA 2003: 94)

Esta opción se justifica por las siguientes razones:

El encuentro entre la Psicología y la Pedagogía es una temática de abordaje problemático por el carácter de campo en construcción permanente que se debate en relación a otras denominaciones como Psicología de la Educación, Psicología aplicada a la educación y Psicopedagogía.

Se trata de una apertura al estudio de un caso escasamente reconocido en el campo profesional y académico.

Es resultado de interrogantes surgidas en estudios preliminares, a punto de partida de un informe realizado por la Maestra Reina Reyes hace más de medio siglo y no abordado previamente en el campo de la investigación académica.

Se trata entonces, de una investigación cualitativa que, “se apoya sobre la idea de la unidad de la realidad de ahí que sea holística y en la fidelidad a la perspectiva de los actores involucrados en esa realidad (...) donde el lenguaje sea una parte constitutiva central del objetivo y los

análisis donde la interacción mutua entre los actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan forme parte del tema a investigar.” (SAUTU 2003: 56)

Por lo expuesto, dentro del tipo de temas propicios para la mirada holística y el enfoque cualitativo, se encuentran aquellos referidos al lenguaje como objetivo, tal como ocurre en la presente investigación. Asimismo, cobran relevancia los agentes sociales, en especial: sus percepciones, ideas emociones e interpretaciones, “constituyen la investigación misma, estén estos plasmados en un texto ya existente, en una fotografía o en los relatos de una entrevista abierta. (SAUTU, 2003: 71)

Se pretende, en ese marco, comprender una experiencia histórica de interés actual, en el sentido de concebir el pasado “como gestador del presente: lo que somos, es sencillamente, lo que hemos sido.” (BELTRÁN, 1986: 21)

A propósito de esta concepción –reconocerse en la historia-, es de señalar que también existen condicionamientos histórico-culturales para el desarrollo de la investigación. Estos, de alguna manera, actualizan a manera de debate la exploración que se ha podido realizar. A modo de ejemplo:

La denominación de la propia Maestría, ya señalada con anterioridad, que se ha problematizado en la presente investigación -en

juego con la Psicopedagogía desde su historia y hasta su situación actual-.

La situación institucional del hoy INAU con respecto a la temática de intervención psicológica, su historia y sus modelos posibles.

Dado que la experiencia sólo puede ser recuperada a través del libro escrito por Reyes^{vi} y debido a las distintas lecturas que de él hacen referentes académicos e institucionales, resultó de interés proponerse la “actualización” de la temática en un debate no concluido, en torno al encuentro entre la Pedagogía y la Psicología.

El primer paso fue la delimitación de la experiencia en sí, en base a información documental, ésta ocupará el primer capítulo.

En los siguientes capítulos abordaremos las dimensiones mencionadas abriéndolas en distintas categorías de análisis.

Por último, se presentarán las posibles proyecciones del debate teórico en cuanto al tema de la construcción disciplinar y el/los sentidos de la praxis educativa.

2.1. El análisis crítico del discurso

El “discurso” se constituye, desde esta perspectiva, en el objeto de la investigación social dado que se consideran los “...significados compartidos intersubjetivamente y expresados en el lenguaje; significados que no son simplemente creencias o valores subjetivos, sino elementos constitutivos de la realidad social.” (BELTRÁN, 1986: 43)

El análisis de los discursos y los textos... “abordan no sólo el análisis de los contenidos sino también encaran las condiciones de la producción de los mismos con lo cual trascienden el análisis puro del discurso.” (SAUTU, 2003: 88)

En una breve reseña, se presentarán diversos enfoques acerca del análisis crítico del discurso (ACD), al que remite este trabajo. Se reconoce en este sentido algunas premisas básicas planteadas por Wodak (2003):

Todo discurso es un objeto históricamente producido e interpretado.

Hay tres conceptos básicos a considerar en este enfoque: poder, historia e ideología.

Las convenciones se convierten en algo natural y “los efectos de poder y de la ideología en la producción de sentido quedan oscurecidos y adquieren formas estables” en tanto la resistencia “es considerada como una ruptura de las convenciones y de las prácticas discursivas estables, como un acto de creatividad.” (Fairclough y Kress, apud WODAK 2003: 20)

Sin embargo, Meyer advierte con respecto a lo que, para algunos críticos del enfoque, resulta el nudo gordiano de este planteo que pone en cuestión sus alcances “Los estudiosos del ACD desempeñan un papel de apoyo activo a aquellos grupos que padecen alguna discriminación social (...) en algunos casos se traspasa la línea divisoria entre la investigación científica- que necesariamente ha de ser inteligible- y la argumentación

política. En cualquier caso, y con respecto al objeto de investigación, es un hecho que el ACD sigue un enfoque diferente y crítico frente a los problemas, ya que se esfuerza por hacer explícitas las relaciones de poder que con frecuencia se hallan ocultas, y por consiguiente, se afana en extraer resultados que tengan alguna relevancia práctica.” (MEYER 2003: 36) Es decir, el riesgo sería el de pasar esa delicada frontera entre la investigación y la argumentación política. Esto puede saldarse en la medida que el investigador tenga presente como señala Jäger que “con su crítica, no se coloca al margen del discurso que está analizando. De lo contrario estaría poniendo en duda su propio concepto de análisis del discurso. Dejando aquí a un lado otros aspectos críticos que también incluye el análisis del discurso, el investigador o la investigadora puede basar su análisis en valores y normas en leyes y en derechos. Y tampoco debe olvidar que todos estos elementos son a su vez, un resultado histórico del discurso, y que los posibles sesgos en los que puede incurrir su análisis no se basan en la verdad, sino que representan una postura que, nuevamente es el resultado de un proceso discursivo. Valiéndose de esta postura, el investigador o la investigadora puede participar en controversias discursivas, defendiendo o modificando su actitud.” (JÄGER 2003:63-64)

El Análisis Crítico del Discurso surge en la década de los años setenta y se ha sustentado en varias teorías. Meyer (2003) se refiere a los aportes de Scollon, desde la perspectiva microsociológica; Jäger,

Fairclough, y Wodak seguidores de la tradición foucaultiana; las del conocimiento social y la pragmática donde sitúa a Van Dijk. También lo presenta próximo a la Teoría Fundada de Glaser y Strauss.

Aquí se seguirán los aportes de Jäger y Wodak ya que interesa la continuidad de perspectiva en relación con los aportes de Foucault, referente teórico de este trabajo.

La importancia que se le atribuye al lenguaje en la construcción de la realidad social, lleva a la consideración de esta línea de análisis a partir de los siguientes supuestos: “Los fenómenos sociales pueden ser descubiertos, pero son creados por el lenguaje mismo que se usa para describirlos. El lenguaje organizado en discursos tiene poder para dar forma a la manera en que la gente experimenta y se comporta en el mundo. El lenguaje contiene las categorías básicas que usamos para entendernos entre nosotros afectando el modo en que actuamos respecto de diversas categorías de personas. En el lenguaje reproducimos cómo nos definimos a nosotros mismos, nuestras identidades socio-culturales. Cuando describimos un fenómeno social, lo hacemos en el entendimiento que nuestros interlocutores saben de qué estamos hablando: es decir hacemos uso de patrones de significados compartidos.” (SAUTU 2003: 84)

Wodak (2003) siguiendo a Van Leuven establece dos tipos de relaciones entre los discursos y las prácticas sociales:

a) El discurso como práctica social.

b) El discurso como forma de representar las prácticas sociales.

Este segundo tipo de relación entre discurso/práctica social, de base foucaultiana, se constituye en una forma de conocimiento del que se intentará dar cuenta en esta investigación.

En este sentido, se considerará la definición de discurso que plantea Jäger tributaria de la elaboración teórica de Foucault. Este autor entiende el discurso como “el fluir del conocimiento -y de todo el conocimiento societal acumulado- a lo largo de toda la historia (Jäger, 1993 y 1999), fluir que determina los hechos individuales o colectivos, así como la acción formativa que moldea la sociedad y que, de este modo ejerce el poder.” (JÄGER, 2003: 63)

Cuando se hace referencia al discurso como forma de representar las prácticas sociales, no se considera que éste sea un “reflejo”: “En los discursos, la realidad no queda simplemente reflejada, sino que los discursos poseen una “vida propia” que determina su relación con la realidad, pese a que percutan, configuren e incluso permitan la realidad social. Son en sí mismos realidades materiales sui generis” (JÄGER, 2003: 66). En este sentido, sostiene que la teoría del discurso es estrictamente “materialista”.

Si se sigue dicha perspectiva, se hace necesario identificar algunos de los aspectos referidos a la estructura del discurso, a saber:

a) Hilos discursivos: hacen referencia a los “procesos discursivos temáticamente uniformes”.

b) Fragmentos discursivos: es lo que tradicionalmente se llama “texto”, pero en la perspectiva de Jäger los textos pueden contener más de un fragmento discursivo (temático) que constituirían los hilos discursivos.

c) Enmarañamiento de los hilos discursivos: los fragmentos discursivos se presentan en forma enmarañada. Al constituirse estos se producen “nudos”.

d) Acontecimientos discursivos, contexto discursivo: las materializaciones de los discursos son acontecimientos discursivos. Pero para que un acontecimiento tenga carácter discursivo es necesario que se haya un énfasis político (tratamiento mediático).

e) Planos discursivos: o ubicación social desde donde se produce el discurso.

f) Postura discursiva: refiere a la ubicación ideológica desde la que se participa en el discurso.

g) Historia presente y futuro de los hilos discursivos: en este aspecto, sigue a Foucault en el entendido que será necesario elaborar una “genealogía”: “El discurso y los hilos discursivos tienen una historia, un presente y un futuro. De este modo, será necesario analizar marcos temporales más amplios de los propios procesos discursivos con el fin de revelar su fuerza, la densidad del enmarañamiento de los respectivos hilos

discursivos con otros hilos discursivos, junto con sus cambios, fracturas, desapariciones, reapariciones.”(JÄGER, 2003:86)

Resulta de especial interés este enfoque, por estar centrado en los “problemas”, y no tanto en elementos lingüísticos; así como por su carácter “abductivo” dado que, durante el proceso investigativo, fue recurrente el movimiento entre la teoría y los datos empíricos.

Llevar la investigación por el camino del análisis del discurso supone asumir los elementos de su estructura, ya señalados. Pero, por otra parte, el propio texto (fragmento discursivo) escrito por Reyes presenta sus propias categorías de análisis de la experiencia realizada que resulta imprescindible explorar. Esto supuso avanzar hacia la interpretación de la información según el contexto. Tal identificación, permitió arriesgar la cuestión anticipatoria y alternativa sugerida en el supuesto de partida.

Hay además, una cuestión central a elucidar: ¿cuál era el marco teórico/disciplinar en el que podía situarse la experiencia?, ¿estaba delimitado el campo intelectual desde el que hacía la intervención?, ¿era posible incluirlo dentro de los “territorios académicos” tanto actuales como de la época? ¿O es posible pensar más allá de la verificación de estas opciones? Para poder identificar algunos de estos aspectos, se recurrió al muestreo teórico.

A partir de los aportes de Glaser y Strauss (1988: s/d) se define el

muestreo teórico como: “el proceso de recolección de datos para generar teoría mediante el cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información buscar y dónde encontrarla para desarrollar dicha teoría tal como surge de la información. Este proceso de recolección de información está controlado por la teoría emergente...” El trabajo se ha iniciado entonces, a partir de un “sistema parcial de conceptos locales”. Los criterios en el muestreo teórico son el propósito teórico y la relevancia en tanto se apunta a “generar teoría, no verificarla en los hechos.” (GLASER Y STRAUSS 1988: s/d) Es así que, en la selección de informantes calificados, se siguió el criterio de relevancia teórica. Primero intuitivamente, se seleccionó aquellos informantes que pudieran dar cuenta del origen de la temática a abordar, es decir los inicios de la Psicología en el Uruguay y de la experiencia en particular a saber, la experiencia de Reina Reyes en el Consejo del Niño. Se empezaron a visualizar tensiones que generaron nuevas búsquedas relativas a la identificación del contenido académico y la formación profesional de Psicólogos y Psicopedagogos. Esta tarea estuvo siempre controlada por los documentos que paulatinamente se fueron encontrando, y que giraban en torno a la complementación, aclaración o puesta en cuestión del documento central utilizado, es decir el libro de Reina Reyes “Psicología y reeducación” que da cuenta de la experiencia a estudiar. “Cuando se realizan solamente entrevistas, por ejemplo, un investigador puede estudiar grupos de comparación compuestos de

respondentes elegidos de acuerdo con la estructura analítica emergente. Documentos históricos u otros materiales de biblioteca se prestan maravillosamente al método comparativo, cuyo uso es aquí quizás aún más eficiente”. La finalidad del muestreo teórico es que permita “descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir relaciones dentro de una teoría (...) en el trabajo de campo, el muestreo teórico requiere lecturas de documentos, entrevistas y observación al mismo tiempo, pues todos los cortes de datos son relevantes. Hay pocas, -si hay alguna- entrevistas sistemáticas de una muestra o entrevistas en profundidad que excluyan la observación. Al principio de la investigación, las entrevistas comúnmente consisten en conversaciones abiertas (open-ended) durante las cuales los respondentes son autorizados a hablar sin limitaciones de tiempo” (GLASER Y STRAUSS 1988: s/d). Las dos modalidades tanto las conversaciones abiertas como las entrevistas semiestructuradas fueron herramientas utilizadas en la indagación.

Emergieron entonces, categorías del análisis de las entrevistas y la documentación que se contrastan con las establecidas por Reyes y con esto se logra un efecto de “resonancia y ampliación” del carácter de la experiencia que se intenta explorar, permitiendo resituar el debate referido al encuentro entre la Psicología y la Pedagogía en dicha experiencia, que no se subsume en el híbrido Psicopedagogía ni en la Psicología de la Educación como se puede ir adelantando. En esta dimensión los aportes de Becher (2001) en la identificación de los

mecanismos del cambio intelectual, señalados en el marco teórico, resultaron analizadores de la experiencia.

2.2. Fuentes utilizadas

Primarias: entrevistas semi estructuradas.

Secundarias: textos escritos: cartas, documentos, registros fotográficos, video.

2.3. Fases del diseño

La primera etapa fue, siguiendo a Mancuso (2001), la etapa heurística de recolección de material que se va a analizar. Esto supuso un rastreo bibliográfico, llevado a cabo en parte para la elaboración del proyecto en una búsqueda de antecedentes pero que, como señala Mendioca (2003), siguió durante la misma puesta en marcha del proyecto. A esto se sumaron: entrevistas semiestructuradas, consulta a informantes calificados, rastreo de documentación institucional, incluso la obtención de testimonios a través de un archivo visual. Por lo expuesto, no hubo una división absoluta entre plano teórico y empírico. "Sus datos tienen la forma verbalizada descriptiva de ocurrencias y experiencias, relatos de sucesos del pasado, textos y narrativas, registro verbal de interacciones, filmes o videos; y datos similares. Por su naturaleza ellos se van construyendo justamente con la especificación de los significados y selección de los conceptos básicos iniciales. El argumento teórico y la evidencia empírica, teoría y datos se construyen interactivamente."

(SAUTU, 2003: 66) Se reconocen en esta línea, como fuentes primarias la entrevista semi-estructurada y en profundidad. Como fuentes secundarias todo tipo de texto escrito: cartas, documentos, autobiografías, registros, poemas, fotografías. Supone entonces el análisis de contenido cualitativo y el análisis del discurso. El presente es entonces un estudio “centrado en el lenguaje, en patrones y regularidades o en los significados de textos o acciones.” (MANCUSO, 2001: 71) donde, los agentes sociales ocupan un lugar central.

En el diseño de la investigación se siguió el planteo de Walles (1997) a saber:

La etapa de entrada y realización del trabajo de campo (Primera Fase):

Se realizaron las siguientes tareas:

1. De gestión: Ante el Instituto Interamericano del Niño de donde se obtuvo las memorias del Consejo del Niño correspondientes a los años 1943-1946. Ante el Directorio del INAU por lo que se abrió expediente^{vii} y en sesión del 17 de febrero se autorizó a realizar las coordinaciones correspondientes para realizar el rastreo de archivo institucional.^{viii} Ante la Directiva del Ateneo de Montevideo para acceder al archivo institucional.^{ix}
2. Identificación de informantes calificados: vinculados a Reina Reyes, al Instituto Nacional del Menor (ex Consejo del Niño) y a la formación y práctica profesional del Psicólogo en el campo de la educación y del

Psicopedagogo.

3. De archivo: se revisaron los archivos del Ateneo de Montevideo, los archivos del Diario El Día (acotados a los años 44-47) en la Biblioteca Nacional, Documentos del Consejo del Niño en Archivo de la Nación, Documentación en Instituto Interamericano del Niño y en Biblioteca del CENFORES (Centro de Formación y Estudios) perteneciente al INAU, archivo fotográfico de la Intendencia de Montevideo.

Por lo expuesto, las técnicas que se utilizaron fueron:

Análisis documental: fundamentalmente a través del estudio del libro “Psicología y educación” en sus tres ediciones, de archivos y memorias institucionales así como publicaciones periodísticas de la época y posteriores. También se recurrió a publicaciones que operaron como antecedentes de este estudio que reconocen y testimonian la experiencia realizada por Reina Reyes (a saber, historias de la Psicología y de la Psicopeagogía, tesis de trabajo social).

Entrevistas: en particular, a informantes calificados dentro de INAU que permitieran la tarea historiadora. A profesionales del campo de la Psicología y de la Psicopedagogía y a personas allegadas a Reina Reyes tanto a nivel personal como profesional. Si bien el trabajo comenzó con una pauta general^x, la propia dinámica de las sucesivas entrevistas fue generando el efecto de “Bola de nieve” por lo que emergieron asuntos no previstos ampliando la percepción de nuevos ángulos del caso elegido.

- a) Los precursores: Profs. Eméritos Élide Tuana, Juan Carlos Carrasco.
- b) Los fundadores del espacio de formación del Psicopedagogo: Prof. Emérita Ma. Antonieta Rebollo, Socioanalista Carmen Pastorino (ambas fundadoras del CEDIIAP), Psicop. Juliana Cabrera (actual Directora de la Carrera de Psicopedagogía en CEDIIAP).
- c) Debate actual revisando posibles herencias: Psic. Alicia Kachinovsky (Encargada del Área de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología), Psic. Víctor Giorgi (Ex Decano de la Facultad de Psicología, Ex Director del Instituto Nacional del Menor).

El siguiente cuadro, antecedido por las tres categorías de entrevistados, muestra este efecto de ampliación.

Entrevistados	a)	b)	c)
Conocimiento de Reyes y de la experiencia	X	X	X
Participación del entrevistado en el espacio institucional de indagación	X		X
Primeras acciones en la formación del espacio Psicológico	X		
La Psicopedagogía comienzos y desarrollo actual	X	X	
Influencia de inmigrantes	X		
Concepciones acerca de la psicología y la psicopedagogía		X	X
Modelos de intervención		X	X
Rol	X	X	X
Categoría reeducación			X
Lo institucional	X		X

Cuadro 2: Tópicos abordados en las entrevistas.

Se discriminarán a continuación dos fases que fueron alternándose: la búsqueda documental y la realización de entrevistas, de manera que una alimentaba a la otra.

Realización de las entrevistas (Segunda fase)

a) Entrevistas semiestructuradas a informantes calificados en torno al desarrollo de la Psicología y la Psicopedagogía, como espacio académico y como ámbito profesional secuenciadas en tres etapas:

b) Conversaciones no estructuradas a informantes calificados: Por tener conocimiento del caso, Prof. Carlos Pérez Gambini (ex Prof Adj. de Historia de la Psicología y la Universidad en Uruguay), Mtra. Nancy Carbajal, (autores de los libros sobre la Historia de la Psicología y de la Psicopedagogía en el Uruguay respectivamente) Prof. Ricardo Pallares (quien además de conocer a Reyes, publicó junto con ella el libro ¿Otro Felisberto?). Estas consultas se presentan en el formato de testimonio a saber:

- Allegados a Reyes que dieran cuenta de la experiencia, que poseyeran información así como documentación relevante: Elsa y Hugo Álvarez (hijos de Reyes).

- Pertenecientes al ámbito del INAU –en sus diversas reparticiones- con el objetivo de obtener noticia de la existencia de documentación a saber: División Recursos Humanos, División Estudio y Derivación, División Protección Integral de tiempo completo, División Educación,

Departamento de Psicología Oficina de Administración Documental. De estos encuentros surgieron referencias de funcionarios que ya no están dentro del organismo que podían colaborar en la indagación.

- Otros Informantes calificados que pertenecen o han pertenecido al ámbito de indagación: Martha Demarchi, Jorge Camors, Nora Almada, Olga Montero, Julio Saetone.

Relevamiento documental. (Tercera Fase)

En Archivo General de la Nación: allí se encontraron carpetas del antiguo Consejo del Niño desde los años 20 en adelante. El personal y la Dirección del Archivo informan que dichas carpetas sólo contienen legajos de de personas que ingresaron a las distintas instituciones del Consejo del Niño. Se solicita revisar las carpetas referidas a los años 43 a 46. Allí se encuentra otro tipo de documentación a saber: Concurso de médico, concurso de gota de leche, Informes del Director del Consejo del Niño del año 1943 Dr. Julio Bauzá (Comunicación al Presidente del Comité delegado de todos los Departamentos al asumir la Presidencia del Consejo del Niño 1943,^{xi} Comunicación al Director de las Divisiones y Establecimientos del Consejo al asumir la Presidencia en 1943,^{xii} Exposición formulada al Sr. Presidente de la República Don Tomás Berreta, en la visita del 14 de abril de 1947).^{xiii}

En archivo de INAU: Esta indagación no permitió encontrar documentos de la época.

En la biblioteca del Instituto Interamericano del Niño: En esta biblioteca se encuentran las dos partes de “Memorias del Consejo del Niño” 1943-1946.^{xiv}

En los libros de sesiones de la Comisión Directiva del Ateneo de Montevideo.

Relevamiento bibliográfico (buceo bibliográfico).

Estudios llevados adelante por Dra. Socorro García:

Ficha de análisis de la evolución político estructural del Consejo del Niño (en Biblioteca del CENFORES).

En el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales existen investigaciones y tesis que hacen referencia a la temática a abordar.

Socorro García: “Análisis de los cambios en la políticas públicas de Infancia”.

Tesis:

De Maestría

SÁNCHEZ, M. (2006) “Mujeres institucionalizadas por convicción y sujeción en las postrimerías del S. XIX. Análisis de un caso. Asilo confesional de la Congregación de Nuestra Señora de la Cridad del Buen Pastor 1876-1923” Orientada por Dra. Mónica Demartino. Universidad de la República. Facultad de Ciencias. Sociales. Depto. Trabajo Social.

Montevideo.

LEOPOLD, S. (2002) "Tratos y destratos. Políticas Públicas de atención a la infancia en Uruguay" Orientada por Dr. Luis Eduardo Morás. Univ. Federal de Río de Janeiro.

BENTURA ALONSO, C. (2006) "Trabajo social en el campo de la salud. Un desafío académico" Orientada por Mónica Demartino. Universidad de la República. Facultad de Ciencias. Sociales. Depto. Trabajo Social. Montevideo.

Tesis Doctoral

HERRERO HERNÁNDEZ, F. (2000) "Mercedes Rodrigo: una pionera de la Psicología aplicada en España y Colombia" Dirigida por D. Helio Carpintero Cafaell, D. Emilio García García. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid.

Documentación de Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero": Boletín del Laboratorio de Psicopedagogía. Años III y IV. N° 3 y 4 Marzo 1947.

En archivo de la Biblioteca Nacional: DIARIO EL DÍA (microfilmaciones del periodo 44-47).

Participación en eventos: Jornadas de Psicopedagogía del Mercosur (2009).

Visita al Ex Hogar Femenino N° 1, hoy División Educación.

La etapa de análisis. (Tercera fase)

Por tratarse de una investigación de carácter exploratorio, las categorías a analizar se produjeron en el propio encuentro con los documentos y los entrevistados. Guió el trabajo, la preocupación por identificar, en principio, cuestiones vinculadas a:

La caracterización de la Institución elegida en que se realizó la experiencia (Consejo del Niño): fines, organización y funciones, políticas institucionales.

La identificación de los “actores calificados” para intervenir en el campo y su/s ámbito/s de formación.

La Concepción de Psicopedagogía: la hegemónica en la época y las posteriores definiciones de la disciplina.

Categorías de análisis de situación planteadas por Reyes en su libro “Psicología y reeducación de la adolescente”.

A los efectos del análisis de los contenidos se siguió el planteo de Taylor y Bogdan (1987) quienes discriminan tres fases bien diferenciadas:

a) Fase de descubrimiento. Por tratarse de un diseño emergente, de esta fase surgieron los temas y que llevaron a la elaboración tipologías, conceptos y proposiciones teóricas

b) Fase de codificación. Aquí se trató de desarrollar, como sugieren los autores, categorías de codificación, separar los datos por categoría.

c) Fase final que permitiera la relativización de los datos, a través de la interpretación de la información según el contexto en que fue recolectada.

Las categorías identificadas permiten presentar el siguiente informe en tres dimensiones centrales:

Dimensión institucional: el Internado en el marco del Consejo del Niño

Dimensión académico-profesional: surgimiento y desarrollo de la formación y la profesión de psicólogo y de psicopedagogo

Dimensión ético política: problematización de la intervención

Esta última dimensión trasciende los objetivos del proyecto inicial, pero se constituye en la “clave” que permite poner en consideración la discusión de los argumentos iniciales, presentar conclusiones que permiten dirimir el carácter del caso, y abre la perspectiva a nuevas indagaciones.

Se hace necesario también situar la experiencia en una introducción previa al análisis.

Las etapas y sus fases fueron necesariamente retroalimentándose de acuerdo al diseño metodológico elegido y no hubo un criterio de sucesión dado que “es imposible realizar muestreo teórico sin codificar y analizar al mismo tiempo.” (GLASSER Y STRAUSS, 1988: s/d)

CAPÍTULO 3 LA EXPERIENCIA DE REINA REYES EN EL CONSEJO DEL NIÑO

3.1. Presentación de la experiencia y su delimitación espacio-temporal

La experiencia investigada, se realizó entre los años 1945-1946 en el Hogar Femenino N° 1 del Consejo del Niño. Un breve período que abarcó desde el 1° de noviembre del '45 al 31 de junio del '46. Quizás esta experiencia hubiera pasado totalmente desapercibida si no se hubiera publicado inmediatamente de la no contratación de Reyes, un libro titulado "Psicología y reeducación" que permite el trabajo de historización.

La experiencia no ha sido restituida, sin embargo, como parte de la historia institucional del entonces Consejo del Niño, institución "ágrafa"^{xv}, institución "sin memoria". Este asunto no es ajeno a otras intervenciones de psicólogos en el ámbito educativo: "En cuanto al trabajo psicológico se produce la ilusión de eterno comienzo. Cada psicólogo o psicóloga que ingresa a una institución pública, carece casi siempre de referentes de otros trabajos realizados en ese centro, incluso muchas veces no hay personas que puedan restituir dicha historia. Es presumible la existencia de trabajos anteriores no registrados. No hay historia, o más bien nadie puede dar cuenta de ella." (CONDE 2003: 31)

Puede afirmarse lo antedicho tanto por informantes calificados, investigaciones realizadas y además por la infructuosa búsqueda de archivos en la institución INAU (entonces Consejo del Niño). Si bien pudo

identificarse documentación sobre “fichas de internadas” en el Archivo de la Nación, hubo una serie de hechos a los que nos referiremos como los “archivos fantasma” que aparecen en el discurso de los actores institucionales y de los que no se da precisa localización. En conversaciones con funcionarios del INAU se hizo referencia a tres acontecimientos que daban, a su entender, cuenta de dicha situación:

El momento en que se traslada el Hogar Femenino N° 1 (hoy división Educación). Una funcionaria de la época señala que toda la documentación se colocó en bolsas y que no sabe dónde fue a parar. Por lo que en ese lugar no se obtienen ni siquiera fotos de época. Es importante recordar que este hecho se produjo al poco tiempo que unas jóvenes murieran quemadas en una celda del Hogar.

Un archivo recibido como “herencia” en la División Protección Integral de Tiempo Parcial. La funcionaria que da cuenta de ese archivo – y que utiliza el término “herencia”- señala que está sin clasificar y que en todo caso no contiene el tipo de documentación útil a nuestra investigación.

La constitución del Archivo de Pasivos: el funcionario que nos informa de dicho archivo plantea que se inicia en la década de los años sesenta – y que por tanto no contiene documentación de los años cuarenta- y que otros documentos podrían estar en un depósito de la calle Fernández Crespo que sería “impenetrable”, en el que “no se sabría por dónde empezar”, porque no hay nada clasificado.

La disposición al diálogo de parte de los funcionarios consultados unido a estos hechos permite sostener el carácter señalado anteriormente: una institución sin memoria.

Tampoco hay acumulación sobre las diversas intervenciones psicológicas en el ámbito del Consejo del Niño hasta el día de hoy, que permitan identificar modelos -aunque este esfuerzo de modelización sí se ha realizado en el ámbito académico referido a los modelos de intervención psicológica en la educación- al que se remitirá en el capítulo correspondiente. Consultados técnicos del Departamento de Psicología señalan este hecho como un “debe institucional” donde hay intervenciones de distinto tipo, fundamentalmente orientadas desde perspectivas vinculadas a sus propias matrices de formación profesional pero no sistematizadas ni modelizadas. Esto también se constata en investigaciones relativamente recientes “En nuestra investigación no hemos podido confirmar la existencia de prácticas que puedan ser fácilmente clasificadas dentro de un paradigma individual, grupal o institucional, sin embargo sí podemos sostener que la formación previa del psicólogo que trabaja en las instituciones educativas es determinante de una propuesta de intervención apoyada más fuertemente en uno u otro paradigma.” (CONDE 2003: 22-23)

El pasado, esa búsqueda permanente del historiador, puede encontrarse desde diversas miradas. La histórica, “no debe ser más que agudeza de una mirada que distingue, reparte, dispersa, deja jugar las

separaciones y los márgenes, -una especie de mirada disociante capaz de disociarse a sí misma de borrar la unidad de este ser humano que se supone la conduce soberanamente a su pasado.” (FOUCAULT, 1991:20)

No hay posibilidad entonces de un retorno absoluto al pasado y por tanto, si es posible encontrar herencias en el entramado, en los pliegues, es al precio de reconocer la heterogeneidad y sostener lo que la indagación remueve, de ahí que el concepto de herencia no remita, a “una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica; es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que las hacen inestables y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero(...)la búsqueda de la procedencia no funda, al contrario, remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo.” (FOUCAULT, 1991:14),

Se parte del supuesto de que el caso elegido es uno de esos pliegues, fisuras. El silencio institucional al respecto, pero por otra parte su persistencia en el tiempo a través de un libro que se edita y se vuelve a editar, actualiza cada vez, una experiencia y permite pensar o repensar la historia institucional del INAU en sus anticipaciones y clausuras.

3.2 El discurso y el sujeto

Jäger hace referencia a la presencia del sujeto en el planteo de Foucault. Señala que si bien éste ha sido uno de los aspectos hacia el

que se han dirigido críticas a dicho autor, sostiene que en Foucault no hay negación del sujeto sino que “pugna por lograr un análisis histórico que sea capaz de esclarecer la constitución del sujeto en el contexto histórico y en el contexto sociohistórico, para, de ese modo configurar una perspectiva sincrónica y diacrónica. Esto no va dirigido contra el sujeto sino contra el subjetivismo y el individualismo.” (JÄGER 2003: 68)

En ese sentido, la identificación del caso Reyes trasciende la persona individual hacia un enfoque que permita identificar la dominancia de una perspectiva que sitúa al sujeto como parte de un engranaje de poder del que sólo se le permite salir mediante la retirada explícita. De esta manera se “resuelve” el conflicto, -frente a una perspectiva de sujeto de derecho en el caso de las Reyes-, a través del silencio institucional.

De su nombramiento como Psicóloga y el concurso que debió rendir, dan cuenta los documentos obtenidos. En documento emitido por la Oficina de Concursos del Consejo del Niño se establece: “La Profesora Reina Reyes participó en el llamado a aspiraciones para proveer un cargo de Psicóloga del Hogar Femenino N°1, efectuado en el organismo el 21/ IX-945.”^{xvi} En dicho documento también se describe la prueba: “...se efectuó una prueba escrita sobre un tema de Psicología de los adolescentes, con dos horas de duración y una prueba práctica consistente en el examen psicológico de una menor, con una hora de preparación y media hora de exposición.”^{xvii}

Allí no se consigna cuántos aspirantes hubo al cargo pero sí se señala: “Habiendo tenido las mejores pruebas Teóricas y Prácticas la Profesora Reina Reyes le correspondió por lo tanto, el primer puesto; lo que le dio derecho a ser designada para ocupar dicho cargo con fecha 2-X-945.”^{xviii}

De esta documentación se desprende entonces que fue contratada como Psicóloga y que en la prueba tuvo que demostrar sus conocimientos tanto teóricos como prácticos. No se señala, sin embargo, qué tipo de examen se le solicitó hacer ante el caso presentado. Podría especularse, ¿un psicodiagnóstico, un informe psicopedagógico? ¿Que información del caso se le presentó?, ¿trabajó directamente con una adolescente? En el documento sólo se consigna meramente “examen psicológico de una menor”, ¿en qué consistía en ese momento un “examen psicológico”?

En el libro posteriormente publicado, Reyes hará una referencia a lo que fue la defensa oral del estudio del caso, justamente en el apartado en que hace un análisis crítico de los tests de inteligencia. Allí da cuenta de su valor limitado si no se los acompaña de la “variable” instrucción y no se consideran las condiciones de vida del internado a la hora de su aplicación. Refiere asimismo al “carácter ilusorio de standarización de los resultados.” (REYES, 1947a: 92) Ante estas consideraciones señala en dicho informe “Estos conceptos y otros semejantes los expuse en la parte oral del concurso y no insistiría en ellos si no hubiera recibido, por sucesivas veces, la orden de determinar el cociente intelectual de algunas

menores, como dato de sumo interés para el Consejo del Niño.” (REYES, 1947a: 81)

Esto hace pensar en una contradicción a la interna institucional. Se puede anticipar que el rol que asumió Reina Reyes durante su actuación contradijo el encargo: sin embargo aprobó el concurso con las máximas calificaciones. No se ha podido obtener información con respecto a la integración del tribunal, o saber si lo integraban miembros externos al Consejo. El hecho es que se trató de una “práctica anunciada”. Si esto fue el motivo de la no recontratación de Reyes en el cargo, es algo que no se ha podido confirmar, pero es lo que ella sostuvo en diversas oportunidades (prólogos de las diversas ediciones del informe).

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^{xix}

Resulta interesante detenerse a considerar las diversas denominaciones recibidas: Profesora, Psicóloga, Maestra Psicóloga. Es de atender que en ese entonces, Reyes tenía el título de Maestra y se desempeñaba como profesora de Pedagogía desde 1942 en el Instituto Normal.^{xx}

“Yo creo que Reina, estoy casi seguro, fue como educadora, no como psicóloga a ese hogar de jóvenes y se encontró ahí con una realidad que fue la que le hizo de alguna manera, elaborar todo un pensamiento con respecto a qué estaba pasando, qué era lo

que las chicas necesitaban, cuáles eran obviamente sus necesidades y aspiraciones, por eso fue a mi modo de ver, producto de un encuentro con una realidad.”

Cuadro N° 3 E. JCC: 5

“Pienso que entre maestra (que era su título), psicóloga (cargo para el que concursó), psicopedagoga o educadora social, el rol que desempeñó en ese Hogar del Consejo del Niño, fue el de educadora social.”

Cuadro N° 4 Testimonio del Prof. Carlos Pérez Gambini octubre 2009

La denominación “maestra psicóloga” se explica por la inexistencia de un espacio académico específico de formación profesional del Psicólogo.

En la época había dos espacios dedicados al desarrollo de la Psicología: el laboratorio Psicopedagógico y la Clínica de Psiquiatría de la Facultad de Medicina. Un lugar privilegiado de formación en la época era campo educativo. El Laboratorio de Psicopedagogía dependiente del Consejo de Educación Primaria y Normal donde era en ese entonces Directora María Carbonell de Grompone, luego del fallecimiento de Morey Otero, fue una de las instituciones pioneras en desarrollo de actividades de formación e investigación de Psicología aplicada a la educación o, como se le llamó entonces, de Psicopedagogía. Es de pensar que quizás, parte del olvido de la experiencia y el escaso reconocimiento de Reyes en el ámbito psicológico se debiera a que no perteneció a ninguno de estos espacios.

En el año 1946, el Consejo de Educación Primaria y Normal la designa como delegada de dicho organismo para integrar la Comisión encargada de elaborar un plan articulado a partir de las Conclusiones de la Primer Conferencia Nacional de Asistencia Social Juvenil.^{xxi}

3.2.1 Postura discursiva

En el proyecto del Presidente del Consejo del Niño Dr. Julio Bauzá para organizar dicha conferencia señala: “El Consejo del Niño, dispone de establecimientos que representan la realización de un esfuerzo positivo en el propósito de conseguir la reeducación de los menores en situación de abandono moral o material, y la corrección de los delincuentes. Mi predecesor en esta presidencia y el Consejo del Niño anterior, ha prestado preferentemente importancia a este problema, considerándome obligado a continuar ese esfuerzo y a perfeccionar la obra realizada. Para lograrlo es necesario interesar a la opinión pública y a los poderes públicos sobre la importancia que tienen en nuestro país el problema de la vagancia y la delincuencia juvenil, y a ese fin hemos creído de oportunidad la realización de una Conferencia Nacional, en la que participarían aquellas personas que a juicio de este Consejo, sean consideradas, especialmente capacitadas para ilustrarnos con sus opiniones, señalándose los temas a ser tratados en la misma.” (BAUZÁ, 1947a: 165)

Los temas propuestos fueron: Sistemas a aplicar en los establecimientos para detención provisoria de menores, delincuencia juvenil, el problema de la vagancia, orientación vocacional, aprendizaje, la acción de los Juzgados de menores y la libertad, asistencia al egresado y su readaptación social. Dicha conferencia se realizó los días 21 a 23 de marzo de 1945, hubo relatores de Argentina y Brasil.

Las conclusiones a las que se llegó abarcaban: la idea de que el factor económico no justificaba la separación del niño de su familia, la necesidad de programas preventivos, la educación integral, la recreación en un plan integral de educación.

Sobre esta Conferencia se ahondará en la dimensión institucional pero es de interés señalar que en la Comisión de estructuración del Plan estuvo Reina Reyes acompañada por los Dres. Julio Bauzá, José Achard, y Mario Rodella (por Consejo del Niño) y el Prof. Tobías Corredera (por Universidad del Trabajo del Uruguay). A dicha Comisión se le encomienda la organización de la División Educación y la División de Servicio Social dentro del Consejo del Niño.

El 9 de agosto de 1946 la Comisión eleva el proyecto de Ley en donde sólo se establece la regulación de la División Servicio Social.

“La experiencia como psicóloga en el Consejo del Niño la marcó no sólo por las realidades de vida que trató sino además por los errores asistenciales y pedagógicos que tenía la Institución. Se trata del viejo asunto de la falta de autonomía de los organismos especializados en educación, en reeducación y en la asistencia social con vistas a la emancipación. Cuando están en manos de autoridades políticas y no de técnicos que privilegien lo suyo en el marco de los contextos políticos de referencia, ocurre y seguirá ocurriendo lo que Reina combatió. El error sistematizado, las prácticas reproductivistas y de sometimiento, el disciplinamiento, la disfunción continua, la pérdida de calidad y de claridad en los fines y objetivos.

Reina en la crítica a estas realidades y en su denuncia era implacable. Ponía la piel de gallina. Tenía un coraje intelectual y una valentía personal a prueba de influencias.”

Cuadro 5: Testimonio Prof. Ricardo Pallares enero 2010.

Si se contrasta este testimonio con las propias palabras de Reyes en el prólogo del libro, se ratifica dicha percepción: “La realidad a que fui enfrentada al desempeñar mis tareas me conmovieron hondamente. Las actuales instituciones del Consejo del Niño carecen de orientación

técnico-pedagógica. La situación de desamparo de las menores y su enorme sufrimiento fruto de situaciones sociales, adversas aún en nuestros días para la mujer, serán objeto de un nuevo libro, en el que prevalecerá, no el criterio objetivo científico de éste que hoy publico, sino el llamado de una mujer al los sentimientos de solidaridad social para amparar a las jóvenes mujeres víctimas de condiciones sociales y económicas hostiles.” (REYES, 1947a: 9)

En todo caso, y a propósito de la semblanza presentada, se constata lo señalado por el Psic. Giorgi:

“La experiencia de Reyes es reconocida por algunos actores institucionales. Otra experiencia a atender que no ha sido retomada es la de Clausen... son experiencias silenciadas. Se les adjudica desde el éxito hasta el más rotundo fracaso, nunca han sido evaluadas. No puede decirse con propiedad que esas experiencias podrían tener vigencia con la población actual, los nuevos marcos legales y las realidades que hoy enfrenta la sociedad. La falta de sistematización de estas modalidades de trabajo hace que queden asociadas a personas más que a modelos de intervención replicables.” (E.VG: 2)

Este último aspecto, la asociación de las experiencias más a personas que a modelos de intervención es lo que a nuestro entender bloquea la comprensión de los procesos históricos de las instituciones y relega al olvido debates epistemológicos que resultan de interés indagar, como es el caso que nos ocupa en cuanto al encuentro entre la Psicología

y la Pedagogía, lo que Bourdieu ve como “obstáculo epistemológico”.

En este mismo sentido, interesa retomar las palabras finales del artículo de Jorge Camors referidos a la experiencia de la Colonia Martirené (1969-1976): “Podríamos decir que la experiencia fue posible porque en el Consejo del Niño hubo en ese momento una persona con capacidad técnica y sensibilidad de espíritu; podríamos decir que la experiencia fue posible porque hubo un hombre y un pedagogo que con el apoyo de su compañera se volcaron de lleno a la vida de los niños; podríamos decir que existió un equipo de técnicos y personas que se comprometieron con la vida de los jóvenes; pero fundamentalmente creemos que la experiencia fue posible por la fuerza y las ganas de vivir que los muchachos de Martirené pusieron de manifiesto permanentemente, y que fue estímulo constante para todos nosotros.” (CAMORS, 1986: 76)

Sin negar el papel que las individualidades cumplen en los procesos sociales, esta tesis se sitúa desde una perspectiva que intenta trascender las valoraciones personales, de las que dan cuenta los testimonios presentados.

“Mi hipótesis es que siempre existió una distancia grande entre los planteos de gente muy comprometida con la infancia -como Morquio, Adela Reta, la misma Reina Reyes- y la realidad cotidiana de los internados. Siempre existieron hechos monstruosos (castigos, violaciones, incumplimiento de las obligaciones como el acceso a la educación, regularización de la documentación) aún en los supuestos “tiempos de oro del Consejo del Niño”. Cosas que se ocultaban y se naturalizaban.”

Cuadro 6: E. VG: 2

3.3 El libro “Psicología y reeducación”

3.3.1 Etapas de reelaboración teórica

“Yo te recibo en nombre de una situación que muchos de los que están acá no conocen. Yo fui psicóloga de un albergue de la calle Yaguarón, donde el año pasado murieron quemadas vivas cuatro mujeres, y mi próximo libro que aparece reeditado por quienes fueron presos y exiliados en Uruguay, yo te lo dedico. Ahora, tú hablarás mejor que yo de los que sufren”

Cuadro 7: Palabras de la Profesora Reina Reyes en el Acto realizado en Casa del Maestro el día 24 de junio de 1989, ocasión en que se recibía a Paulo Freire ^{xxii}

Luego de documentar la efectiva realización de la experiencia como Psicóloga, -algo que era previo a cualquier otro avance en la investigación-, se hace necesario precisar en qué condiciones el investigador se aproxima a la misma.

Esta investigación tiene la particularidad de surgir a punto de partida de una experiencia de intervención psicológica, pero sin que haya posibilidad de acceder empíricamente a la misma, dado que se realizó por un breve período en la década de los años cuarenta. Necesariamente la aproximación está mediada por un texto elaborado por la propia protagonista de la intervención^{xxiii}. Es decir, el informe publicado en formato de libro, “Psicología y reeducación”.

La peculiaridad de este libro es que si bien la descripción de la experiencia y el sustento de la misma, a partir de casos que presenta, se mantiene incambiada, hay un “ritornello” en las distintas ediciones que van pautando un “crescendo” en el nivel de análisis de la misma. Anticipamos que ese ritornello atiende a lo que llamaremos “lo pedagógico”. Se considera que a eso remite la observación de Carrasco

que señalábamos anteriormente: hay ante la experiencia (que podríamos catalogar de intervención psicológica, y así la define Reyes) la elaboración de un discurso pedagógico. Por lo que ella misma da al informe - y no a la práctica en sí- carácter psicopedagógico. Se ahondará en este aspecto al desarrollar la segunda dimensión.

En cada edición entonces, se incorporan nuevas reflexiones a partir de un proceso de profundización y actualización de lecturas tanto del campo psicológico como del pedagógico. Como señalara Giorgi “hay que tener en cuenta la distancia temporal entre la experiencia realizada, el informe presentado al Consejo –que se desconoce- y la publicación. Es posible pensar en una decantación y profundización de la experiencia. Tal vez una reelaboración a posteriori que la lleva a teorizar en base a una experiencia breve en cuanto a su desarrollo temporal.” (E: VG: 1)

Hay también una expresa preocupación por la inercia institucional que no logra transformar las prácticas. Esto tiene un momento detonante en el año 1987 en que fallecen quemadas varias jóvenes en el mismo hogar donde ella trabajó, mujeres encerradas en una celda que se convirtió en una trampa mortal. Otras aún viven y quedaron mutiladas.

Esto provocó nuevamente la expresión de Reyes que se puso de manifiesto en la denuncia pública que se hizo tanto en el prólogo de la edición uruguaya del libro como en la oratoria que pronunció en el balcón de la casa del maestro ante la presencia en Uruguay de Paulo Freire.^{xxiv}

Los editores de la edición de 1989 dicen en la presentación “Si bien

reconocemos que la problemática de las adolescentes internadas ha sufrido mutaciones, la simple evocación de los tristes y dramáticos hechos de 1987 en el Hogar Yaguarón no hacen más que indicarnos que los elementos estructurales de la misma se mantienen.” (REYES, 1989: 7-8)

La primera edición fue en febrero de 1947 en Buenos Aires por la editorial Americalee. Esta edición contiene un prólogo fechado el 1º de julio de 1946, es decir un día después del cese de Reina Reyes en el cargo. A partir de esta constatación se deriva que la distancia temporal que hubiera permitido una reelaboración no se dio en esta instancia. Puede apreciarse una revisión en las ediciones posteriores que no modifican el cuerpo del trabajo sino que agregan nuevos elementos.

La segunda edición, también hecha por Americalee data de 1963. Se trata de una edición revisada por la autora en la que se incorpora un prólogo fechado el 21 de diciembre de 1961 y un apartado titulado “La adolescente” de la misma fecha.

Recién en 1989 se publica el libro en Montevideo por EPPAL-CFEE. Esta edición contiene un prólogo de los editores que integran en el mismo la dimensión política a la que adjudican la no edición en Uruguay, otro de Reina Reyes que “actualiza” el tema y sostiene sobre él una mirada retrospectiva y una contratapa realizada por el escritor Eduardo Galeano en la que realiza una valoración acerca del papel del Estado en la atención de adolescentes.

Los procesos que llevaron a las diversas publicaciones permiten realizar algunas consideraciones que se plantearán a continuación.

3.3.2 Los editores

No es un dato menor el referido a los editores del libro. Tanto en el caso argentino como en el uruguayo, se trata de editoriales con compromiso político y/o social. En el caso de la edición uruguaya, es la conjunción de una institución y una editorial nacidas de la apertura democrática y cuyo interés es promover la formación en el ámbito de la educación social.

AMERICALEE

Para identificar el peso simbólico que tiene esta edición es necesario remitirse a la persona de América Scarfó. Osvaldo Bayer (2009) señala: “Muchos años después de la tragedia, fusilamiento de los anarquistas Severino Di Giovanni y Paulino Scarfó-, América encontrará un compañero de ideas con el que fundará la librería y editorial Americalee. El nombre lo dice todo. Durante muchos años, fue la librería libertaria más completa de la ciudad y la editorial se dedicó a publicar todos los pensadores del socialismo libertario.”



Cuadro 8: Foto América Scarfó

Americalee editó en los años cuarenta dos obras de autores uruguayos: una de Frugoni^{xxv}, la otra, la que nos ocupa. En el prólogo a la segunda edición Reyes agradecerá especialmente (ya en la década de los años 60) a los entonces dueños de la editorial.

EPPAL-CFEE

La edición uruguaya estuvo a cargo del Centro de formación en Educación Especializada (CFEE), institución independiente creada en 1986, finalizada la dictadura y la Editorial EPPAL (Ediciones Populares para América Latina) Los editores, en el prólogo caracterizan así los fines de dicha institución: "...dirige sus esfuerzos principalmente a contribuir a la capacitación de todas aquellas personas que, sin poseer una formación específica, en el sector público, atienden a niños y jóvenes en situación de dificultad social.(...) El CFEE está preocupado porque sus acciones no queden limitadas exclusivamente a las personas que trabajan en

instituciones que albergan menores, pretende que su labor se extienda en dirección de quienes realizan trabajos educativos en medio abierto(...) La vinculación de ambas instituciones y la concreción de este libro tiene origen en la elaboración de un estudio investigativo en el cual CFEE identificó “Psicología y reeducación de la adolescente”, obra que por claros bloqueos y juegos de poder nunca pudo ser editada en nuestro país.” (REYES, 1989: 7)

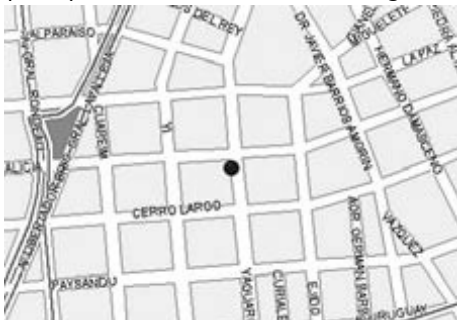
Esta referencia da cuenta de las dimensiones que se han considerado: a saber la institucional, la académico profesional y la ético-política.

CAPÍTULO 4 LA INSTITUCIÓN Y SUS AGENTES



Hogar femenino Nº2 Yaguarón 1637. 24 de noviembre de 2008.

“Centro de reclusión femenino del Consejo del Niño en donde fueron detenidas militantes de organizaciones y partidos de izquierda menores de edad antes y después del golpe de Estado. Al igual que en el Instituto Álvarez Cortés, en abril de 1975 fueron recluidas durante siete meses en este sitio varias menores que habían sido detenidas y torturadas en dependencias militares del Departamento de Treinta y Tres, en el marco del un operativo represivo contra la Unión de Juventudes Comunistas (UJC). Actualmente en ese lugar funciona la División Educación del INAU”.



Cuadro 9: “Huellas de la represión. Identificación de centros de detención del autoritarismo y la dictadura (1968-1985).” Intendencia Municipal de Montevideo.^{xxvi}

“Con el tiempo la situación de las adolescentes internadas se agravó como lo prueba lo ocurrido en 1987, cuando cuatro mujeres murieron quemadas vivas en una celda de reclusión, en el mismo local de la calle Yaguarón en el cual hace más de cuarenta años, cumplí labor de psicóloga.”

Reyes, Reina (1989: 18) Prólogo de “Psicología y reeducación de la adolescente”

“...la búsqueda de la procedencia no funda, al contrario, remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido, muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo.”

Foucault M. (1991:14) “Microfísica del poder.”

4.1. Políticas Estatales/políticas institucionales

El Consejo del Niño ha pasado por diversas denominaciones, hoy se llama Instituto de la Niñez y adolescencia del Uruguay (INAU). Como toda institución tiene un devenir histórico y etapas que pueden estudiarse asociadas a las políticas de atención pública a la infancia y adolescencia. Posee varias dependencias y funciones. Dentro de las dependencias, ocupa nuestra atención el Hogar Femenino N°1 (Yaguarón) luego Hogar N° 2 y actualmente División Educación.

El trabajo de Socorro García recupera parte de la historia institucional a partir del Código del Niño del '34 “...las políticas públicas de atención a la infancia se construyen desde una concepción de niño, sobre todo desde una concepción de familia que determina su carácter distributivo, anticipatorio, asistencial y residual. Se orientan a resolver la problemática de ‘desvíos’ de lo considerado normal: la familia patriarcal, monogámica y nuclear, y conforma el paradigma de la ‘situación irregular.” (GARCÍA, 2008:9)

En un trabajo anterior (GARCÍA, 1998:7) muestra el carácter de las políticas de la época en diversos aspectos:

Carácter distributivo: políticas pueden ser atendidas con recursos públicos siempre divisibles.

Carácter anticipatorio: la política se ha anticipado a las demandas sobre el tema, ausencia de actores organizados que la demanden.

Carácter paliativo: vinculada a la solución de desvíos.

Por su parte, De Martino en “Una genealogía de la familia uruguaya: familia y modernización en el Uruguay del 900” (1995) señala “...el Código establece un modelo de familia y de niño, proclama derechos, impone obligaciones, amenaza con sancionar. Cuando la familia o el niño escapan a ese modelo, crea las categorías necesarias (abandono e infracción) para “controlar las situaciones insertando al niño dentro del sistema de tutela.”(apud GARCÍA, 2008: 8)

El valor que García otorga a la identificación de esta visión histórica es que “muchas de estas concepciones, atraviesan tanto los discursos como las prácticas en el campo de la infancia hasta la actualidad.” (GARCÍA 2008:9)

Presentar las funciones iniciales de dicho Consejo como del Hogar –o Albergue- para la atención de mujeres adolescentes, debe derivarse de los documentos. Se pudo acceder a la ley de creación, las Memorias del Consejo del Niño correspondientes al período 43-46 (Primera y Segunda parte).^{xxvii} No se encontraron en la Institución INAU, archivos

que dieran cuenta de alguna acumulación documental de la época.

En el Archivo General de la Nación se ubicó una Exposición realizada por el Presidente del organismo, Dr. Bauzá ante la visita realizada por el Presidente de la República Tomás Berreta en el año 1947 que introduce otro elemento de análisis, además de los reseñados anteriormente: la cuestión presupuestal. Este informe da cuenta del carácter residual que tenía en el marco de las políticas públicas la atención a la infancia y adolescencia así como la situación crítica por la que pasaba la institución durante el periodo que abarca la experiencia a analizar, lo que a criterio del director, impedía cumplir con los fines asignados al Consejo del Niño:

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

Interesa vincular este informe del Presidente del Consejo del Niño con el estudio de Morás “Los hijos del Estado” (1992). Allí reconoce que, tanto en la etapa fundacional como en las posteriores el Estado encuentra dificultades para cumplir con la función asignada. Esta dificultad detectada hace que Morás se plantee quiénes promueven las reformas en este ámbito. Serán, dice “...los sectores conservadores quienes encuentran dos fuentes que legitiman y alimentan su prédica: el tratamiento que hacen del tema los medios de comunicación y el aparente fracaso de las instancias de reeducación...” (MORÁS, 1992: 16)

En otro orden, distingue el papel de los técnicos y profesionales que, dada la preeminencia de la sociedad política sobre la civil, no pasan de ser “una función asesora sin real incidencia en la toma de decisiones.”(Íb: 17)

Esta situación es especialmente destacable en el caso estudiado, dado que, a pesar de presentarse un informe de situación, éste no tuvo ningún impacto en futuras tomas de decisiones en el sentido propuesto

por Reyes.

El estudio de la dimensión institucional tiene un antecedente en el trabajo de Socorro García cuya hipótesis fue que “las política públicas de infancia en nuestro país, históricamente han sido de carácter residual, dirigidas a focos poblacionales, en tanto grupos de ‘desvío’, por lo que implican estrategias sobre todo asistenciales y de control social”. (GARCÍA, 1998:4)

El Consejo del Niño nace por Ley N° 9432 del 6 de abril de 1934 en el marco de la creación del Código del Niño. En el año 1945 se introducen modificaciones que abordan dos temas fundamentales: su integración y el tratamiento del egresado.

La atención, por parte del Estado, a la niñez y la adolescencia “en dificultad social y/o en conflicto con las normas vigentes”, ha supuesto en nuestro país un modelo de “protección – control”, según lo plantea Luis Eduardo Morás (1992), que tiene un primer empuje en los años treinta. Por su parte, Sandra Leopold en su tesis “Tratos y destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en Uruguay (1934-1973)” indica: “Con respecto al ‘modelo del 34’, el estudio aborda sus bases conceptuales, fundamentalmente a través de la identificación de la categoría de “abandono moral” en el entendido de que en ella recae la clave ideológica de la política. Asimismo, se abordan orientaciones que legitiman las líneas de intervención –tanto en relación al abandono como a la infracción- en sus acciones que hemos denominado “modelaje psico social y moral”,

conceptualización ésta que recogemos, en términos genéricos de J.P Netto y que entendemos se ajusta notablemente a la política en cuestión.” (LEOPOLD, 2002:4)

Luego de este recorrido, es posible pensar la temática a abordar, en términos de disciplinamiento, Pero, como han mostrado las referencias anteriores se han conjugado medidas relativas a lo legal, a lo disciplinario y la seguridad. En ese sentido Foucault plantea: “...no hay una era de lo legal, era de lo disciplinario, era de la seguridad. No tenemos mecanismos de seguridad que tomen el lugar de los mecanismos disciplinarios, que a su vez hayan tomado el lugar de los mecanismos jurídico legales. De hecho hay una serie de edificios complejos en los cuales el cambio afectará, desde luego, las técnicas mismas que van a perfeccionarse o en todo caso a complicarse, pero lo que va a cambiar es sobre todo la dominante, o más exactamente, el sistema de de correlación entre los mecanismos jurídico legales, los mecanismos disciplinarios y los mecanismos de seguridad. En otras palabras, veremos una historia que va a ser la historia de las técnicas propiamente dichas.” (FOUCAULT, 2006:23)

La institución y el caso a estudiar, están atravesados por cuestiones legales (Promulgación del Código del Niño, creación del Consejo del Niño), por cuestiones relativas a la creación de instituciones de reclusión y disciplinamiento de las adolescentes (Hogar Femenino N°1 en coordinación con la Congregación del Buen Pastor”, de más antigua

data) y la consolidación de un campo disciplinar, la Psicopedagogía como lugar de construcción del saber sobre la determinación del carácter de normalidad de los individuos (creación del Laboratorio de Psicopedagogía). Esta serie movimientos evidencian el entramado de técnicas que suponen una complementariedad de lo legal lo disciplinario y la seguridad. De hecho, el desarrollo del higienismo en convivencia con instituciones de disciplinamiento y nuevos marcos legales sostienen, para el caso a estudiar, esta tesis de Foucault, hay "...una inflación del código jurídico legal para poner en funcionamiento ese sistema de seguridad(...)Después de todo, para asegurar concretamente esa seguridad, es necesario recurrir, por ejemplo –y es sólo un ejemplo-, a toda una serie de técnicas de vigilancia, vigilancia de individuos, diagnóstico de lo que éstos son, clasificación de su estructura mental, de su patología propia, etc., todo un conjunto que prolifera bajo los mecanismos de seguridad para hacerlos funcionar." (Íb. 23)

"...La ley prohíbe, la disciplina prescribe y la seguridad sin prohibir ni prescribir, y aunque eventualmente se dé algunos instrumentos vinculados con la interdicción y la prescripción, tiene la función esencial de responder a una realidad de tal manera que la respuesta la anule, la limite, la frene o la regule. Esta regulación en el elemento de la realidad es, creo, lo fundamental de los dispositivos de seguridad." (Íb: 69)

En la Memoria del Consejo del Niño, se presenta un informe del Dr. Mario Rodella (s/f: 99) en el que señala los fines de la División

Adolescencia y trabajo del Consejo, estos son:

a) Amparo del menor abandonado, ya lo sea moral o materialmente.

b) La reeducación del menor, irregular social.

c) La preparación de los mismos para una vida útil y fecunda.

d) El control médico social del trabajo de los menores.

Aquí interesa rescatar tres categorías a saber: la de reeducación, la de abandono moral y la de control.

El concepto de reeducación puede derivarse de la propia conceptualización que realiza Rodella en el informe, formar corrigiendo:

“Durante su permanencia en los establecimientos educativos sometido a distintas normas disciplinarias, -cosa es formar sin corregir y otra es el formar corrigiendo- el menor adquiere o completa su instrucción elemental, el varón es iniciado en el aprendizaje de oficios varios, según aptitudes o destinado a tareas agrícolas, la mujer en labores, tareas domésticas y también en prácticas agrícolas.” (RODELLA, s/f: 100)

Como se señaló anteriormente, Sandra Leopold en su tesis “Tratos y destratos”, realiza un pormenorizado análisis de la categoría abandono moral a la que atribuye ser la “clave ideológica de la política.”

El Código del Niño (1934) en su artículo 121 define el abandono moral como "la incitación por los padres, tutores o guardadores, de 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".

De acuerdo con el análisis de Leopold el abandono moral resulta una construcción abarcativa de la infracción: abandono/posibilidad de infracción. Toma la conceptualización de Iglesias y Erosa (2000: 17) "En consecuencia, la vinculación entre pobreza y peligrosidad parecería cobrar vida propia; así, la pobreza resulta criminalizada y el abandono es "construido punitivamente". (apud LEOPOLD, 2002: 59)

Las dualidades en este contexto son permanentes: abandono/posibilidad de infracción, víctima/victimario. La operación social trasladará esta situación al sujeto, dice Leopold, construyendo la categoría de infractor. Así, la situación particular de vida del niño o adolescente lo abarca todo. El menor infractor o abandonado, ha de conformar en su proceso de construcción, versiones estereotipadas y estigmatizadas de la niñez adolescencia. (LEOPOLD, 2002:60)

En concordancia con lo antedicho, se evidencia otra dualidad expresada, según Giorgi, en "dos imágenes diferenciales de la niñez coexistentes" de las que se deriva la doble operación de "penalización del desamparo" y su "legitimación social": "la del niño, sujeto en desarrollo, con potencial de futuro, con derecho a la protección y al disfrute de su

infancia, que debe ser preservado de los problemas propios del mundo adulto, al que se apuesta como futuro ciudadano; y la del menor, representante y portavoz de una problemática social, potencial transgresor, amenazante del cual la sociedad debe protegerse.”(GIORGI, 2001: 3)

En cuanto a la posibilidad de reeducación, categoría central en la propuesta de Reyes “la reeducación y el tratamiento admiten, aún sin existir evaluaciones técnicas responsables, dos posturas contradictorias. En un sentido son percibidas como ineficaces y una pérdida de recursos ante ‘menores incorregibles’. En la postura opuesta se asumen las carencias presupuestales de recursos como el principal factor del fracaso.” (MORÁS, 1992:18)

Ya se ha expuesto el reclamo que el Presidente del Consejo realizó ante el Presidente de la República frente a una situación de crisis financiera institucional que impedía cumplir con los fines del organismo. Por tanto, las restricciones de carácter presupuestal así como un contradictorio entramado discursivo llevan a la construcción de la fatal “ineducabilidad” de los menores.

Por lo expuesto, puede señalarse, en el marco de un caso que compromete el análisis de las políticas públicas, que se entrecruzan dimensiones disciplinares, académicas, sociales e históricas.

Es por dicho motivo es que se asume para esta indagación el concepto de “campo problemático” que distingue elementos necesarios de

otros contingentes. “La creencia en la posible unificación de las cosas, así como en su identidad esencial originaria –trátese de una unidad espiritual o material- ha sido un obstáculo epistemológico importante para aceptar la investigación de la educación como campo problemático, constituido por elementos necesarios y otros contingentes” (PUIGGRÓS, 1994: 40) En el mismo sentido, acompaña este apartado la cita inicial de Foucault.

4.2. Los agentes calificados

Así como se presentará más adelante, la construcción del campo y de la profesión del psicólogo tuvo su lento proceso de gestación, desde otro ángulo, el social, empiezan a formarse “agentes calificados” aunque en el ámbito médico. La primera Escuela de Servicio Social en el ámbito del Instituto de Higiene Experimental de la Facultad de Medicina fue en 1927, y la Escuela de Sanidad y Servicio Social en el Ministerio de Salud Pública en 1934. Es desde la concepción higienista, “una de las más exitosas empresas de control social” según Barrán (1995, T.2), que se dan estos primeros pasos.

Según Iamamoto (1997: 147) "el asistente social es solicitado no tanto por el carácter propiamente 'técnico especializado' de sus acciones, sino, antes y básicamente, por el funciones de cuño 'educativo, moralizador y disciplinador' que, mediante un soporte administrativo-burocrático, desempeña sobre las clases trabajadoras". (apud Leopold 2002:15)

La figura de la “visitadora social” es quien hace visible, la intimidad, a través de la visita familiar. El Código del Niño estableció claramente sus funciones en la Exposición de Motivos: "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." (1991:22) Esta omnipotencia expresada en ese final “en muchos otros casos que no es posible prever” que habilita una disección de los componentes y estilos familiares abona en el territorio del control de poblaciones.

4.3. El internado

En abril de 1944 el Consejo del Niño reorganiza el Hogar Femenino N° 1 y establece sus finalidades: “...tiene por finalidad recibir las menores que por disposición del Juez L. de Menores, de la Policía o de la autoridad competente, deben ser sustraídas del medio en el cual vivían.

Es una casa de observación temporaria, mediante la cual las

menores internadas serán observadas y examinadas, para luego poder estar en situación de determinarse su ulterior destino, que puede ser la entrega a sus familiares, o bien el traslado a otro establecimiento: Hogar Agrario, Asilo del Buen Pastor, etc. La población de este establecimiento deberá por lo tanto renovarse constantemente, ya que de no ser así iríamos a una situación de hacinamiento con graves inconvenientes desde todo punto de vista.” (BAUZÁ, 1947: 188)

De esta cita se destaca el carácter de transitoriedad (variable tiempo) que tenía el Hogar, y la asociación entre lo público y lo privado, categorías de análisis que tomará en su estudio Reyes y que se retomarán más adelante.

El informe del Consejo, da cuenta de la distribución de las dependencias dentro del Hogar y de los servicios y funcionarios a cargo. Un año antes de la entrada de Reyes como Psicóloga, en la reestructura se contempla: asistencia buco-dental (tanto para las internas como personas provenientes del exterior) la presencia de un médico encargado del examen clínico, una directora encargada de la observación de la adolescentes, una visitadora social que deberá presentar su informe y una médica psiquiatra quien con ayuda de la maestra debería preparar el examen psíquico utilizando, se determina taxativamente, los test Binet-Terman. Se prevén actividades de taller, gimnasia instrucción primaria. El modelo médico de intervención, y la psicometría, aparecen como dominantes. El profesional encargado de esta tarea es la psiquiatra quien

recibe la colaboración de una maestra. La presencia, en el período que abarca la Memoria (43-47), de Reyes como Psicóloga no está registrada en dicho documento.

En la Segunda parte de la Memoria, ya con fecha 1945 se define el Hogar como “Casa de entrada y clasificación”, la propia terminología denota su carácter, continúa el sentido de transitoriedad y categorización. No aparece el sentido educativo del Hogar aunque se presenta algún indicador de carácter educativo: “El analfabetismo en el período marzo a diciembre acusó el porcentaje de 9.73.”(BAUZÁ, 1947: 154) Se hace referencia a un Programa de Extensión cultural y a la adquisición de un mueble-biblioteca y teatro de títeres, proyección de películas (a cargo de la Asociación Americana), y la donación de 250 volúmenes para la biblioteca (a partir de solicitudes realizadas a la Biblioteca Nacional y a la Comisión de Cultura de la Intendencia) cuya inauguración estaba prevista para el año 1946.

Al final del informe, realizado por Reyes Eva Pujado, Intendente, luego de dar cuenta de las actividades realizadas por la Comisión de Cultura señala: “El interés puesto por las menores en la preparación de todos los actos culturales que reseñamos, crea un espíritu de colaboración que lima asperezas y suaviza dificultades, y ello explica el afán de la Comisión de Cultura y colaboradores en la obra recuperadora, de activar la campaña de extensión cultural, en beneficio de las menores tuteladas por el Estado.” (Íb.: 155)

Obra recuperadora por medio de actividades culturales, nada hace referencia a la existencia de un trabajo individual y/o colectivo con respecto a los conflictos, sufrimientos, problemáticas de las internadas.

Si bien en este estudio se reconoce el carácter disciplinador del modelo, al pensar en lo referido a la seguridad, resulta oportuno reconocer el efecto “civilizador” que este modelo supuso. “La propia idea de salud pública y el discurso que la vincula a la responsabilidad de los estados, significó en su momento un avance con respecto a épocas en que las iniciativas quedaban libradas al libre arbitrio de la filantropía o la caridad.” (PORZECANSKY, 2002: 94)

4.4 El mapa de la situación institucional

Como en toda oportunidad en que se toman para su análisis experiencias que se ubican en un momento histórico diferente al de la investigación, siempre es un riesgo la utilización de categorías que no estaban presentes en el discurso original. Es más, el mayor riesgo es otorgarle sentidos actuales a términos utilizados en otros contextos. En este trabajo se ha sido cuidadoso en identificar los sentidos otorgados en el texto y, en caso de ser necesario construir categorías, asignándoles el sentido expresado documentalmente. Si éstas ya están pensadas en la producción académica actual se trata de controlar si hay significados compartidos.

El caso estudiado coincide con lo que Filloux (2001) llama “el periodo de oro de la pedagogía psicoanalítica” a saber el que transcurre

entre 1925 y 1945 (en Europa). Al historizar las relaciones entre campo pedagógico y psicoanálisis indica que “Destaca el estudio de August Aichhorn del año ‘25 Jeunesse à l’abandon donde se presentan “Relatos de enfoques psicoanalíticos de los síntomas de jóvenes delincuentes. En el prefacio Freud señala “la obra educativa, de una “naturaleza especial” “no debe confundirse con los modos de acción del psicoanálisis.”(FILLOUX, 2001:22).

Para Viñar: “El psicoanálisis produce una reversión de la perspectiva: de la observación de los raros a la interacción participante. La mirada al loco es entonces diferente, peor lo que cambia no es lo mirado sino la mirada. Lo que supone, diríamos con Barrán y Duby, un cambio de sensibilidad o de mentalidad. Es la mutación de una fina semiología descriptiva objetivante a una semiología relacional y dramática,

O, como yo prefiero expresarlo, el cambio de un saber monológico, al despliegue de otro campo de saber en diálogo.” (VIÑAR, 2002: 112)

Lo que interesa presentar de Reyes es justamente esa perspectiva que supone no solamente un cambio de sensibilidad sino una búsqueda del diálogo ante el estigma.^{xxviii}

El libro “Estigma” de Goffman, cuya primera edición en inglés es de 1963, aporta una conceptualización al respecto: “creemos por definición, desde luego, que una persona que tiene un estigma no es totalmente humana. Valiéndonos de ese supuesto practicamos diversos tipos de discriminación, mediante la cual reducíamos en la práctica,

aunque a menudo sin pensarlo, sus posibilidades de vida. Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la clase social” ¿Será posible entonces aventurar el carácter anticipatorio de la “mirada” de Reyes?

De acuerdo con lo que plantea Conde (2006) hay una distancia entre el saber disciplinario con respecto al saber sobre la institución. Este último se construye durante la intervención. Para esto propone, desde una dimensión institucional, el desarrollo de “un mapeo de las situaciones especiales como estrategia para dar visibilidad a la situación problema sin que por ello se deje de abordar la singularidad de cada situación.” (CONDE, 2006: 12)

Interesa presentar cómo aborda Reyes el diseño de ese mapa de situación institucional.

El mapa presentado por Reyes, abarca las categorías que se presentan a continuación:

a) Sistema inhibitorio

“Reyes plantea que los albergues del tipo que existían en ese entonces en el Consejo del Niño, funcionaban como caja de resonancia que ampliaba los estados emocionales de las internadas. Un sistema inhibitorio, dice la autora, que impide la estructuración de una moral autónoma. Reconoce Reyes en esa realidad la psicosis carcelaria o de

situación provocada, según su análisis, por el alejamiento del medio familiar, la falta de aire y luz, la necesidad de soportar el encierro, la vida sedentaria y la incertidumbre hacia el porvenir.” (DOMÍNGUEZ, 2009: 46)

Con relación a este sistema inhibitorio resulta oportuna la referencia a la categoría clausura que Enríquez plantea como propia de todo individuo “Todo individuo puede ser considerado como una entidad clausurada.” (ENRÍQUEZ, 1991: 51)

A los efectos de este estudio, la proyección social que Enríquez da a la categoría permite comprender el fenómeno inhibitorio al que hiciera referencia Reyes en los cuarenta dado que para Enríquez este fenómeno, no tiene implicancias meramente subjetivas sino también sociales: “...toda sociedad se construye a sí misma, también, gracias a la clausura. Instituye fronteras registrables, si no extremadamente precisas, entre el adentro y el afuera, decide sobre los individuos que la integran y sobre los que deben ser considerados extraños, edifica una estructura de regulación de sus conflictos internos, favorece ciertos procesos de cambios, de auto-organización, de auto-construcción y excluye otros que consideran incompatibles con el mantenimiento de su integridad. En una palabra, define una cultura.”(Íb.: 52)

Reyes señala que al cesar el régimen de reclusión en base a este sistema inhibitorio se reafirman lo que denomina valor-actitud constituidos antes del ingreso al albergue y que subyacen a la persona. Como efecto de carácter fatalista, se produce desde el punto de vista

social la “profecía autocumplida”, es decir la “confirmación de incorregibilidad para la opinión pública” (es decir, una supuesta naturaleza pervertida que irrevocablemente suponía la ineducabilidad).” (REYES, 1947:33)

Víctor Giorgi -refiriéndose a los excluidos- señala la restricción de su mundo cultural, tal como lo visualizaba Reyes “De este modo el universo de significados, valores, bienes culturales y modelos así como las experiencias de vida de que los sujetos disponen para la construcción de su subjetividad se ven empobrecidos y tienden a fijarlo en su condición de excluido.” (GIORGI, 2005:3)

b)Clima institucional

Reyes reconoce, -como lo hará años más tarde Juan Carlos Carrasco en su Psicología Crítica Alternativa, refiriéndose al exilio- el quiebre compulsivo de la cotidianidad que implicaba el ingreso al albergue, el cambio de escenario respecto al habitual en la vida de la joven: “...la adaptación de una persona a un ambiente que exija el cambio en la totalidad de sus respuestas (exilio, campos de concentración, reclusión carcelaria) ocasiona una hiperemotividad neurótica.” (REYES, 1947a: 21)

Advierte el impacto de la dimensión organizacional. De ahí que incluya en su análisis tanto el clima psicológico del grupo en la vida afectiva individual, como el clima institucional. Describe este último como un círculo social estrecho, con escasos contactos con el mundo exterior,

sin atención individual, sin satisfacciones afectivas. Esta falta de interacción fortalece la estigmatización.

c) Instituciones totales: lo público y lo privado

Las muchachas que eran enviadas al Hogar Femenino N° 1 podían ser derivadas a la Congregación del Buen Pastor. “Instituciones totales” -como las llama Goffman (1987) - dados los obstáculos que ambas instituciones imponían con respecto a la vinculación social. En algunos casos, las jóvenes intentaban y lograban la fuga. Eran entonces habituales los “reingresos” dado un sistema social que las expulsaba del conjunto por su “marca institucional”. Por esa marca, por haber estado allí, se sentían subestimadas o, como señala Reyes, justificaban por esa causa cualquier conducta.

La vinculación del Estado con la Iglesia, ha sido “perniciosa” según argumentos de Reyes que se plantearán a continuación. Ha sido de utilidad en esta etapa recorrer el camino de investigación que se ha desarrollado en el área del Trabajo Social. Tal es el caso de la tesis de la Mag. Mariela Sánchez “Mujeres institucionalizadas por convicción y sujeción en las postrimerías del S. XIX. Análisis de un caso: Asilo confesional de la Congregación de Nuestra Señora de la Caridad del Buen Pastor 1876-1923”. Allí se señala “... la disputa por el espacio público asistencial, comenzará en las primeras décadas del S.XX cuando se fustigue el abordaje realizado por las religiosas considerado como no científico, tanto por el Estado como por los técnicos en la materia de

minoridad. Siendo clave la Promulgación del Código del Niño y la creación del Código del Niño en 1934.” (SÁNCHEZ, 2006: 57)

Los argumentos de Reyes incluyen este aspecto vinculado al carácter no profesional de la intervención realizada por la Congregación pero agrega otros argumentos entre ellos el carácter moralizante:

La educación religiosa realizada por la Congregación del Buen Pastor, significa una evidente contradicción con el principio de laicidad. El régimen religioso no responde a ningún principio científico.

Además, indica cómo esto afecta la salud mental de las menores: “La influencia del Buen Pastor es, desde el punto de vista psíquico, nefasta (...) el traslado a dicho establecimiento y la amenaza de realizarlo son usados como medida disciplinaria.” (Íb. 18)

En otro plano, Skliar (2007), refiere también a dichas alianzas “La alianza de la medicalización con la caridad y la beneficencia también constituye un proceso complejo y multifacético. Se trata de la legitimidad moral con que la actividad misionaria y el auxilio caritativo son aceptados como respuestas válidas en educación especial, con el objetivo de humanizar, naturalizar y normalizar a la alteridad deficiente.” (SKLIAR, 2007, 123)

d) Condiciones de vida:

Dichas condiciones son vistas como un “atentado a las más elementales normas de higiene física y mental” (Reyes 1947: 10), debido a los siguientes indicadores:

Tiempo: además del carácter de transitoriedad, Reyes señala que no existe criterio para determinar cuánto tiempo la joven permanecerá en el Hogar y cuándo se efectuará el traslado generalmente determinado por la "simpatía personal" de parte de los funcionarios.

Nº ingresos: promedio 94 entradas mensuales (57 ingresos, 37 reingresos) Término diario 150.

Movimiento continuo: falta de grupos estables impide formación de conductas "modelo".

Personal: no tiene preparación pedagógica.

Deseo de fuga: por faltas de ventajas en la reclusión. Al decir de Giorgi, "el candado provoca la necesidad de fuga." (E.VG:3)

Violenta represión: corrección de conducta por impiedad y castigo:

"La reclusión, en la cual no se contempla la emotividad de las menores y en la que existen dificultades para la vinculación familiar -la correspondencia es prohibida dentro del albergue y la visita de familiares sólo es permitida una vez por semana y a veces suspendida como sanción disciplinaria- resta a la menor capacidad para vincularse afectivamente." (REYES, 1947: 97)

e)Fines: que no son educativos generan displacer actitudes de rencor y agresividad.

f)Trabajo (actividad) corte y tejido a mano: actividad inapropiada para higiene mental no requiere concentración ni actividad física genera fantasías eróticas y estados depresivos.

g) Constante tensión psicológica: aquí alude al concepto de tono tomado de Janet.

h) Interpsicología del albergue presión colectiva del grupo amplía como caja de resonancia: hiperemotividad, depresión, agresividad, homoerotismo.

i) Normalidad: Cuestiona la categoría al considerar las reacciones antedichas ante las condiciones del albergue. Estima que lo anormal, en todo caso no son esas reacciones sino la falta de reacción lo que supondría, a su entender, una oligofrenia mental o afectiva.

“El Albergue es actualmente una gran caja de resonancia emocional, donde todo impulso crece y se agiganta sin contralor. Rejas psíquicas, más fuertes que las que cierran las ventanas, impiden todo vuelo interior. Muy grandes reformas hay que realizar para que el Albergue sea lo que la chapa, colocada en su frente, quiere indicar: un hogar”. (Íb. 93)

Las categorías desarrolladas hacen pensar en una “línea de orientación institucional o ambiental”, como lo ha indicado Víctor Giorgi. (E.VG:3) ¿No puede pensarse entonces en el carácter anticipatorio de su práctica al considerar todos estos aspectos?

Las causas de reclusión:

En su actuación, que abarcó el período noviembre de 1945 a mayo 1946, Reyes realizó el estudio de 115 casos de adolescentes reclusas en el Hogar Femenino N° 1 del Consejo del Niño. Las causales que

provocaron las derivaciones a esa institución fueron, según señala en una síntesis final:

Denuncia, 2.

Fuga de cuidadora, 4.

Después de un aborto se presentó ante el juez para conseguir matrimonio, 1.

Entregada por algún miembro de su familia (madre, padre, hermana, esposo), 8.

No narra su vida, 1.

Abandono 21, (18%).

Por voluntad propia (a causa de la conducta del compañero de su madre; al enterarse que el padre de su hija contrajo enlace; para casarse, para separarse de su padre, ante actitudes de su madre), 5.

Intento de suicidio, 5.

Desarmonía familiar por conducta del padre, 2.

Conflicto entre la madre y la familia que la crió, 1.

Fuga del hogar, 10 (8%).

Traslado del interior, 9.

Hurto, 2.

Prostitución, 9.

Fuga con el novio, 18 (16%).

Conflicto con madrastra, 2.

Fuga de la casa de su madre hacia la cuidadora, 1.

Entregada por guarda, 8.

Horfandad, 1.

Malos tratos, 1.

Traslado de otra institución, 1.

Reingreso (aunque en las causales anteriores, en algunos casos también se trata de reingresos), 2.

Por ausencia de la familia que la crió, 1.

Con la presentación de esta lista, se evidencia la problemática relativa a cuestiones de género y a la concepción de la época acerca de cuáles eran las conductas “desviadas” en tiempos en que se estaba construyendo los parámetros de normalidad (piénsese en los trabajos que en ese entonces estaba realizando Mira y López sobre el “normotipo uruguayo). El interés que despierta en Reyes el estudio de los casos por lo que contienen de conflicto familiar, es destacable en su análisis. El estigma, que supone una relación entre “atributo y estereotipo” según Goofman (2008), supone una doble perspectiva: la del desacreditado y la del desacreditable. Y esa doble perspectiva está presente en esta lista de casos presentados. Da cuenta de esto el hecho de que se presenten casos de autorreclusión y de reclusión por intento de suicidio donde la culpa y la estigmatización, se hacen evidentes en este doble juego de desacreditado/desacreditable. Asunto a considerar en el marco de una institución pública que hizo alianza con la Iglesia en cuyo seno doctrinario el suicidio suponía uno de los mayores pecados posibles.

En la Exposición de Motivos del Código del Niño: " El delito cometido por un niño o por un adolescente es muy a menudo un episodio, un simple accidente de su vida de libertad, de vagancia o de abandono; otras veces es el fruto inevitable del ambiente que se respira en un hogar vicioso o desorganizado; otras es la consecuencia de estigmas congénitos o adquiridos; en ningún caso importa conocer detalladamente las circunstancias constitutivas del hecho cometido, para determinar la gravedad objetiva del delito; lo que interesa en cambio, es saber cuales son los factores que han colocado al menor en la pendiente del crimen, para alejarlo de ella y para impedir que caigan otros en la misma."(1991:25)

Esta cita permite tener presente la idea de estigma que se ha desarrollado desde los aportes de Goffman (2008). Aquí se habla de estigmas congénitos o adquiridos. Lo más interesante aún “en ningún caso importa conocer las circunstancias constitutivas del hecho cometido” como si esas circunstancias no tuvieran vinculación alguna con los llamados posteriormente factores que en términos morales lo ubican en “la pendiente del crimen.”

La fuga (28% de los casos), y en particular la fuga con el novio dan cuenta de un atributo que desacredita a la familia y hace desacreditable a la mujer. Refiere a “los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad.” (GOFFMAN, 2008: 16)

Entonces, "abandono e infracción se transforman en una impronta personal, en algo que pertenece al ser del sujeto; no se trata tanto de un adolescente en abandono o en infracción, sino de un abandonado y de un infractor (...) Toda la matizada riqueza de su personalidad, sus potencialidades, su cultura de vida, la imagen de sí mismo, su autovaloración o su desvalorización, su ser y su querer ser, sus estilos de vinculación, se contaminan y se uniformizan bajo la calificación de infractor o abandonado (...) un momento o un perfil de su vida en relación se vuelve él, lo contamina, posterga sus atributos individuales y colorea su interacción social". (URIARTE, 1999:27-28 apud Leopold 2002: 60).

En prólogo de la segunda edición del libro, ya con mayor

consideración de la dimensión política de la problemática Reyes plantea:

“Las dos actividades, delito y prostitución, tantas veces asociadas, son destructoras de la persona y suponen una sensible quiebra de los valores humanos que la sociedad está obligada a custodiar en atención a un sentimiento de responsabilidad ante el futuro. Pero en tanto que la delincuencia preocupa por lo que encierra de peligro para todos, la prostitución resulta tema prohibido, y quienes en ella se inician sólo provocan despreocupación por su problema, sin que se piense que son víctimas de una organización social que debe ser superada” (Reyes, 1963:12)^{xxix}

Reyes, al abordar el tema de la reeducación, distinguirá este concepto del de reforma. La idea de reforma supone una desviación, dice, inadmisibles. Esa idea se basa en el supuesto carácter “pervertido” de las adolescentes al que aluden los funcionarios de la época según testimonia Reyes. La autora señala que en su calidad de Psicóloga se le solicitó el estudio del Cociente intelectual de las internadas en el entendido de que era un material humano de “inferior calidad”. Como señala Goffman (1987), suele ocurrir que los “internados” y el “personal” tengan representaciones estereotipadas y hostiles uno del otro. Reyes se posiciona desde otro lugar, el lugar de ser otro con los otros.

CAPÍTULO 5 INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

5.1. La salud mental

En consonancia con un enfoque desde la Psicología Social pero sin negar los aportes del Psicoanálisis – relaciona la Psicología profunda con la reeducación- y del movimiento Gestáltico -en la concepción del psiquismo humano como microcosmos-, la labor que desarrolla Reyes apuntó a salvaguardar la salud mental de las internadas. Esta visión, ecléctica, muestra sin embargo una profesional que pone todas sus herramientas teóricas al servicio de un análisis de la realidad que la desafía, en tiempos en que no existía en Uruguay una formación sistemática en el campo de la Psicología. Esta preocupación por la salud mental de las internadas la lleva a realizar algunas puntualizaciones:

a)La sobreestimación de las técnicas de medición de la inteligencia que supone a su entender una subestimación de la afectividad en la vida psíquica.

b)El valor del psicoanálisis en cuanto supuso una nueva concepción del dinamismo psíquico dándole importancia a factores energéticos.

c)La necesaria concepción de la personalidad como una organización dinámica de las características psicofísicas, configuración única, un continuo dinámico, un momento singular de la vida anímica. El perfil psicológico no es separable del perfil somático de una persona. Debe ser una visión histórica de la personalidad y no el resultado de exámenes

aislados sino producto de una continuidad de las observaciones. “La psicotecnia...no permite la justa valoración de la persona humana, porque prescinde de la observación directa con sus dos elementos esenciales: tiempo largo y naturalidad. En realidad el perfil psicológico de un individuo, no separable de su perfil somático, es una elaboración histórica de la personalidad que sirve de ase a consideraciones diagnósticas, y fundamenta el tratamiento reeducativo.” (REYES, 1947a: 26)

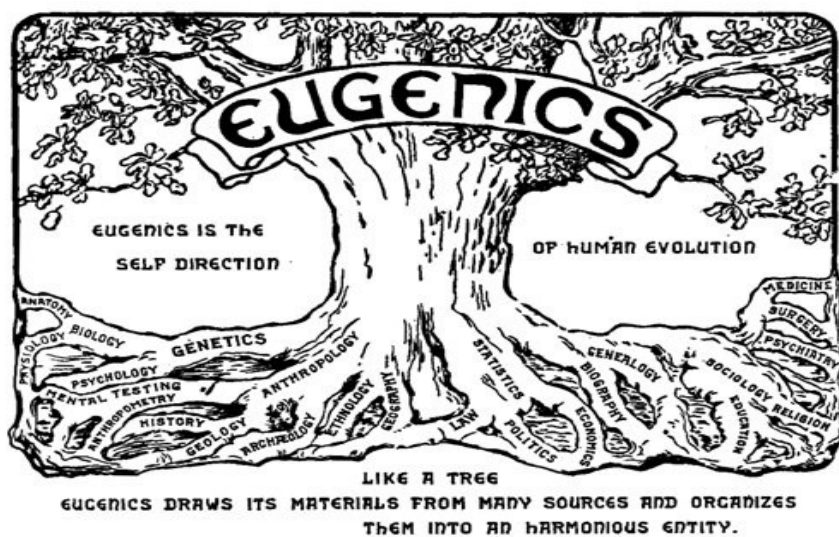
Con lo expuesto anticipa algún aspecto de lo que planteará posteriormente J.C. Carrasco (quien reconoce en esta experiencia de Reyes un antecedente de su psicología crítica alternativa): “Enfrentarse con una realidad, saber comprenderla y hacer una propuesta alternativa a lo que se le proponía, es Psicología Crítica Alternativa.” (E.JCC: 7)

En Psicología Crítica Alternativa propone Carrasco “Solamente un análisis en situación en perspectiva histórica posibilita al hombre corriente ‘descubrir’ las contradicciones existentes en su cotidianeidad (dentro de sí mismo) y con ello iniciar una verdadera existencia política y una reformulación de su práctica cotidiana, como así también de sus aspectos psicológicos e ideológicos.” (CARRASCO, 1993: s/d)

Por una parte, Reyes plantea en qué consistió el encargo^{xxx}: aplicar pruebas de inteligencia, específicamente la escala de Terman. A pesar que no estar de acuerdo, y entender que no era ése el modelo de intervención deseable, cumplió con la tarea. Señaló las críticas a la medida de la inteligencia, apoyándose en Vaz Ferreira –del que incluyó

una carta en su informe- y en el paralogismo de falsa precisión.

En primera instancia sostiene que la medida de inteligencia no permite captar la compleja vida humana y que tiene un valor relativo: “En la investigación de la personalidad humana y en el análisis de la personalidad pueden existir criterios pragmáticos para valorizar el psiquismo dentro del campo de lo normal y lo anormal –conceptos estos muy relativos- pero siempre que, al apreciar esos valores, se tome la vida humana en su conjunto y no se juzguen independientemente los aspectos parciales o los productos, también parciales de dicha actividad.” (REYES, 1947: 80) En particular, en lo que refiere a la Escala de Terman, señala que ésta fue criticada ya en el Congreso Internacional de Psicología Oxford 1923. Los primeros trabajos de Terman fueron controversiales dado que permitían justificar la discriminación racial, la segregación, eugenesia, movimiento al que él mismo se unió posteriormente.



Cuadro 10: Ilustración Eugenesia

Reyes estableció que debía ser condición, para aplicación de esta prueba en jóvenes adolescentes, la consideración del grado de instrucción del sujeto. Para sostener esta idea se apoya en estudios de María Carbonell de Grompone y señala "...por lo tanto los resultados de la medida de inteligencia no sólo son carentes de exactitud, sino que conducen a conclusiones perjudiciales para el juicio personal de la menor, ya que inducirían a atribuir a un déficit intelectual, la causa de su problema vital" (REYES, 1947a: 85) Se expresa de manera sumamente crítica: "El Cociente Intelectual obtenido en la investigación, haría suponer que la totalidad de las menores internadas tienen un gran déficit intelectual, lo que en realidad no es así." (Íb.: 91)

Por otra parte, para la aplicación del TAT (Test de apercepción temática de Murray) se vio limitada por la falta de material. Establece que de haber podido aplicar este test podría haber estudiado los "procesos característicos de la imaginación de estas adolescentes". (Íb.: 72)

También da cuenta de la aplicación del psicodiagnóstico de Rorschach, la prueba de Jung de asociación a palabras estímulo. Por otra parte recurrió al análisis de sueños, anamnesis así como también a la escritura de cartas.

Jerarquizó los aportes del Psicoanálisis "los conceptos psicoanalíticos son los que permiten una integración mayor para la comprensión de estos estados emocionales", con relación a la sexualidad, más que como método terapéutico, largo y costoso, como orientación

pedagógica profiláctica.” (Íb.: 73)

La anamnesis fue el “principio metodológico fundamental que he empleado para la investigación de la personalidad y para la comprensión de ciertos fenómenos neuróticos.” (Íb.: 55)

5.2. La palabra

Reyes le otorga gran importancia a la palabra pero en un marco de comprensión afectiva “La comprensión por medio del lenguaje es difícil si no existe una comprensión afectiva que se da al margen de la palabra”. (REYES, 1963:135)

Marcelo Viñar señala “Un descubrimiento fundador del psicoanálisis fue la revalorización de la palabra del sufriente que lo restituye a su condición de ser hablante; lo que reacomoda simultáneamente la posición del terapeuta quien renuncia a la condición de ser el detentador absoluto del saber de la locura; para resituarse en un encuentro dialógico intertextual con el paciente. Transformar los síntomas mórbidos en conflicto psíquico ha sido el cogollo de la clínica freudiana, lo que apunta a la creación de un sentido. Y esa creación significativa comporta el movimiento de reapropiación de un espacio interior y de acceso a una iniciativa y a una responsabilidad propias....En vez de la aporía entre razón y sin razón, de la antinomia entre normalidad y locura, el desenlace de la elaboración freudiana apunta a producir efectos de historización y de subjetivación.” (VIÑAR, 2003: 116)

También para referirse al educador en los centros de reclusión Bentura et al. (2002) refieren a la palabra. “En tanto la vida cotidiana de un establecimiento cerrado se torna un espacio pobre en acontecimientos, la palabra comienza a ser utilizada como una noria que da vueltas sobre sí misma, donde el pasado de el/la joven se convierte en el tema cotidiano del cual no se consigue salir. La palabra es la mediación fundamental de la acción educativa, pero la misma necesita de un contexto rico en acontecimientos, acontecimientos que deben ser producidos por el educador en acuerdo con el educando.” (BENTURA et al. 2002: 3)

Es interesante apreciar cómo reaparecen perspectivas de Reyes en la valoración de la libertad, la autonomía y la creatividad en relación a la dignificación de la mujer. Muchos años después, y con referencia a la tarea del educador en los centros de reclusión de adolescentes, aparecen tendencias de análisis similares.

¿Cuál es el lugar de la palabra entonces en la intervención de Reyes?

No es nuestro propósito valorar el alcance y adecuación del enfoque psicoanalítico en la práctica de Reyes. El Psicoanálisis tuvo su empuje en Uruguay en la década de los años 50. Si bien había un conocimiento del psicoanálisis en referentes como Vaz Ferreira, Estable^{xxxi}, en el único caso en que hay un intento de intervención sustentada en dichas bases es en el que nos ocupa. No permite esto afirmar que la intervención haya logrado los niveles de desarrollo,

profundidad y profesionalidad de la terapia psicoanalítica. Máxime que para “recuperar la experiencia”, como se ha dicho anteriormente, hay que recurrir al texto y no hay forma de acceder a un estudio empírico de la práctica llevada adelante. Pero, por tratarse del único caso registrado institucionalmente en el ámbito público con fines –para la autora- educativos, (hasta donde hemos podido indagar) surge el interés por su consideración.

Reyes establece la necesidad de conversaciones individuales y colectivas con fines de “higiene mental”. Dichas conversaciones permitirían “una comprensión afectiva de cada problema individual (durante esas conversaciones se pueden estudiar las reacciones de las menores en condiciones naturales, que no ofrece el laboratorio) estableciendo una vinculación personal entre el psicólogo y el adolescente, de muy provechosos resultados.” (REYES, 1947: 27)^{xxxii}

Plantea la necesidad de conocimiento del “dinamismo profundo de la mente” por parte del Psicólogo. Valora la primera actitud del Psicólogo “La mejor manera de obtener su confianza es interesarse por la vida y problemas del adolescente. El relato que éste hace es una investigación retrospectiva de las experiencias vitales y de lo que representan o han significado para el sujeto. ..El relato que la menor hace disminuye inmediatamente la presión angustiosa que la estada en el Albergue produce.” (Íb.:52)

En el texto de Bentura et al (2002) mencionado anteriormente –y

véase la distancia temporal entre una propuesta y otra- se plantea: “Es en este sentido que pensamos que el "diagnóstico" sobre el/la joven tiene que tender a develar no su "verdad" sino sus intereses, deseos, potencialidades y fundamentalmente que éste no sea construido desde una instancia dueña del saber, sino como un proceso que se realiza junto al propio implicado. Este proceso que nos resistimos a llamar de "diagnóstico"- debe ser un proceso de aprendizaje para todos los participantes, tanto para el adulto que va a obtener insumos para su trabajo, como para el/la joven que va a conocer la institución, al adulto y posiblemente aspectos de sí mismo/a.” (BENTURA et al. 2002: 14)

Es de destacar, que este último trabajo, aborda desde el lugar del educador, el análisis de varios de los aspectos abordados por Reyes: la vida cotidiana de la institución, las comunicaciones con el exterior, situaciones vinculadas al funcionamiento del establecimiento, el control de los cuerpos y dentro de este apartado la sexualidad negada. Todos estos fueron aspectos tratados por Reyes desde su perspectiva psicológica. Pero aún más, coinciden ambas investigaciones en considerar la necesidad de la construcción de un proyecto socio-educativo para y con las jóvenes.

5.3 La adolescencia

La segunda edición del libro (1963), ameritó para Reyes la inclusión de un capítulo sobre adolescencia. Es de considerar que tanto el

prólogo de esta edición como el capítulo añadido datan del 21 de diciembre de 1961. A pesar de la distancia con la experiencia en el Consejo del Niño, Reyes no se desvinculó de la temática. Es así que entre setiembre y diciembre de 1957 dicta un ciclo de charlas para Visitadoras sociales en el marco de la Dirección de Previsión y Asistencia Social.^{xxxiii}

Posteriormente, en enero de 1961 es becada por el Consejo Universitario Regional para asistir a los cursos de Temporada de la Universidad de Chile.^{xxxiv} Estos cursos abordaron temáticas como “Psicología y prevención y tratamiento de la delincuencia juvenil”, “Psicología y educación de los menores en situación irregular”, así como temáticas más generales referidas a la filosofía contemporánea y a la sociedad de masas.^{xxxv} A fines de ese año escribe el capítulo “La adolescente”.

Ya despegada de la práctica institucional, este capítulo oficia como una suerte de vuelta reflexiva al tema desde una distancia más informada –y actualizada- acerca de la temática. Sin embargo es de notar una precisión hecha al final del capítulo. Este enriquecimiento del marco teórico no considera que la habilite a un mayor “cientificismo” sino a una actitud de reconocimiento de lo humano en su complejidad y de un posicionamiento desde la psicología social. Dirá: “Soy consciente de que pertenece más a la psicología social que a la psicología experimental (...) he perdido en actitud científica pero he ganado en actitud humana”.

(REYES, 1963: 136-137)

Quizás, desde la perspectiva actual, podría afirmarse que no perdió en actitud científica, sino que aún sin ser consciente de lo que se estaba produciendo, se empezaba a introducir en un nuevo paradigma científico, aquel que da cuenta de las narrativas con un perfil incipientemente etnográfico.

Las referencias teóricas más significativas en este capítulo son las de Allport, Bramel, Horney, Fromm, Simone de Beauvoir, Kimpel (chilena), Bergman, Balser...filósofos, psicólogos, médicos, psicoanalistas...

Leopold plantea la visión de la adolescencia a comienzos del novecientos como una enfermedad –en continuidad con los planteos de Barrán- : “No cabe duda -y una extensa documentación así lo demuestra- que el adolescente es considerado un "enfermo" a tratar. Esta visión es impulsada desde el saber médico, y en cierta forma es adoptada por la sociedad en su conjunto. La raíz de la "enfermedad" parece recaer en el deseo sexual desenfrenado, que no solo traerá la amenaza de la sífilis y la gonorrea, sino que conducirá al adolescente hacia "la madre de todas la enfermedades": la masturbación. Padres, sacerdotes, maestros y médicos –las "autoridades morales del Novecientos"- condenarán "el terrible vicio de la masturbación"; en verdad, toda actividad sexual de la adolescencia se visualizaba como físicamente debilitante. El adolescente es entendido entonces como un ser con deseo y sin capacidad biológica, por tanto intrínsecamente enfermo, convocante de todos los cuidados y

vigilancias.” (LEOPOLD, 2002: 29)

Aunque bastante anterior en el tiempo, no es de descartar –por la permanencia que tienen los estereotipos y los estigmas en la vida social más allá de las normas, que en el Código Civil de 1869 se considera que todos los individuos tienen derechos y obligaciones salvo los incapaces. Dentro de esta categoría estaban los incapaces naturales, es decir los menores de 21 años.

En la Memoria del Consejo del Niño al referirse a la División Adolescencia y Trabajo se señala: “Tócale intervenir en múltiples problemas de diversa y variada índole, cumpliendo dentro de lo posible una tarea ardua y de extraordinaria complejidad, como escabrosas y complejas son las situaciones llamadas a resolver, situaciones en cuya génesis priman factores sociales –no siempre de fácil determinación- y todas ellas matizadas o agravadas por las características de la adolescencia, etapa biológica de por sí difícil y rica en reacciones pocas veces sometidas a determinaciones lógicas y menos a reglas generales.” (BAUZÁ, 1947: 99)

Ya no se habla de “enfermos” pero sí de situaciones “escabrosas y complejas” y “todas ellas matizadas y agravadas por las características propias de la adolescencia. Hacia 1947 (y ya había culminado la gestión de Reyes en el Consejo del Niño) el adolescente seguía estigmatizado. No se vislumbra la condición de amparo y sí parece entrar genéricamente todo adolescente en la figura del infractor. No se plantea “salvaguardar la

salud mental de las adolescentes” como habría defendido Reyes. Menos aún se vislumbra la concepción de adolescencia que surgirá del agregado de la segunda edición, “...aunque la adolescencia sea un período muy importante de la vida humana, las características de la misma varían en función de la diversidad de las individualidades y de la singularidad de las circunstancias sociales que vive cada adolescente. Toda generalización conduce a la abstracción y en la abstracción se pierde la persona humana (...) Lo que el hombre llega a ser está determinado por su pasado y por la manera que él lo elabora. En todo momento es resultado de una historia. El realizar el estudio de la adolescencia con este criterio no supone desconocer la influencia de factores fisiológicos, causantes de una nueva cenestesia que se revela al propio adolescente y en la cual elabora “la conciencia del yo”. Simplemente conduce a reconocer que las conductas observadas a esa edad responden a una multiplicidad de causas.” (REYES, 1963: 123-124)

Rescata en ese mismo capítulo, la teoría de Horney en cuanto a los conceptos de “persona” y personaje”: “Durante la adolescencia el dominio del grupo sobre el individuo es infinito. La vida que el adolescente vive hacia afuera, de acuerdo con el papel que desempeña al relacionarse con otros, determina su autovaloración sin que tenga conciencia de que gran parte de sus sentimientos y sus pensamientos son sentimientos y pensamientos ajenos.” (Íb.: 127):

5.4 Perspectiva de género

Aparece en el trabajo de Reyes una incipiente percepción del concepto de género: “La necesidad de relacionar la Psicología con la Antropología es sentida por muchos sicólogos y al establecer esa relación se ha podido comprobar que muchos rasgos masculinos y femeninos no constituyen el producto fatal de un determinismo biológico sino que derivan de una particular estructura cultural.” (Íb.: 224)

Según Marta Lamas (1997), cuando surge el concepto de género en el ámbito anglosajón, se intentaba discriminar las construcciones sociales y culturales de la biología. También señala que originariamente la “perspectiva de género” ha remitido a cuestiones referidas a las mujeres o a la perspectiva del sexo femenino. Estas dimensiones están presentes en Reyes.

También reconoce su sobreimplicación ante la situación que viven las internadas: “La falta absoluta de placer en esta reclusión, creaba en las menores un deseo imperioso de salir del albergue, buscando cualquier solución, aún la de un casamiento sin cariño, deseo que yo también experimentaba y que me conducía a encontrar soluciones para liberar a estas menores de ese encierro, aún reconociendo que muchas de las soluciones buscadas podrían agravar el conflicto que ocasionara su ingreso.” (REYES, 1947a: 20)

Una de las posibles “salidas” era el casamiento, que Reyes

reconoce en ocasiones promover. De acuerdo con lo observado por Giorgi, “Las alternativas de salida reflejan esta dificultad de alcanzar niveles de autonomía. La alternativa del casamiento, como alternativa de salida para una posible construcción de un proyecto personal, otras como el pasaje a instituciones totales como policía, ejército, bomberos; en las mujeres el trabajo doméstico “con cama” y en muchos casos la cárcel como expresión de su imposibilidad de administrar su propia libertad”. (E.VG: 1)

Aquí se presenta una tensión en Reyes, que la posiciona como una instituyente, y por tanto, aparece como un peligro. Desde su propia implicación y ante el sufrimiento de quienes no considera incorregibles se sitúa en un punto crítico para su permanencia en la institución. Es propositiva, hay en su trabajo una alternativa organizacional pero no se habilita esta construcción desde lo institucional.

Quizás se puede compatibilizar el planteo de Reyes con las palabras de Skliar (2007) “El otro como un incorregible a corregir, a rectificar, a desmontar, a recuperar. ¿Se trata entonces, de otro que se desvanece entre las normas jurídicas y biológicas?, ¿un otro de una familia que le niega su familiaridad? ¿De una calle, de un barrio, de unas instituciones que lo observan, permanentemente, sin siquiera pestañear, sin dejarlo pestañear?” (SKLIAR, 2007:133)

El estigma -podemos tentar- está en las adolescentes internadas en el Hogar y también en Reyes quien ante la impotencia frente al muro

de la ceguera institucional promueve la salida.^{xxxvi}

La situación de estas jóvenes muestra el estado de soledad, el miedo, la angustia y Reyes se coloca conmovida, dentro del drama, queda atrapada por el clima institucional, muestra su impotencia y su propia soledad. Como señalara Víctor Giorgi en el Seminario “Enseñar y aprender en los márgenes” “el conflicto margen-centro, hace síntoma en la institución y se encarna en los actores y siguiendo a Celman produce el “síndrome de desesperanza adquirida.” (GIORGI, 2006, inéd.)

Reyes reconoce dicho síndrome y realiza la denuncia social: “Las rechazadas, las oprimidas, las humildes, tienen el sexo social que injustamente le crean los hombres para su provecho, fruto del egoísmo brutal de la sociedad capitalista, acción que se enmascara glorificando a la madre...” (REYES, 1989: 18)

Reconoce entonces, la vinculación de la exclusión o, como ella llama “las rechazadas”, con la estructura social del Capitalismo.

Esta perspectiva, que plantea Reyes en el Prólogo de la edición del ‘89, coincide -ya distante en el tiempo respecto la experiencia realizada-, con el planteo de Leopold (2002) acerca de la imposibilidad de “ver” en momentos de instalación del modelo de protección algo más allá del individuo entonces “la problemática de la "cuestión social", y particularmente de la infancia más lesionada del sistema social en ese entonces, se derivaría de un conjunto de "dilemas mentales y morales" y

no de la propia estructura y dinámica de la sociedad Capitalista. Se expresa así, siguiendo a Leopold, la lógica de la “deseconomización” y de la “deshistorización” de la cuestión social.

Reyes contrasta los efectos del internado con los fines que deberían seguir los establecimientos de reeducación. En el internado, por la organización del espacio y el tiempo, por la falta de preparación del personal, por la masividad, por la ausencia de actividades creadoras, en fin: “tronchada la vida afectiva de la menor por un desconocimiento absoluto de sus emociones, difícilmente se puede esperar una vinculación social altruista o el florecimiento de un sentir que dignifique a la mujer.” (REYES, 1947a: 98)

En cambio, propone la fundación de establecimientos cuya organización sea flexible, en donde se trabaje en colaboración (médicos, psicólogos, maestros y visitadoras sociales).

CAPÍTULO 6 FORMACIÓN ACADÉMICO PROFESIONAL.

6.1. Los primeros ámbitos de formación en Psicología y en Psicopedagogía

El recorrido histórico es imprescindible para situar la experiencia, considerarla en sus condiciones de producción y para analizar el devenir de la problemática en cuestión, la educabilidad en el entramado específicamente académico y profesional del que dará cuenta este capítulo.

Se trata de en un intento por describir las problemáticas emergentes de un campo intelectual en construcción dentro de un marco político de contradicciones entre un modelo institucionalizado de protección-control (higienista y psicométrico, fuertemente medicalizado)^{xxxvii} y una propuesta concreta que resulta una ruptura con las prácticas instituidas al instalar las dimensiones socio-afectivas en la atención a las adolescentes del Hogar Femenino.

La relevancia que tiene esta perspectiva, es que permite visualizar las discontinuidades “impulsos” y “frenos” a prácticas que suponen una ruptura con el modelo hegemónico, generando procesos de negación resultado, probablemente, de relaciones de poder.

En un intento de situar históricamente el caso, se consultó a la Profesora Emér. Élida Tuana con respecto a la situación académico profesional. En la entrevista sostiene: “...antes de 1930, no había en el

Uruguay, psicopedagogos, ni tests, ni psicólogos, ni estadísticos; existían los maestros y sus inquietudes y sus estudios autodidácticos, y la preocupación de las autoridades educativas. Me inclino a considerar que no tenían trascendencia en la labor docente. Eran trabajos de clase de profesores de avanzada, tenían importancia para hacer llegar a las futuras maestras las ideas que se gestaban en Europa pero no un trabajo a ser considerado como base de psicología científica, ni una formulación didáctica, ni proyección inmediata en la labor de la escuela.” (E.ET: 2)

Primer aspecto que nos resulta relevante: la inexistencia del campo intelectual como tal pero la “preocupación e inquietudes” en el ámbito del magisterio y sus autoridades.

Otro elemento previo de interés que surge de la entrevista, refiere a la Reforma del Plan de Estudios de Magisterio de 1925 en el que Morey Otero jugó un papel fundamental: “En 1925 tiene lugar una Reforma importante en el Plan de Estudios del Magisterio y a propuesta de Sebastián Morey Otero se introduce la asignatura Pedagogía y Psicología Experimental. Funcionó dentro del trabajo docente. Los profesores usaban a los alumnos como sujetos de experimentación. Recuerdo que, siendo estudiante en 1928, participé en experiencias de investigación sobre la memoria: aprendizaje de sílabas sin sentido, sonetos, poemas de autoras uruguayas, etc. El tiempo para el aprendizaje era limitado y controlado cronométricamente. Luego nos hacían reproducirlo por escrito en distintos momentos: de inmediato, después de

horas, días, etc. No tengo idea si se realizaron en su carácter de investigación dentro del método científico o con una finalidad didáctica: aprender acerca de la Pedagogía y Psicología Experimental.” (E.ET: 1-2)

Como acontecimiento a destacar señala la constitución de la Asociación Alfredo Binet: “En los cursos de verano de 1925, 26, 27,28 se funda la Asociación Alfredo Binet por los maestros-alumnos de los Cursos Libres de Morey y se afilia a la Societé Alfred Binet de Psicología del Niño y Pedagogía Experimental. Los comentadores de la obra de Binet denominan a algunos de los múltiples experimentos que allí se realizaban, psicopedagógicos, y hablan de psicopedagogía.” (E.ET: 2)

En la investigación de Pérez Gambini “La Psicología en Uruguay hasta 1950” se plantea la preocupación de la época por la “Higiene mental”. De acuerdo con lo expresado por el investigador, esta preocupación era de gran valor, ya que promovía la intervención preventiva. Señala, sin embargo que estaba situada en un contexto de contradicciones: “Promover una salud más íntegra, el bienestar de los seres humanos, apuntar a los niños con una visión que a su vez incluía las contradicciones profundas de cómo atender la marginalidad: ¿exclusión para preservar el conjunto social ‘sano’? ¿Rehabilitación real e integración a la sociedad? Aparecen las instituciones creadas para atender esta problemática dentro de las cuales esa disyuntiva seguirá planteada.” (PÉREZ GAMBINI, 1999: 11-12).

El Consejo del Niño, con un enfoque tutelar y de reclusión-

exclusión, intenta articular una atención psicológica en el Hogar Femenino N° 1 pero, sin lograr una definición de su acción que permitiera superar el nivel de diagnóstico, lo que impidió, desde la perspectiva de Reyes, toda tarea reeducativa. En este caso, la disyuntiva que plantea Pérez Gambini, será parte de las tensiones a estudiar.

La ubicación en la década de los cuarenta nos dirige hacia los estudios con respecto a la relación entre Educación y Psicología en ese tiempo. En ese sentido la Prof. Élide Tuana (1988) aporta referencias históricas insoslayables en “Panorama de la Psicología en el Uruguay en el momento de creación de la Sociedad de Psicología del Uruguay.”

Allí señala: la creación en 1933 del Laboratorio de Psicopedagogía en el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, la contratación del Dr. Emilio Mira y López por parte del CNEPyN en gestión combinada con Secundaria, el Consejo del Niño y la Universidad del Trabajo, para realizar una investigación sobre el normotipo uruguayo durante los años 44-45.

La Dirección del Laboratorio de Psicopedagogía se encomienda al Prof. Sebastián Morey Otero, Subdirector del Instituto “Joaquín Sánchez”. Tuana indica en dicho trabajo las como funciones establecidas en el acta de fundación del Laboratorio:

- Dedicarse a la investigación psicopedagógica.
- Preparar fichas psicológicas de los alumnos normalistas.

- Preparar normas de apreciación justa, precisa, científica del rendimiento escolar. Contribuir al examen de los alumnos para las clases especiales.
- Colaborar en la estimación experimental de las escuelas y los métodos de enseñanza.
- Ensayar la orientación profesional con los alumnos que egresen de las escuelas públicas.

A partir del año 47 el Laboratorio fue dividido en secciones. Se trató de una institución pionera en desarrollo de actividades de formación e investigación de Psicología aplicada a la educación o, como se le llamó entonces, de Psicopedagogía.

En entrevista otorgada a Oberman, Élide Tuana aclara que, “si bien el Laboratorio cumplió una tarea formadora de profesionales en Psicopedagogía, no otorgaba el título de Psicólogo porque no estaba entre sus objetivos la formación integral en la disciplina, pero sí la especialización en el terreno psicopedagógico. Muchos maestros obtenían allí una capacitación que en nuestro medio no se brindaba en otro lugar.” (Oberman, 2001: 32)

Juan Carlos Carrasco, identificó para la época lo que llamó “dos sectores de ambiente” (E.JCC: 6): uno nucleado alrededor del Laboratorio de Psicopedagogía, y el otro en torno a la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina. Señaló asimismo que si alguien tenía actuación en materia psicológica y no lo había llevado a cabo en alguno de esos dos

espacios no era “reconocido”.

Aquí se juega el papel “la promoción en un sistema de reputación” del que habla Becher. ¿Dónde se ubicaría Reyes en ese contexto? Parecería no haber pertenecido a ninguno de los dos. Sin embargo, en la revisión del Boletín N° 3 y 4 del Laboratorio Psicopedagógico (1947) se la encuentra. Lo significativo de este hallazgo es que, si bien perteneció a ese “ambiente” no fue en la Sección Psicológica sino en las Secciones Social y Médica.

Allí se identifica que, entre los años 1944 y 1945, Reina Reyes participó en dos actividades consignadas del Laboratorio:

Organizó y dirigió el cuerpo de visitadoras sociales como maestra normalista para realizar la “Investigación del medio familiar-social de los estudiantes de instrucción primaria, normal, liceal e industrial que entraron en la Selección de Orientación vocacional” (200 casos observados). Esto dentro de la Sección Social del Laboratorio.

En el “Estudio de las fichas médicas del archivo del laboratorio de niños de 8 a 12 años realizó el cuadro resumen de datos médicos. Esta otra actividad la realizó en la Sección Médica de dicha institución.

Zona fronteriza -la ocupada por Reyes- interdisciplinaria-, y por tanto posiblemente invisibilizada por impensada en su época.

Reina “no se sabía qué era” nos dice uno de los entrevistados. Mujer vinculada además a los círculos intelectuales tanto de Vaz Ferreira

como de Alfredo Cáceres.^{xxxviii}

Tuvo una experiencia posterior en la Universidad también olvidada, fue catedrática de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias en el año 1948 (también por un breve período octubre -diciembre).^{xxxix}

Puede entonces reconocerse un importante movimiento desde el campo educativo. Es pertinente entonces preguntarse con Kachinovsky (2001) "... por qué aquel valioso esfuerzo que alcanzó un reconocimiento internacional, pudo ser capitalizado parcialmente por la Psicología, no lográndose institucionalizar como espacio académico ¿Por qué la Psicología relegó su deuda al olvido, desterrando por tanto tiempo el problema de la educación de su proyecto curricular? Si nos detenemos en los cometidos de aquellas secciones, tomando en cuenta la descripción de sus objetivos, observamos una marcada preocupación por la medición, y la clasificación, teñida de un franco espíritu positivista: "contrastar", "correlacionar", "standarizar"...parece haber una mayor credibilidad en el in-dividuo de la antigua tradición filosófica y un menor énfasis en el sujeto.

Pero además lo psicopedagógico reza en la nomenclatura como seccionado. Psicología y Pedagogía quedan, desde el lenguaje, separados aunque esta no fuera la intención. Vale la pena preguntarse ¿en el pecado está la penitencia?" (KACHINOVSKY, 2001: 39)

De acuerdo con lo planteado por Giorgi, "la experiencia de formación desde el magisterio no se capitalizó por la hegemonía del

Psicoanálisis.” (E.VG.: 3) Pero, eso ocurrió mucho tiempo después, cuando la experiencia de Reyes ya había mostrado otros caminos posibles, institucionalmente clausurados.

En los años de la década del cincuenta, y sin entrar en el ámbito académico universitario, la Psicopedagogía perdió realce en el panorama nacional. De acuerdo a lo planteado por Tuana “El Laboratorio se había empezado a desmembrar el 1959 cuando asumieron las autoridades educativas con la ganancia del gobierno por el Partido Nacional.- El Secretario docente consideró que una Maestra y Profesora de Filosofía no era persona para el cargo y el Consejo designó un Médico desconociendo el concurso de Grompone que renunció. El buen señor no sabía nada, consideró que el material que se acumulaba para hacer la adecuación de los tests en vocabulario, tiempo de reacción, características de la diagramación, adecuados para tener un instrumento de medida confiables, eran inútiles y los mandó a eliminar por ocupaban demasiado espacio. El Laboratorio lo había promovido como referencia confiable para nuevas adaptaciones de los tests que se iban creando en otros países, dejaron de funcionar y el Laboratorio cayó en la retina de manejar tests descartados en los laboratorios más avanzados. Años de dirección médica y personal sin iniciativas o vinculaciones internacionales, cayó en la rutina y, como corolario en el desprestigio.” (E.ET: 9-10)

6.2. Referentes teóricos: aportes de inmigrantes

Uruguay, país de aluvión, también lo fue en el campo intelectual. Cómo llega la psicología y el Psicoanálisis a nuestro país, en épocas previas a la institucionalización académica de la formación ha sido analizado ya por varios autores: Carrasco, Tuana, Perez Gambini. Éste último en particular, reconoce la presencia y la influencia de Radecky así como destaca Tuana la de Mira y López. En páginas anteriores, tomando palabras de Carrasco, se señalaba que Reyes se había enfrentado a la realidad del Internado como maestra no tanto como psicóloga. Pero es posible sostener que hay algo más que intuición en su trabajo. Ya se ha señalado su vinculación fronteriza con el Laboratorio de Psicopedagogía.

En este apartado se intentará presentar su conocimiento de ciertos referentes teóricos de la época que vinieron de la mano de algunos intelectuales europeos. Además de los mencionados, también Székely y Branchfeld, no tan reconocidos en la historia de la Psicología en Uruguay, pero que sí dejaron huellas en la práctica de Reyes.

Radecky, además de la actividad de formación desplegada en Montevideo, funda en Bs. As. El Centro de Estudios Psicopedagógicos (1936).

De Székely^{xl}, Reyes menciona en su informe un libro al que refiere con el título de “El niño neurótico”. En realidad, este libro de 1943, que publicó en Bs. As. Editorial El Ateneo, lleva un título más extenso que vale

la pena considerar “El niño neurótico. Introducción a su reeducación y psicoterapia” A diferencia de Radecky, cuya práctica se dio en nuestro país y construyó teoría, el aporte de Székely fue el de poner al alcance de los psicólogos de Latinoamérica, especialmente del Cono Sur obras de consulta, como señala León, R. (1997).

En el caso de Brachfeld, trabajó junto a Mira y López, también emigró hacia América Latina. De enfoque adleriano, en 1942 publica en Buenos Aires, mediante la editora Siglo Veinte “Los sentimientos de inferioridad”, que según señala León fue su obra más significativa y un “best seller” en la época. Fue el traductor de Adler al español por lo que creemos, que fue la referencia necesaria de Reyes, quien recurre a la obra de este autor para fundamentar su análisis. La traducción de “El homosexualismo y otros problemas sexuales” data de 1935 y “El sentido de la vida” de 1941. Si bien no se puede afirmar una influencia directa de Brachfeld en Reyes, sí es de considerar que fue quien trajo al Río de la Plata la posibilidad de conocer a Adler en español, y este referente sí es claro en Reyes.

Hacia mitad de siglo, la influencia de Radecky decae y la visión que se tenía de Uruguay en el campo de la Psicología no era muy alentadora, baste con mencionar que mientras Radecky proponía a Uruguay para ser anfitrión del evento XIV Congreso Internacional de Psicología, Mira y López contrapropone a Lima en estos términos: “En Montevideo no hay nada que valga la pena en el terreno científico”. (León y Kagelmann, 1991

apud León 1997)

Podría afirmarse que las décadas de los años treinta y cuarenta fueron las de mayor influencia de estos psicólogos, y en ese marco teórico, en que aparecía la influencia de Adler y Freud, abrevó también Reyes. Es de considerar que la publicación de su informe también fue posible en Argentina. Era Buenos Aires y no Montevideo el lugar donde en la época había interés y posibilidades de publicar trabajos de Psicología.

El desarrollo de la APA y sus publicaciones periódicas generaron un ambiente proclive a las ediciones, que en Uruguay todavía no estaba consolidado.

Víctor Giorgi, en entrevista realizada, reconoce la posible vinculación de Reyes especialmente con Adler en lo que refiere al concepto de “proyecto de vida”. Esta idea está relacionada, con la psicología social de la época (la idea de “counseling” ya está a principios de siglo en la órbita de la psicología de orientación norteamericana). De acuerdo con el entrevistado: “La idea de proyecto de vida aparece en la psicología fenomenológico existencial en contraposición con el Psicoanálisis. (lo más significativo para analizar a una persona no sería su pasado, sino la forma en que piensa y se proyecta al futuro). En la obra de Adler se propone en términos similares dando lugar a los desarrollos de la psicología del Yo.” (E. VG: 1)

6.3. La Psicopedagogía

A partir del estudio que realiza Reyes de la situación de las adolescentes, surgen algunos conceptos que necesariamente hay que considerar. En las Palabras Previas dice “en todo momento he tratado de dar a este informe una cuidada orientación psicopedagógica, para que pueda tener inmediatas aplicaciones prácticas” pero da cuenta en el mismo apartado que “Al cesar en el desempeño de mis funciones y volviendo a significar mi enérgica protesta por la situación que se me creó, al limitar en forma arbitraria mis funciones técnicas, considero de mucha importancia exponer las observaciones de índole psicológica, que realicé en el desempeño de mi cargo...” (REYES, R. 1947a: 10)

Aquí vale la distinción que hace Conde entre “campo de análisis” y “campo de intervención” al referirse a las instituciones educativas. “Estos campos nunca coinciden...no todo lo que se analiza se va a convertir en intervención, pero la comprensión de la escena institucional tiene que estar mediada por ese análisis. Lo anterior permite afirmar que no es posible tomar el saber disciplinario como un saber sobre la institución concreta ya que éste se construye durante la intervención.” (Conde, 2003:7)

Las herramientas teóricas para la comprensión en el caso que nos ocupa, van de la mano del saber disciplinario pedagógico y del psicológico. De ahí se deriva la orientación psicopedagógica del informe

de Reyes. El término “orientación” es relevante: orientación para la práctica educativa.

En el libro “Educación Laica” Reyes señala “El enfoque de esta monografía es el de un ensayo psicopedagógico. Se hace necesario adquirir la actitud y el método científicos para resolver los problemas educativos.” (REYES, R. 1947b: 7)

Si se toma en cuenta los criterios de la época, se entendía la Psicopedagogía como la disciplina que “estudia los procesos psíquicos del ser humano, niño adolescente, adulto en relación con la educación. Por tanto la psicopedagogía está en estrecha relación con la Psicología y con la Pedagogía, aunque cada una de estas ciencias se vincula con ella de manera distinta. El punto de partida de los problemas psicopedagógicos, los temas de estudio, surgen de la Pedagogía; en efecto nunca podrá pertenecer a la Psicopedagogía el estudio de un proceso o problema que no tenga relación alguna con la educación. A su vez, el punto de vista desde el que estudiamos el problema, es el punto de vista psicológico y esta es la intervención de la Psicología.”(LUZÁN, M; CARBONELL, M. 1951: 5)^{xii}

Más aún, estas autoras la vinculan con la Estadística: lo más “nuevo e interesante” de la Psicopedagogía es lo que llaman Psicoestadística o Estadística educacional: “En contra de la Pedagogía clásica, la Psicopedagogía sostiene que el hecho pedagógico y el hecho psicológico pueden ser objeto de medida y que su adopción, por la

primera de las ciencias nombradas, señala una nueva etapa constructiva.

En efecto, si pensamos cómo se valoran clásicamente los resultados de la enseñanza del maestro sobre los alumnos, cómo se valora la propia labor del educador, cómo se controla la eficiencia de un método pedagógico, cómo se adoptan nuevos sistemas y se solucionan problemas de tipo educacional, cómo se construyen los programas escolares, advertiremos que para todo ello se procede por opiniones y por puntos de vista teóricos y doctrinarios. La Psicopedagogía sostiene que todos estos hechos deben tener una solución experimental y que todos ellos son susceptibles de medida.” (Íb.: 8)

En sentido contrario, Skliar (2007) plantea “La estadística nació con la eugenesia porque su insight más significativo radica en la sospecha de que la población puede ser normal. Y si la sospecha es cierta, los próximos pasos bien podrían ser: (a) concebir la población como dividida entre normal y no-normal y (b) crear/determinar un estado de norma en los no-normales –que es, claro está el objetivo de la eugenesia-; (c) establecer rápidos mecanismos de “cura”, “corrección”, “normalización”; (d) volver a definir un status poblacional de lo que es “corregible” y de aquello que es, entonces, “incorregible”, etc.” (SKLIAR, 2007:137) De esta manera se vuelve al cuestionamiento de la psicoestadística en términos muy similares a los que planteaba Reyes en 1947.

Como señalara Giorgi la psicopedagogía de la época está pensada desde las “disfuncionalidades del aprendizaje a los efectos de tomar

decisiones acerca de quiénes ingresan a qué modalidad educativa, a quien incluir y cómo en la educación.” (E.VG: 3)

Hacia los años sesenta, luego de un periodo de devaluación del espacio Psicopedagógico en el marco de Instituto de Psicopedagogía Morey Otero, surgen nuevas voces y conceptualizaciones:

Pastorino (2001) define la Psicopedagogía de la siguiente manera: “... como una disciplina que está delimitando su objeto de conocimiento, a nuestro entender: el estudio de cómo aprenden los seres humanos, cuáles son las relaciones entre los determinantes neurológicos, intelectuales, psicoafectivos, sociofamiliares, educativos y en general, todos los aspectos que contribuyen a que el aprendizaje se realice de un modo enriquecedor para el sujeto. También la psicopedagogía se ocupa del análisis de los obstáculos que hacen que las personas presenten perturbaciones en su aprendizaje y del modo de colaborar para prevenir los problemas que puedan presentarse en esta área, así como de contribuir mediante intervenciones oportunas para superar dichos problemas.” (PASTORINO, 2001: 9)

La centralidad de la mirada psicopedagógica está puesta en la problemática del aprendizaje. Leandro de Lajonquière (1999) hace referencia a la ilusión psicopedagógica: “...observamos que hay una (psico) pedagogización de las experiencias educativas –tanto familiares como escolares- que no es otra cosa que el corolario de ese proceso de psicologización de la pedagogía moderna. Justamente, cuando se da esa

inflación psicopedagógica, el operador que está comprometido con el acto educativo –operador subjetivante- se degrada...Entonces podemos formular, en primer lugar, una especie de ley. Cuanto más sobredimensionada está la dimensión psicopedagógica, más queda comprometida la educativa.” (de LAJONQUIÈRE, 1999: 29)

Kachinovsky(2002), por su parte plantea: “Siendo consecuente con su tradicional discurso, la institución educativa ha convocado con frecuencia al psicólogo-del-aprendizaje, allí donde su ideal se ha mostrado fallido o ha amenazado fracasar. No pocas veces, asimismo, hemos accedido a este pedido. Y hemos pactado, sin saberlo, con la demanda de encarnar corpóreamente ese lugar indeseable de una imposibilidad que a nuestra cuenta se ha sabido acreditar. Allí donde la apelación es testimonio de un malestar -docente- que insiste en busca de significación, pretender sortearlo en lugar de sostenerlo, he aquí la pérdida de nuestra especificidad.” (KACHINOKY, 2002: 5) más adelante: “Y en esa tensión insalvable entre lo singular y lo plural, en esa misma trama el sujeto psíquico y el sujeto cognoscente se irán construyendo. ¿Cuáles son los puntos de articulación entre ambos? ¿Cuáles las rupturas o discontinuidades? ¿Qué provoca y qué resiste en uno y otro al saber? ¿Qué se produce y qué se reproduce? La posibilidad de generar éstas y otras preguntas y de avanzar en ellas es, a nuestro entender, una alternativa de especificidad a nuestra presencia disciplinar en lo educativo. El problema del conocimiento en su atravesamiento subjetivo

o -desde una perspectiva complementaria-, los efectos educativos subjetivantes, configuran un locus de posibilidad. En tanto emerge la diferencia discursiva, se produce una nueva espacialidad, que al mismo tiempo que nos recorta identitariamente habilita una factibilidad dialógica pertinente y relevante.” (KACHINOVSKY 2002:7)

Desde esta perspectiva, hay entonces una “diferencia discursiva” que otorga identidad a la Psicología como disciplina y al Psicólogo en su intervención.

Por otra parte, para Müller el psicopedagógico “es un campo vastísimo, aún no delimitado en todas sus posibilidades que estudia y trabaja los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Abarca la educación académica en todos sus niveles y la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral; se ocupa de la salud mental, en cuanto aprender implica afrontar conflictos, construir conocimientos y muchas veces padecer perturbaciones. Incluye el estudio de las estructuras educativas, sanitarias y laborales en tanto promueven, tratan o dañan los aprendizajes. Es una disciplina que se encarga de los aprendizajes en cuanto conocimientos, sin descuidar los aprendizajes en cuanto participación simbólica, dramática, social, cultural, lingüística. Es una disciplina abierta al diálogo y al trabajo conjunto con otras disciplinas. Es interdisciplinaria, tal vez transdisciplinaria en tanto sus interrogantes atraviesan otros campos de conocimiento y desbordan los territorios supuestamente específicos, falsamente planteados como infranqueables.”

(apud PASTORINO, 2000: 57)

La propia Socioanalista Carmen Pastorino indica, “para la formación del psicopedagogo tomamos el campo de las ciencias neurobiológicas: toda la neurología, la genética, la neurobiología. El campo de las ciencias psicológicas, o sea la psicología general, la psicología evolutiva, la psicología institucional. En la parte pedagógica tenemos sociología, psicología del aprendizaje, didáctica. Después la cuestión más general de epistemología, metodología de la investigación, lingüística. (E.CP: 3)

Por lo expuesto, puede señalarse que la intervención de Reina Reyes no tuvo carácter psicopedagógico en cuanto a considerar el aprendizaje como centro de su intervención. Pero sí apela a que, toda la experiencia recogida apunte hacia lo que llama “orientación psicopedagógica”. Se trató en todo caso, de una intervención psicológica con proyección educativa. La frontera entre su intervención y la de las “educacionistas” del albergue están bien delimitadas en su planteo. Una intervención psicológica con mirada de maestra, como surgiría del planteo de Carrasco. “Como consecuencia de estas observaciones es fácil apreciar las grandes dificultades que, para el desempeño de sus tareas, encuentran las dos inteligentes educacionistas que actúan en el Albergue al frente de las clases de instrucción. Después de obtenidos los resultados de esta investigación, conversé con ellas y ambas ratificaron mis observaciones sobre el nivel cultural de las internadas y sobre la

dificultad de su atención por el problema afectivo de cada una de ellas (Reyes, 1947a:92)

El Prof. Carrasco señalaba: “El fenómeno fundamental es el desarrollo. Si los hombres nacieran viejos no existiría educación. El desarrollo es el desenvolvimiento de un programa genético encauzado, en un cauce sociopolítico económico y por lo tanto socializador. Socializar es crear ideología, crear postura frente a la vida. Si las bases epistemológicas de la educación son esas y las de la psicología son esas pero hay una cosa que es única que la hemos dividido por especialización. Para mí hay una comunidad en las bases epistémicas de la educación y en la psicología. Luego se dividen porque la Psicología se encarga de estudiar los fenómenos del desarrollo y la educación se encarga de estudiar cómo darle algo a quien va creciendo. Pedagogía y Didáctica son los dos temas fundamentales de la educación, Pedagogía como la elaboración de un contexto determinado teórico de interpretación de lo que es el sujeto en función de lo psicológico. Yo planteo la convergencia epistémica entre la Psicología y la Pedagogía.” (E.JCC:7)

Desde estos distintos planos discursivos, enunciados a partir de las diferentes concepciones en torno a la psicopedagogía -que suponen distintas ubicaciones de producción social- se intenta poner de manifiesto el conflictivo status de identidad profesional. Se entiende que, por su historicidad y politicidad, la construcción del campo tiene esa condición de

construcción permanente, irreductible a una sola posibilidad.

Es así que se identifican ciertos hilos discursivos (temáticamente uniformes) que se entrelazan con otros constituyendo nudos discursivos. A esos nudos que suponen el entrecruzamiento de perspectivas referirá el apartado siguiente en relación con los roles.

6.4 Rol del Psicólogo y del Psicopedagogo: perspectivas

A punto de partida de la investigación bibliográfica y de las entrevistas realizadas se pudo diseñar un cuadro comparativo del rol del Psicólogo en donde se presentan diversas perspectivas desde distintos tiempos y lugares. Se incluye la perspectiva del rol del psicopedagogo en juego con la del psicólogo. El cuadro siguiente presenta en forma ilustrativa, en qué lugar se podría situar la intervención de Reyes con relación a otros momentos en el desarrollo profesional.

<p>ROL DEL PSICÓLOGO EN CONSEJO DEL NIÑO: COLABORADOR EN SOLUCIÓN DE CONFLICTOS HIGIENE MENTAL (Fuente: Reina Reyes. "Psicología y reeducación" 1947</p>	<p>Menores a disposición del juez: Observación y ficha psicológica, puede ser utilizada para solucionar conflicto que ha motivado ingreso (...) logrando que en los casos que ofrezcan ventajas, se reincorpore a la mayor brevedad al ambiente familiar..." (REYES, 1947a:15) Menores tutelados: Caracterización de la personalidad física y psíquica del individuo para determinar métodos reeducativos. "Atención de la higiene mental(...)es de primordial importancia por el papel que desempeña la prevención y el tratamiento de deficientes adaptaciones sociales.(REYES, 1947a:27-28)</p>
--	--

<p>ROL DEL PSICÓLOGO EN COLEGIO LATINOAMERICANO HIGIENE MENTAL Y DESARROLLO DE COMUNIDADES (Fuente: Juan C. Carrasco "PLANIFICACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, HIGIENE MENTAL Y DESARROLLO DE COMUNIDAD" (1966) en "Aportes" para la elaboración de una propuesta pedagógica (1956-2006)</p>	<p>...Los fundadores del Instituto, dedicados a tareas asistenciales, y de docencia psicológica, elaboraron un Plan Psicopedagógico de Higiene mental y de desarrollo de comunidades..."(CARRASCO, 2006:14)</p>
<p>"ROL DEL PSICÓLOGO EN INAME" HABILITADOR</p>	<p>"...habilitar al sujeto a encontrar sus propios deseos y aptitudes a redescubrir aspectos de su personalidad que desconoce y de ese modo posibilitar que él mismo elabore su propio proyecto de vida, según sus necesidades, deseos y posibilidades reales. El psicólogo ofrece un modelo diferente de escucha de atención y de ayuda." (CRISMARIÚ 1997: 8)</p>
<p>"PSICODIAGNÓSTICO Y ROL DEL PSICÓLOGO" PROMOTOR DE SALUD</p>	<p>"...profesional de la psicohigiene. "Nuestra práctica tiene sentido en cuanto somos promotores de salud." SOBRADO,1983: 12)</p>
<p>ROL DEL PSICÓLOGO Y DEL EDUCADOR ESTRUCTURACIÓN PSICOLÓGICA DEL SUJETO</p>	<p>"La frontera entre la psicología y la pedagogía es una frontera prácticamente borrosa. El que educa, ¿qué está haciendo? Está estructurando psicológicamente a un sujeto. El que hace psicoterapia en gran parte está educando." (E.JCC: 3)</p>
<p>ROL DEL PSICOPEDAGOGO REESTRUCTURACIÓN DINÁMICA DE TODA LA PERSONA. CÓMO APRENDE EL SER HUMANO PRAXIS</p>	<p>"Tiene que ver con una reelaboración, reestructuración de las matrices de aprendizaje del sujeto cuando hay dificultades o cuando hay perturbaciones o distorsiones. Pero además se ocupa de la prevención que es básica" (E.CP: 2) "Hay que diferenciar el educador maestro que tiene un rol más legal porque tiene que cumplir un programa, hacer un currículum. El psicopedagogo puede trabajar sobre contenidos curriculares, pero aunque trabaje sobre contenidos curriculares, el objetivo es promover el deseo de aprendizaje y el modo de aprendizaje, utilizando el aprender a aprender que es algo bastante discutible en educación sin embargo en el psicopedagogo no." (E.CP: 3)</p>

Cuadro 11: Rol del Psicólogo y del Psicopedagogo

De estos roles se derivan ciertas funciones. Desde la perspectiva de Reyes la función tiene dos tareas fundamentales:

A) Obtención del CI.

B) Investigación de la personalidad en su conjunto

Si bien reconoce el valor de la primer tarea señala que sería un “Profundo error que supone la limitación de la labor psicológica a la obtención de medidas y la elaboración estadística de ellas (...) La investigación sistemática y ensayo experimental realizados con garantías de honestidad intelectual serán provechosos siempre que exista la concepción de la complejidad de la vida anímica (...)” (REYES, 1947a: 25)

Más adelante señala “La psicotecnia, trabajo cómodo de laboratorio, no permite la justa valoración de la persona humana porque prescinde de la observación directa con sus dos elementos esenciales: tiempo largo y naturalidad (ficha psicológica tarea secundaria y permanente y no primordial y a término fijo).” (REYES, 1947a, 26)

En este último aspecto encontramos una concordancia con el planteamiento de Carrasco al crear el Colegio Latinoamericano “El objetivo fue el de crear un verdadero centro de psicología infantil experimental de estudio y control del desarrollo del Niño, en un ambiente “no artificial” como puede serlo una clínica o un hospital.” (CARRASCO 2006:15)

Es decir, observación directa, tiempo largo y naturalidad.

En cuando a la perspectiva de Sobrado, la función del psicólogo de

acuerdo a su rol sería: “monopolio profesional del uso y aplicación de los tests, es una reivindicación justa que tenemos los psicólogos, para delimitarnos, de manera de poder medir el intrusismo que cometen otras profesiones (...) Debemos defender nuestro derecho a diagnosticar, pronosticar, sugerir y derivar guardando nuestra especificidad, atendiendo a la necesaria complementariedad del trabajo interdisciplinario.” (SOBRADO, 1983:13)

Ya en el ámbito del antes Consejo del Niño, luego INAME, se rastreó un artículo en el que se hacía referencia al rol y función del psicólogo. Hoy en día, como pudo constatarse a través de la entrevista al Psic. Giorgi y el aporte de informantes calificados del Departamento Psicológico de INAU: no hay sistematización de prácticas, ni modelizaciones de intervención como sí presenta Conde para referirse al ámbito escolar en particular. Según el artículo de Crismariú (1997) la tarea del psicólogo en el entonces INAME era “facilitar múltiples aprendizajes, como por ejemplo expresar sentimientos, promover un diálogo que favorezca el planteamiento de los problemas y posteriormente la mejor resolución de las dificultades en todos los aspectos de la vida; familiar, educativa, laboral, social y sexual.....” (CRISMARIÚ, 1997: 8)

Pasando al ámbito de la Psicopedagogía, según el planteo de C. Pastorino existe una discriminación entre la función del Psicólogo y la del Psicopedagogo:

“El psicodiagnóstico es del psicólogo, nosotros hacemos una

evaluación que llamamos evaluación psicopedagógica que es un corte transversal que hacemos en un momento determinado de la historia del sujeto para ver sus posibilidades cognitivas, su modalidad de aprendizaje, su estilo de aprendizaje, la relación entre los distintos campos del aprendizaje, sus funciones también.” (E.CP: 2)

Carrasco señala a qué se debió la denominación de su informe como “Planificación Psicopedagógica, higiene mental y desarrollo de la Personalidad” que data de 1966: “Estábamos creando técnicas de trabajo concreto en materia de institución educativa pero al mismo tiempo sacándole algún provecho desde el punto de vista de la investigación psicológica, era como un canal abierto entre las dos disciplinas por lo tanto a nosotros no nos costaba nada hablar de psicopedagogía, ese era el sentido que nosotros le dábamos. No éramos pedagogos, no éramos ni filósofos ni planificadores de la educación, no teníamos nada de educadores, digamos de formación, pero estábamos viendo un fenómeno concreto, que lo trabajábamos todos los días.” (E. JCC: 4)

Otro aspecto interesante a considerar en el estudio comparativo de los documentos presentados en este apartado, es el peso de lo instituido.

Crismariú plantea, “Si bien está siempre el peso de lo instituido, el rol del psicólogo en el Iname apunta a buscar, junto con el individuo o con el grupo nuevas alternativas hacia la libertad personal y la creatividad.”(CRISMARIÚ, 1997: 9)

Reyes, por su parte, reconoce que el propio régimen de internado justifica la presencia de un Psicólogo. Pero se niega a aceptar que su tarea sea la de aplicador de tests, visualiza en esta asignación del rol una incompreensión que podría llamarse epistemológica: “La limitación de la tarea del psicólogo a la aplicación y la valorización de los tests, tiene su razón de ser en las dificultades innúmeras que presenta la tarea de comprender los procesos anímicos, penetrando en el vasto submundo energético de los impulsos, afectos, recuerdos, instintos, deseos que son la parte motora de la vida humana.” (REYES, 1947a: 28)

A partir de esta postura discursiva reconoce dos dimensiones que intervienen en el sujeto: la individual y la colectiva: Entonces, señala por una parte: “La fuerza activa, creadora, del individuo es patrimonio de la afectividad y no de la inteligencia. Las ideas no mueven al individuo sino cuando se han fundido con un sentimiento; y los sentimientos son muy difíciles de aquilatar porque responden a sistemas de valor.” (REYES, 1947a: 28)

Y por otra: “El estudio de la conducta, en lo que ella depende de la colectividad, debe preceder al estudio de lo que, en la personalidad, es exclusivo del factor individual.” (REYES, 1947a: 29)

CAPÍTULO 7 DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA: PROBLEMATIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

“Por creer que la educación es móvil creador de un “yo” libre y solidario basándonos en principios que nos ofrece la ciencia, salvamos nuestra responsabilidad no quedando en silencio; aún cuando nuestra voz no sea oída salvamos nuestra responsabilidad de educadores gritándolo a quien nos quiera oír.” (Reyes, 1988)^{xiii}

La consideración de esta dimensión supone incluir tres aspectos en el análisis: lo pedagógico, el compromiso ético y el proyecto político.

Estos aspectos aparecerán “anidados” dado que constituyen, desde nuestra perspectiva, el “nudo” que supone la dimensión ético-política por lo que no pueden discriminarse desde la consideración del discurso, ya que los tres suponen un “enmarañamiento discursivo”.

Como se señaló en el apartado metodológico, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso se establece la distinción entre: acontecimientos discursivos y contexto discursivo. Los acontecimientos discursivos son las materializaciones de los discursos. Un acontecimiento discursivo sólo se constituye en tal, si hay un “énfasis político”. El tratamiento del caso en una dimensión ético – política, permite remitir al carácter pedagógico y considerar el carácter discursivo de dicho acontecimiento.

Desde el principio, se planteó que no existía un interés en hacer un

tratamiento meramente biográfico ni tampoco testimonial, sino discursivo.

El planteo de la “cuestión psicopedagógica” ha tenido sentido, no en tanto definición de espacios profesionales, sino en cuanto búsqueda de lo específicamente pedagógico del discurso construido sobre el acontecimiento. Y esto se puede obtener desde una mirada ético- político que se encuentra presente en la construcción discursiva de Reyes. No se ha pretendido definir territorios profesionales –aunque han sido necesariamente indagados- ni plantear miradas totalizadoras.

El tratamiento político del acontecimiento, está presente, desde el texto inicial: “Ya sea porque el estudio psicológico de cada menor está en sí muy relacionado con el tratamiento reeducativo que debe indicarse, ya sea porque en mí existe vocación de educadora, en los problemas que plantean las menores internadas en el hogar femenino N° 1 han quedado vinculados estrechamente los aspectos psicológicos y pedagógicos de los mismos...Ha fortalecido también esta orientación, el convencimiento de que el problema de las menores desamparadas debe solucionarse de inmediato, porque pertenece a la conciencia social, ya que factores económicos y culturales adversos obran como potenciadores o como creadores del abandono moral de las adolescentes que en muchas ocasiones, devienen seres inadaptados para la vida social, sufriendo por ello sanciones injustas.” (REYES, 1947a:109)

Y continúa “La mayor utilidad de esta investigación, realizada en breve tiempo y en condiciones precarias por falta de colaboración

eficiente, será la de ofrecer planteamientos constructivos para que, sin ahondar la crítica de las instituciones existentes y sin investigar a quien incumbe la responsabilidad de los graves defectos del actual régimen de reclusión, se halle la forma de modificarlo a fin de lograr recuperación de la joven, recuperación que depende, en parte, de la oportunidad y el modo como se la guíe.” (Íb.: 109-110)

Presenta aquellas condiciones que entiende deben caracterizar una institución educativa “Toda institución de educación es como una célula viva que modifica sus reacciones y su estructura según las circunstancias siempre cambiantes, que la vida crea. Dotar a esa célula de gran vitalidad para que cumpla al máximo sus funciones no es alcanzable por fórmulas ni por reglamentos. Las manifestaciones superiores de la vida no pueden encerrarse en fórmulas, porque son auténticas creaciones de esa misma vida.” (Íb.: 111)

Por lo expuesto, no hay en Reyes una pretensión de constituir rígidamente “albergues modelos” sino más bien líneas de acción. Éstas son sintéticamente:

- a) Investigación psicobiológica.
- b) Configuración de grupos homogéneos por preparación y grado de educabilidad.
- c) Emplazamiento en predios suburbanos que puedan incluir Plazas de Deportes, Bibliotecas, Salas de espectáculos, Huertas, Talleres.
- d) Zona de actividad libre de acuerdo a gustos e inclinaciones de las

adolescentes.

e)Fortalecimiento de la vinculación familiar y social.

f)Actividades remuneradas para constituir un fondo individual de ahorro para el egreso.

g)Instrucción escolar.

h)Organización de bolsa de trabajo.

i)Seguimiento de la egresada con acción rectora y protectora por parte de la institución.

CAPÍTULO 8 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Al comienzo de la investigación se partía de un supuesto que implicaba considerar la intervención de Reina Reyes en el Consejo del Niño como psicopedagógica, en la que anticipó prácticas y concepciones. Dichas prácticas, según se sostuvo en ese momento, produjeron un conflicto con las posturas institucionalmente reconocidas y valoradas en la época sobre atención a la adolescencia lo que supuso la clausura de la experiencia. Se sustentaba, en un comienzo, que las conceptualizaciones y prácticas sostenidas por Reyes, podían visualizarse como relativamente vigentes. El recorrido realizado permite presentar estas consideraciones finales que hacen revisar el propio supuesto. Fundamentalmente, permite poner en cuestión la atribución de experiencia “psicopedagógica” mediante la introducción de la reflexión en torno al campo. Esto fue posible a partir de un estudio comparativo de conceptualizaciones en torno al rol del psicólogo en el campo educativo, el del psicopedagogo en aquel momento y en el presente.

El carácter anticipatorio, la relativa vigencia, la determinación del campo intelectual y de intervención que ofrecía la experiencia pudieron ser documentadas.

El nivel descriptivo al que se aspiraba durante la indagación, no sólo se alcanzó en todos los planos planteados (institucional, profesional y ético-político) sino que se avanzó en un camino hacia una mayor

comprensión y análisis de la problemática. Dicha problemática, situada en el caso particular, permite aventurar consideraciones sobre el devenir histórico de las políticas de atención a la infancia y adolescencia y el estado de situación en el presente. Durante todo el proceso de indagación, se mantuvo la idea-guía acerca de que el estudio del pasado tiene sentido en la medida en que permite comprender el presente. Éste no es el único sentido posible de los estudios históricos –por lo mismo tampoco esta investigación se encuadra estrictamente en los parámetros de una investigación histórica- pero es el enfoque que se ha priorizado en esta oportunidad.

Se ha dirigido el trabajo fundamentalmente hacia la indagación en torno a los encuentros posibles y efectivos entre la Psicología y la Pedagogía.

En primer lugar la problemática en torno al papel del Estado en cuanto a la infancia y adolescencia en situación de vulnerabilidad social ha cambiado en la medida que la propia concepción de Estado de Bienestar ha hecho crisis. Crisis que es síntoma de la exclusión que supuso esta nueva etapa del Capitalismo para los países de la periferia. Por tanto no es dable pensar el marco histórico en el que se centra el tema de tesis aquí esbozado, con los parámetros del contexto actual. Pero, lo que sigue vigente, es que la educación es un derecho de aquellas y de las actuales adolescentes.

En la Introducción al Diagnóstico de Vulnerabilidad (2003), García

e Iglesias retoman el recorrido histórico y señalan que en un comienzo:

“... las intervenciones aparecen fuertemente pautadas por la falta, lo que no hay, dejando de lado los recursos, y por el desarrollo de estrategias básicamente centradas en el control social y en el asistencialismo” (GARCÍA, S; IGLESIAS S., 2003: 20) La introducción del concepto de vulnerabilidad implica una “nueva concepción a nivel teórico-metodológico y práctico en las intervenciones en este campo y abre un proceso de reflexión y autoevaluación a la interna institucional.” (Íb.: 21)

Esos “otros recursos” son aquellos a los que de alguna manera apelaba Reyes mediante una intervención no dirigida al control sino a la comprensión de la situación de la adolescente.

De esto se deriva que el diagnóstico no debería ser el paso inicial frente a los derechos vulnerados por lo que Marcelo Viñar propone – perspectiva que se señala en el documento es compartida con el grupo que realizó el informe- “... repensar la institución y sus dispositivos de recepción. El diagnóstico no debería ser el gesto inicial, en tanto el descubrimiento del sujeto hay que hacerlo desde la convivencia: somos en relación con el otro.” (apud GARCÍA, S.; IGLESIAS. S., 2003: 21)

Resulta entonces posible establecer una ligazón entre lo que Reyes consideraba como clave de la “reforma educacional” y este repensar la institución a partir de conceptos basados en un paradigma que toma como eje el concepto de “vulnerabilidad”.

En segundo lugar, se rescata el valor del tipo de intervención. Alejada de las concepciones psicométricas, más cerca de las visiones que contemplan la complejidad psicosomática, el enfoque social y la perspectiva institucional, esta experiencia supone un anticipo a prácticas y marcos teóricos más recientes.

Como tercer punto, la indagación ha permitido constatar la ausencia de memoria institucional pero asimismo la existencia de experiencias que si se estudiaran sistemáticamente no sólo mostrarían una no linealidad en las prácticas institucionales sino que permitirían colaborar en la superación de la repetición de Lo Mismo.

En cuanto al carácter de la experiencia, claramente de intervención psicológica, resulta de cierto eclecticismo. Como se señalara anteriormente, interpelada por la realidad, Reyes recurrió a las herramientas de que disponía, preocupada más por el sujeto que por las normas. Quizás se podría aventurar allí la matriz de pensamiento con que la marcó Vaz Ferreira más amigo de pensar por ideas y no por sistemas.... podría agregarse, partir de los problemas para encontrar los caminos de intervención.

La dimensión ética muestra un sendero pedagógico claro que se posiciona desde el diálogo, la autonomía y la crítica. Se trata efectivamente de una postura ética.

En el informe de Reyes realiza la distinción entre el trabajo del

psicólogo y el de las “educacionistas”. Son tareas diferentes, pero la del psicólogo tiene un alto componente educativo, desde su perspectiva, en la medida en que colabora en la construcción del “ser”.

Por lo expuesto se puede afirmar que en el caso hubo un encuentro entre la Psicología y la Pedagogía, pero se pone en cuestión que la práctica haya sido psicopedagógica como se presuponía en un comienzo.

Al iniciar la investigación se señalaba: “En un intento de actualización del debate en torno al proceso de constitución del campo intelectual, se plantea que la intervención de Reina Reyes en el Consejo del Niño tuvo un enfoque psicopedagógico que anticipó prácticas y concepciones, produciendo un efecto de conflicto con las posturas institucionalmente reconocidas y valoradas en la época sobre atención a la adolescencia lo que supuso la clausura de la experiencia. Se entiende que dichas concepciones, prácticas así como las tensiones que éstas suponen en el campo intelectual y en el político, pueden visualizarse como relativamente vigentes en el presente.”

Es posible entonces afirmar el carácter anticipatorio así como la relativa vigencia.

También es posible afirmar que la intervención fue psicológica como queda profusamente documentada, no sólo desde la intervención misma sino desde el proceso de su contratación.

Importa destacar la prevalencia de lo pedagógico en la construcción discursiva.

Se ha identificado la fuerte matriz construida a partir de las neurociencias en los planteos psicopedagógicos. Una preocupación central en la Psicopedagogía actual es relativa a las dificultades de aprendizaje. También debe reconocerse que el campo se ha ampliado a otros niveles como la orientación. Rafael Jiménez; R; Porras, R. (1997: 15) hacen referencia a la “babeliana confusión terminológica” en relación a la cuestión de la definición de territorios entre la Psicología y la Psicopedagogía.

Se entiende que el caso queda por fuera de esta tensión. Se trata de una pedagoga, que reflexiona como tal, que propone un proyecto de cambio institucional donde se pone en cuestión las políticas de Estado, a quien la experiencia de intervención en un Hogar de adolescentes como psicóloga le permite realizar planteos pedagógicos, profundamente políticos, profundamente éticos.

Por último, es posible señalar, en una breve reseña, que se han cumplido los objetivos de la investigación: se ha logrado relevar las vinculaciones entre Pedagogía y Psicología en el período (década de los años cuarenta), se han analizado las políticas de atención a la adolescencia llevadas adelante por parte del Estado, a través del Consejo del Niño -especialmente aquellas dadas en “contextos de encierro”-, se indagó acerca del posible carácter psicopedagógico de las

prácticas llevadas adelante por Reyes, así como pudo identificarse la tensión entre el saber y el poder a través del seguimiento de las condiciones de edición del informe en los distintos contextos de producción.

Por tanto, el caso que nos ha ocupado, pone en juego, desde tiempos previos a todo el entramado discursivo desarrollado, varios aspectos relevantes:

Una preocupación más centrada en la educación que en el aprendizaje.

Una definición de la intervención como psicológica.

Un proyecto educativo.

Una síntesis interdisciplinaria que abarca en diversos campos del conocimiento en el momento en que empiezan a construirse como tales en nuestro país.

Una concepción de educación como “actividad integrativa del yo”: “la educación debe conseguir que durante el desarrollo del hombre, se integre a él aquello que le permita acrecentar su vida –cantidad y calidad– robusteciendo paralelamente la conciencia de su ser como algo diferenciable del contenido que se le ofrece. (REYES, 1947:119)

Un cuestionamiento ético-político de la intervención.

Queda abierta la invitación a continuar indagando en torno a la memoria institucional y a las experiencias alternativas invisibilizadas, de las que aventuramos señalar quedan muchas aún por develar.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (1998) "Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas" APU Mdeo.

AAVV (2002) "VI Jornadas de Psicología en la educación". Ed. Psicolibros. Mdeo.

AAVV (2003) "Psicología en la educación, un campo epistémico en construcción" Trapiche. Mdeo.

ANDRADE EIROA, J. "Síntesis" www.psicología.org.uy

AVANZINI, G. (1986) "La pedagogía del S. XX" Narcea. Madrid.

BECHER, T. (2001) "Tribus y territorios académicos" Gedisa. Barcelona.

BARRÁN, J.P. (1995) Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La ortopedia de los pobres." T. II. E.B.O. Mdeo.

BARRÁN, J.P. et al. (2002) "La medicalización de la sociedad". Nordan Comunidad. Mdeo.

BENTURA ALONSO, C. (2006) "Trabajo social en el campo de la salud" Orientadora: Mónica de Martino. Tesis presentada a la UDELAR FCS Depto. de Trabajo Social para la obtención del título de Master en Trabajo Social. S/E. Mdeo.

BENTURA P., et al. (2002) La relación educativa en la vida cotidiana de los Centros con medidas de seguridad." <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/cheroniolmos.pdf>

BOURDIEU, P. (1999) "Intelectuales, política y poder" Eudeba. Bs. As.

CAMORS, J. (1986) "La Escuela Martiriné. Adolescentes viviendo en comunidad" En Rev. La Educación del pueblo. Segunda época. N° 34. Mdeo.

CARBAJAL, N. (2001) "La psicopedagogía en el Uruguay." En PASTORINO, C. (Coord.) "Psicopedagogía Uruguay. Aportes para la discusión" Ed. Mediolanum Mdeo.

CARBONELL DE GROMPONE, M (1951 2ª edic.) "Psicopedagogía" Ed. Medina. Mdeo.

CARRASCO, J.C. (2006) "Aportes para la elaboración de una propuesta educativa (1956-2006) Ed. De autor. Mdeo.

CARRASCO, J.C. (1983) "Psicología crítica alternativa" Leuven.

CASAS, M. (s/f) "Profesionalización de la Psicología en Uruguay, primer relevamiento." (inéd.) La Plata

CRISMARIÚ, S. (1997) "El rol educativo habilitador del psicólogo en el INAME" En Rev. Nosotros N° 6. Época 1. Mdeo.

CONDE, G. et al. (2003) "La psicología en la educación, dispositivos de intervención en construcción. Grupo de investigación IPSE. En "Jornadas universitarias de intercambio. Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción." Fac. Psicología Udelar. Ed. Trapiche-CEUP (pp.21-38). Mdeo.

CONDE, G. (2006) "El lugar de los equipos en las escuelas. Aportes para la construcción de un nuevo enfoque de trabajo. Coloquio "La Psicología en el campo de las políticas públicas. Nuevas voces, nuevos desafíos." Área de Salud. Fac. Psicología. UdelaR. Mdeo.

http://www.psico.edu.uy/academic/-area_salud/tac.../dconde.pdf

COMISIÓN DE APOYO A LA EDUCACIÓN EN CÁRCELES (2010) "La educación en cárceles del Uruguay. Balance y perspectivas". CAEC. Mdeo.

DALMAGRO, Ma. (2002) "Mujeres en el campo intelectual uruguayo. Armonía Somers: entre la transgresión y el seudónimo" En Revista Universium. Universidad de Talca. N° 17 <http://www.laciudadletrada.com/Archivo/dalmagro.pdf>

De LAJONQUIERE, L. (2000) Infancia e ilusión (psico) pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación". Ed. Nueva Visión Bs. As.

DEMARCHI, M. (1994) "Reina Reyes. Algunas claves para interpretar su obra" en Revista de la Educación del Pueblo 2° Época. N° 57. Mdeo.

DOMÍNGUEZ, L. (2005) "Explicación falsa de Reina Reyes" en Rev. Voces. N° 20 Mdeo.

DOMÍNGUEZ, L. (2006) "Ética y conflicto en el pensamiento de Reina

Reyes” en Rev. Voces. N° 22. Mdeo.

DOMÍNGUEZ, L. (2009) “En busca de la mirada perdida para nombrar a Reina Reyes” En REYES, R. “Drama en la educación” Ministerio de Relaciones Exteriores-Consejo de Educación Técnico Profesional-ADEMU. Mdeo.

ENRÍQUEZ, E. (1991) “El sujeto humano: de la clausura identitaria a la apertura al mundo.” En Dorey, R. et al. “El inconsciente y la ciencia” Amorrortu edit. Bs. As.

FILLOUX, J.C. (2001) “Campo pedagógico y psicoanálisis”. Nueva Visión Bs. As.

FONTES, M. E. (2003) “Para leer a Reina Reyes” en “Quehacer Educativo”. N° 59 Mdeo.

FOUCAULT, M. (1991) “Microfísica del poder” Ed. De la Piqueta. Madrid.

FOUCAULT, M (2006) “Seguridad, territorio y poblaciones” Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

FOUCAULT, M. (2008) “Tecnologías del yo. Y otros textos afines” Paidós Barcelona.

FREIRE, P. (1990) “Conversando con educadores” Ed. Roca Viva Mdeo.

GARCÍA, S. (1998) “Análisis de los cambios en las políticas públicas de infancia”. Udelar. FCS. Depto de Trabajo Social. Mdeo.

GARCÍA, S.; IGLESIAS, S. (2003) “Diagnóstico de Vulnerabilidad” en GARCÍA et al. (2003) “Diagnóstico de vulnerabilidad” Centro de Formación y Estudios. Mdeo.

GARCÍA, S. (2008) “Protección especial en el campo de la infancia y la adolescencia. Cambios y continuidades en las políticas de infancia en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay” Cuadernos de ENIA. Mdeo.

GATTI, E. “Dialogando con Reina Reyes” en Rev. Voces Mdeo. N° 15.

GIORGI, V. (2001) “Niños, niñas, adolescentes entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas 5° Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales.” <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/giorado.pdf>

- GIORGI, V (2005) De "sujeto sometido" a "sujeto de derecho". Educación Social y Políticas Públicas.”
- <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/sujetogiorgi.pdf>
- GIORGI, V. (2006) “Enseñar y aprender en los márgenes” Seminario de la Maestría en Psicología y educación”. Inéd.
- GOFFMAN, E. (1987) “Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.” Mdeo. Ed. CEUP
- GOFFMAN, E. (2008) “Estigma. La identidad deteriorada”. Amorrortu editores. Bs. As.
- GUTIÉRREZ, A. (1999) “La tarea y el compromiso del investigador social. Notas sobre Pierre Bourdieu.” En BOURDIEU, P. “Intelectuales, política y poder” Eudeba. Bs. As.
- JIMÉNEZ GÓMEZ, R.; PORRAS VALLEJO, R. (1997) “Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad” Ed. Aljibe. Málaga.
- ISNARDI, M. “La lucha por ser hombre” Fundación Editorial Unión del Magisterio
- IVORS SUCH, J. (2001) “El psicopedagogo en el centro de educación secundaria. Estrategias de intervención” Ed. Promolibro. Valencia.
- KACHINOVSKY, A. (2001) “Proyecto de trabajo y concepción del cargo” aspiración al cargo de Prof. Titular del Área de Psicología Educativa. Mdeo.
- KACHINOVSKY, A. (2002) “Psicología en la educación: Aportes para la construcción de una identidad” Jornadas de Psicología. Mdeo.
- LAMAS, M. (1997) “Usos dificultades y posibilidades de la categoría género” en LAMAS et al “El género: la construcción cultural de la diferencia sexual” UNAM. México
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. (1981) “Diccionario de Psicoanálisis”. Ed. Labor. Mdeo.
- LEÓN, R. (1997) “Rumbo al nuevo mundo: cuatro psicólogos de Europa Oriental en la historia de la Psicología en América del Sur” Revista

latinoamericana de Psicología, año/vol 29, N° 001 Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá. En Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma de México <http://redalyc.uaemex.mx>

LEOPOLD, S. (2002) "Tratos y destratos. Políticas Públicas de atención a la infancia en el Uruguay". Orientador: Dr. Luis Eduardo Morás. Tesis presentada a la Universidad Federal de Río de Janeiro para la obtención del título de Master en Servicio Social. (inéd.)

LOURAU, R. (1991) "El análisis institucional" Amorrortu editores. Buenos Aires.

MARTÍNEZ, A. (2005) "Reina Reyes, su pensamiento y su obra" Ponencia en Primera Jornada del Magisterio Nacional Maestra Reina Reyes. Mayo Cardona

MARTINIS, P. (2005) "Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria." En Revista "Andamios", Año 1, N°1. Montevideo.

MARTINIS, P. (2006) "Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto." En MARTINIS, P. (comp.) "Pensar la escuela más allá del contexto" Psicolibros Waslala. Mdeo.

MORÁS, L. (1992) "Los hijos del Estado" Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay Depto. De Sociología de la FCS. SERPAJ. Mdeo.

MÜLLER, M. (2008) "Formación docente y psicopedagógica" Ed. Bonum. Bs. As.

OBERMAN, A. (2001) "Pioneros de la psicología. Historias de vida... cuando la vida es historia. Entrevista a Élide Tuana y a Juan Carlos Carrasco. En Psicodebate N° 3 Revista de la Universidad de Palermo.

PASTORINO, C. (COORD) (2001) "Psicopedagogía Uruguay. Aportes para la discusión" Ed. Mediolanum. Mdeo.

PASTORINO, C. (2000) "Apuntes para una resignificación de la psicopedagogía" en Rev. La Educación del Pueblo" N° Mdeo.

PASTORINO, C. (2001) "La psicopedagogía en el Uruguay" en Rev. La

Educación del Pueblo” N° 81 Mdeo.

PASTORINO, C. (2001) “El psicopedagogo: un profesional en cuestión” en Rev. La Educación del Pueblo N° 83. Mdeo.

PÉREZ GAMBINI, C. (comp.)(1988) “Universidad e historia de la Psicología en Uruguay” Ed. Multiplicidades. CEUP. Mdeo.

PÉREZ GAMBINI, C. (1999) “La Psicología en Uruguay hasta 1950” Mdeo. Ed. Multiplicidades

PICOS, G. (2005) “(una) historia de la Psicología crítica alternativa” Psicolibros. Mdeo.

PIRIZ, S.; UBAL, M. (2010) “De qué hablamos cuando decimos Pedagogía” Rev. Voces N° 33. Mdeo.

PORZECANSKI, T. (2002) “Medicalización y mitologías: Los destinos del cuerpo físico y social” en BARRÁN et al. “La medicalización de la sociedad. Nordan Comunidad. Mdeo

PUIGGRÓS, A. (1994) “Imaginación y crisis en la educación latinoamericana” Aique. Bs. As.

REYES, R., DEMARCHI, M., RITTER, G. (S/F a) “Coeducación, Existencialismo, Alfredo Adler” Comunidad del Sur. Mdeo.

REYES, R. (S/F b) “Educabilidad” Mimeo. Impr. Sur. Mdeo.

REYES, R. (S/F c) “Expesión espontánea”. Impr. Sur. Mdeo

REYES, R. (1943) “La escuela rural que el Uruguay necesita” Ed. Claudio García Mdeo.

REYES, R. (1947a) “Psicología y reeducación”Ed. Americalee Bs. As.

REYES, R. (1947b) “La educación laica” en Anales de Instrucción Primaria.. Época II. Tomo X. N°2 Mdeo.

REYES, R. (1957) “Momento actual del pensamiento pedagógico” en Anales de Instrucción Primaria. Época II. N° 1-6 Mdeo.

REYES, R. (1963) “Psicología y reeducación de la adolescente” Americalee. Bs. As.

REYES, R. Y OTROS (1967) “Varela. 19 de marzo de 1967” Unión del Magisterio. Mdeo.

REYES, R. (1969) "Educación cívica" en Rev. De la Educación del Pueblo. Año 2 N°8 Mdeo.

REYES, R. (1971) ¿Para qué futuro educamos? Biblioteca de Marcha Mdeo.

REYES, R. (1975) "Drama en la educación" Ed. Alfa. Bs. As.

REYES, R (1987 a) "¿Quiénes son los responsables?" Cuadernos de Marcha. 3ª Época. N°25 Mdeo.

REYES, R. (1987 b) "Valores y objetivos de la educación de hoy" en Rev. De la Educación del pueblo. 2ª Época. N° 35 Mdeo.

REYES, R.; SARTHOU, H.; PIZARRO, M. (1987 c) "Foro sobre laicidad" FUMTEP Mdeo.

REYES, R. (1988) "Filosofía, política, educación ¿Qué ley de educación necesita Uruguay? La Lupa. Brecha Mdeo.

REYES, R (1989) "Psicología y reeducación de la adolescente" (Edición revisada por el autor) PEAL-CFEE. Mdeo.

REYES, R. (1993) "El derecho a educar y el derecho a la educación" Edic. Rev. De la Educación del Pueblo. Mdeo.

REYES, R.; PALLARES, R. (1994) "¿Otro Felisberto?" E.B.O. Mdeo.

REYES, R. (2009) "Para qué futuro educamos" Ministerio de Relaciones Exteriores-Consejo de Educación Técnico Profesional- ADEMU. Mdeo.

ROCA, C. (1997) "Nuestra intencionalidad ante la joven adolescente" En Rev. Nosotros N° 6. Época 1. Mdeo.

SARANTE, L. "Síntesis biográfica." En REYES, R. (2009) "Para qué futuro educamos" Ministerio de Relaciones Exteriores-Consejo de Educación Técnico Profesional- ADEMU. Mdeo.

SÁNCHEZ, M. (2006) "Mujeres institucionalizadas por convicción y sujeción en las postrimerías del S. XIX. Análisis de un caso. Asilo Confesional de la Congregación de Nuestra Señora de Caridad del Buen Pastor 1876-1923" Orientadora: Dra. Socorro García. Tesis presentada a la UDELAR FCS Depto. de Trabajo social para la obtención del título de Master en Trabajo Social. (inéd.) Mdeo.

SCOCOZZA, M. (2009) "Psicología de la educación – Psicopedagogía. Un tránsito entre y más allá de las fronteras. Jornadas Psicopedagógicas del Mercosur. Mdeo (inéd.)

SKLIAR, C. (2009) "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila. Bs. As.

SOBRADO, E. (1983) "Psicodiagnóstico y rol del psicólogo" Rev. APPU Mdeo.

TUANA, E. (1988) "Panorama de la Psicología en el Uruguay en el momento de creación de la Sociedad de Psicología del Uruguay" En PÉREZ GAMBINI, C. (comp.)(1988) "Universidad e historia de la Psicología en Uruguay" Ed. Multiplicidades. CEUP. Mdeo.

TUANA, E. (2007) "Datos para contribuir a su construcción" Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Panel "El ejercicio profesional de la psicología y la diversidad cultural en los países del MERCOSUR" <http://www.psicología.org.uy>

VIÑAR, M (2002) "La institución manicomial" en BARRÁN, J.P. et al. "La medicalización de la sociedad". Nordan Comunidad. Mdeo.

UNESCO (2008) "Estrategia para la infancia y adolescencia" Mdeo.

DOCUMENTOS

BAUZÁ, J. (1947a) "Memoria del Consejo del Niño (1943-1946)". Mdeo.

BAUZÁ, J. (1947b) "Situación del Consejo del Niño en 1947" Exposición formulada al Sr. Presidente de la República Don Tomás Berreta, en la visita del 14 de abril de 1947. Fuente Archivo General de la Nación.

BOLETÍN DEL LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGÍA "SEBASTIÁN MOREY OTERO" DE LOS INSTITUTOS NORMALES DEL URUGUAY. Nº 3 y 4. Marzo de 1947. Ed. Imprenta Nacional. Mdeo.

CÓDIGO DEL NIÑO DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY DE 1934. Anotado y concordado por Mercedes Metallo y Beatriz Orihuela. Tercera edición actualizada (1991) FCU. Mdeo.

CÓDIGO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. (2004) FCU. Mdeo.

PUJADO, E. "Hogar Femenino N° 1. Casa de entrada y clasificación" en BAUZÁ, J. (1947a) "Memoria del Consejo del Niño (1943-1946)". Mdeo.
RODELLA, M "División adolescencia y trabajo" en BAUZÁ, J. (1947a) "Memoria del Consejo del Niño (1943-1946)". Mdeo.

ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

BAYER, O. (2009) "América Scarfó".

<http://www.kaosenlared.net/noticia/america-scarfo>

IRIGOYEN, E. (1989) "Ciencia social y marginalidad: un puente humano" La Semana de El Día (28 de octubre a 3 de noviembre) Mdeo.

REYES, R. (1989) "Filosofía, política, educación ¿Qué ley de educación necesita Uruguay? Separata La Lupa. Semanario Brecha 29 de enero de 1988. Mdeo.

ROCA, P. (1989) "Penas y problemas a compartir" Semanario Brecha, 1º de diciembre. Mdeo.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE METODOLOGÍA

ALONSO, L (1998) "La mirada cualitativa en sociología. Una mirada interpretativa" Ed. Fundamento. Madrid.

ÁLVAREZ, E (2001) "Técnica para moverse en el laberinto. Los pliegues de un abordaje metodológico" Colección Estudiantes. Unidad Opción Docencia. N° 6, FHCE. Mdeo.

BELTRÁN, M. (1986) "El diseño de la investigación social" Alianza Madrid.

BUENFIL BURGOS, N. "Análisis del discurso y educación" Depto. De Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26

GLASSER Y STRAUSS (1988) "El muestreo teórico" Capítulo 3. Traducción realizada para el Seminario Interno de Metodología del Centro de Estudios e investigaciones laborales (CEIL-CONICET) corregida por Jorge Walter. De GLASSER Y STRAUSS (1966) "The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research" Aldine Published

Company.

JÄGER, S. (2003) "Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos." En WODAK, R.; MEYER, M. "Métodos de análisis crítico del discurso" Gedisa Barcelona.

MANCUSO (2001) "Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticas de semioepistemología" Paidós educador. Bs. As.

MENDIOCA (2003) "Sobre tesis y tesistas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje. Espacio Editorial. Bs. As.

MEYER, M. (2003) "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD" En WODAK, R.; MEYER, M. "Métodos de análisis crítico del discurso" Gedisa Barcelona.

OXMA, C. (1998) "La entrevista de investigación en ciencias sociales" Eudeba. Bs. As.

SAUTU, Ruth (2003) "Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación" Ed. Lumiere. Bs. As.

TAYLOR Y BOGDAN (1987) "Introducción a la investigación cualitativa" Paidós. Bs. As.

WALLES, M. (1997) "Técnicas cualitativas de investigación social" Edit. Síntesis. Madrid.

WODAK, R. (2003) "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos" En WODAK, R.; MEYER, M. "Métodos de análisis crítico del discurso" Gedisa. Barcelona.

NOTAS

ⁱ Este concepto se discutirá más adelante.

ⁱⁱ Lo señalado vale también a la interna del Consejo del Niño –actual INAU- en particular entre los Psicólogos del organismo a quienes se les consultó si tenían noticia de la experiencia de Reina Reyes como psicóloga en la institución.

ⁱⁱⁱ Anexos Metodológicos 2.

^{iv} Categorizadas en la época como “asiladas”, “recluidas”.

^v Documento probablemente de apoyo a sus cursos de Pedagogía, ya que es un texto mimeografiado y sin datar recuperado en la Biblioteca Nacional.

^{vi} Se indagó acerca de posibles testimonios pero no fue posible dado el lapso transcurrido desde la experiencia hasta la realización de la tesis. El único testimonio recuperado es el de sus hijos, en ese entonces adolescentes, quienes dan cuenta del *sufrimiento* que percibían en su madre frente a la situación que vivían las adolescentes en el albergue donde ella trabajaba como psicóloga.

^{vii} Anexos Documentales: Institucional 3 Expediente INAU. Autorización para realizar la investigación.

^{viii} Anexos Documentales: Institucional 4 Autorización para acceder a documentación de INAU.

^{ix} Anexos Documentales: Institucional 5 Autorización para acceder documentación Ateneo de Montevideo.

^x Anexos Metodológicos 1 Pauta de entrevista semi-estructurada.

^{xi} Anexos Documentales: Institucional 6 Comunicado al Presidente del Comité delegado de todos los Departamentos.

^{xii} Anexos Documentales: Institucional 7 Comunicación al Director de las Divisiones.

^{xiii} Anexos Documentales: Institucional 8 Exposición formulada al Presidente.

^{xiv} Para acceder a esta documentación fue fundamental el aporte de Socorro García que por su parte facilitó el contacto con la Dra. Mónica De Martino.

^{xv} De acuerdo con lo planteado en entrevista realizada al Psicólogo Víctor Giorgi, ex Director de INAU “se escriben artículos, ponencias para congresos, pero se carece de acumulación teórico práctica. INAU no acumula una memoria institucional sistematizada que permita aprender de las experiencias. Por el contrario, se desarrolla una memoria transmitida oralmente, muy cercana al rumor, contradictoria, subjetiva, poco confiable, donde las experiencias son idealizadas por unos y diabolizadas por otros. Nunca se sabe el motivo de la interrupción de ciertos procesos de los que se habla como hitos: ¿Fue una resistencia de las autoridades? ¿Fue un desgaste de las personas que la sostenían? ¿La propia experiencia se cayó y entró en un ciclo de deterioro? Son preguntas sin respuestas claras.”(E. VG.:2)

^{xvi} Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 9 Concurso de Psicóloga (No fue posible obtener dicha información en el actual INAU –antes Consejo del Niño-. Los documentos obtenidos, estaban en poder de la familia de Reyes. La constancia de donde se obtienen estas citas hacen referencia a dos expedientes FAC (Fondo de archivo documental). De acuerdo con información obtenida en la repartición de INAU “Oficina de Archivo documental” dicha nomenclatura no se utiliza más, da cuenta de un archivo antiguo, y no es posible encontrarlo).

^{xvii} El documento remite a la Carpeta FAC: 42347

^{xviii} El mismo documento remite a la Carpeta FAC: 1482

^{xix} Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 10 Contratación de Reina Reyes como maestra psicóloga.

^{xx} Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 11 Constancia de actividad de Reina Reyes como docente de Pedagogía en IINN.

^{xxi} Fuente Memoria del Consejo del Niño 1943-1946.

^{xxii} En FREIRE, P. (1990: 85) “Conversando con Educadores” Ed. Roca Viva Mdeo.

xxiii Tampoco se pudo recurrir a testimonios que pudieran dar cuenta de la experiencia por contacto directo con la misma, dado la distancia temporal existente, por lo que se debió recurrir a otro nivel del discurso a través de referentes en los campos de análisis.

xxiv FREIRE, P. (1990) "Conversando con educadores" Ed. Roca Viva. Mdeo.

xxv FRUGONI, E. "Génesis, esencia y fundamentos del socialismo." También publicado por Americalee en el año 1942.

xxvi <http://www.montevideo.gub.uy/fotografia/archivo/pasado.../huellas.pdf>

xxvii Dicha Memoria se ubicó en la Biblioteca del Instituto Interamericano del Niño por el asesoramiento de Socorro García.

xxviii En prólogo al libro de SKLIAR, C. (2009) ¿Y si el otro no estuviera allí? Pérez de Lara plantea "Este libro nos guía en una reflexión sobre lo establecido como correcto acerca del otro, despertando en quienes lo leen un desasosiego que anuncia la aventura de pensar y sentir de otro modo en relación con el otro y, en consecuencia, la relación con el mundo en que vivimos." Ésta creemos fue la aventura de Reyes.

xxix El prólogo está fechado el 21 de diciembre de 1961.

xxx En el apartado referido a los fines de la institución se explicita que este es uno de ellos: la clasificación, como se ha señalado anteriormente.

xxxi En entrevista a Carrasco nos indicaba "a nadie se le ocurriría pensar en Estable como psicólogo" Sin embargo, su prestigio intelectual lo llevó a ser el primer presidente de la Sociedad de Psicología del Uruguay." (E. JCC: 7)

xxxii Más adelante se desarrollará el valor de la "observación en ambiente natural" como lo intentarán Carrasco y en el Colegio Latinoamericano.

xxxiii Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 12 Ciclo de charlas para visitadoras sociales.

xxxiv Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 13 Beca Consejo Interuniversitario Regional 1960.

xxxv Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 14 Cursos de verano en el uso de la beca.

xxxvi Aún a riesgo de caer en el biografismo que se intenta superar, nos preguntamos, no es acaso Reyes, una de las primeras divorciadas en el Uruguay precisamente la persona que es capaz de ver a esas jóvenes como iguales?, ¿no se transforma de alguna manera en lo que Goofman llama "compañeros de infortunio"?

xxxvii Esta sistematización del saber en categorías o entidades objetivables no es inocua ni inocente cuando se intenta una operación imitativa o conmutativa en las disciplinas que trabajan con la diversidad de las conductas humanas. Llevarlos al asilo para observarlos y tratarlos mejor, fue la consigna que creó la institución psiquiátrica aún vigente hoy en día. Tratarlos en el doble sentido de albergue y de esfuerzo terapéutico, esto es, de devolverlos a la normalidad. (VIÑAR, 2002:13)

xxxviii La vinculación con Vaz Ferreira está consignada en el propio informe de su actuación en el Consejo del Niño, la que refiere a Cáceres está testimoniada en el libro escrito a partir de las cartas que le enviara Felisberto Hernández: "Conocí a Felisberto en el año 1946, antes de su viaje a Europa, cuando ya estaba consagrado como escritor. Nos veíamos semanalmente en la casa del Dr. Alfredo Cáceres quien ofrecía a un grupo reducido de amigos clase de psicología al margen de escuelas –aun cuando las conocía todas- con una visión imbuida de cierta filosofía oriental." (REYES,R., PALLARES, R. 1994:33) En la síntesis biográfica que integra la edición 2009 de "Para qué futuro educamos", realizada por Leticia Sarante se indica que la relación con Cáceres data de 1943 "Bajo la dirección del Dr. Alfredo Cáceres continuó sus estudios de psicología y colaboró en la clínica particular de dicho doctor atendiendo problemas de conducta infantil." (REYES, R. 2009: 42)

xxxix Anexos Documentales: Referidos a Reina Reyes 15 Designación como catedrática de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Montevideo.

xl "Esa figura llegó a Buenos Aires en 1938, aprendió el castellano en un año, y en 1939 dio un curso en el CLES (Colegio Libre de Estudios Superiores) sobre el psicoanálisis, su

método y sus modos de organización. Esas conferencias, publicadas bajo el título de *El psicoanálisis, teoría y práctica* (CLES, 1940), presentan posiciones que se oponen a las impuestas dos años después por Angel Garma, quien propuso el modelo de hegemonía médica de las sociedades de Nueva York. Me refiero a Béla Székely (1891, Hungría-1955, Argentina), quien también difundió aquellas posiciones en su libro *Del niño al hombre* (1941), después de un libro excepcional por la argumentación y el momento en que se publicó: *El antisemitismo* (1940). Los dos grupos –el autor se refiere a “Plataforma” y “Documento”- ignoraron a Béla Székely, aunque publicaron a la estrellas internacionales de la vieja Sex-Pol, por razones que ignoramos. En *El psicoanálisis y los debates culturales* (2005) hago un informe, apresurado y bastante incompleto, de este solitario que tuvo que refugiarse en los tests después de quedar fuera de la APA (aunque, según me informó el investigador Alejandro Dagfal, Mareie Langer recibió de Székely trabajos de Melanie Klein en lengua alemana que se usaron para cotejar la traducción de desde la lengua inglesa estaba realizando Arminda Aberastury) Quizá el hecho de que Székely no era médico revele algo a los investigadores futuros...” Nota en Página 12 del 7/5/2007 firmada por G.G. “El cliché burgués, el cliché socialista” <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-84373-2007-05-07.html>

^{xii}Es interesante rescatar cómo desde el ámbito de la formación magisterial, algunas veces en formato de manuales como el de la cita, se escribieron libros sobre temáticas de índole psicológica. Ejemplos a tener en cuenta son los de Clemente Estable: “*Psicología de las vocaciones*” “*El reino de las vocaciones*” y el de Margarita Isnardi “*La lucha por ser hombre*”. Otra figura del magisterio uruguayo que, en su caso, se “desdobló” en escritora constituyendo “dos mundos paralelos”, fue Armonía Somers, cuyo verdadero nombre fue Armonía Etchepare quien además de dirigir el Museo Pedagógico escribió entre otras obras sobre temas educativos: “*Educación en la adolescencia*” y “*La antisocialidad juvenil en el Uruguay*”.

^{xiii} Anexos Documentales: Artículos periodísticos 16 Separata La Lupa del Semanario Brecha.

ANEXOS

Anexos A: Metodológicos

1 Pauta de entrevista semi-estructurada.

¿Conoce la figura de Reina Reyes?

¿En qué campo de actividad profesional la ubica?

¿Conoce la experiencia llevada a cabo por ella en el Consejo del Niño? En caso afirmativo:

¿Cómo describiría esa intervención; podría decir dentro de qué modelo de intervención la ubicaría?

¿Qué etapas reconoce en el desarrollo de la Psicología en Uruguay?

¿Cuál fue el papel que cumplieron en la primera mitad del siglo los profesionales inmigrantes en el campo de la Psicología?

¿Cuál ha sido el origen y desarrollo del campo Psicopedagógico en Uruguay?

¿Cuál sería el rol del Psicólogo en el campo educativo y cuál el del Psicopedagogo?

¿Puede identificar modelos de intervención del Psicólogo en el campo educativo y/o del Psicopedagogo?

¿Cuál es el peso de lo Pedagógico y de lo Psicológico en el cruce de estas disciplinas, qué implica cada una?

¿Conoce la Institución Consejo del Niño, hoy INAU, y tiene idea del tipo de intervenciones realizadas a lo largo del tiempo en los internados de dicha institución?

Esta pauta sufrió los cambios en la formulación de las preguntas, propios del contexto de realización, del interés y apropiación de la temática por parte de los entrevistados que derivó, en ocasiones, en aspectos no considerados.

2 Cuadro códigos de entrevistas

Se estableció una codificación que contiene la letra E (entrevista) a la que se le agrega las iniciales de nombre y apellido del entrevistado. Luego de dos puntos se adjunta el número de página.

Ej.: Entrevista Juan Carlos Carrasco página 5 (EJCC: 5).

Dicha codificación aparece en la siguiente tabla:

Nombre del entrevistado	Código
Juan Carlos Carrasco	(E.JCC:)
Élida Tuana	(E. ET:)
Carmen Pastorino	(E. CP:)
María Antonieta Rebollo	(E. MAR:)
Alicia Kachinovsky	(E. AK:)
Víctor Giorgi	(E. VG:)
Juliana Cabrera	(E. JC:)

Anexos B: Documentos institucionales

3 Expediente INAU. Autorización para realizar la investigación

E 27.001.00.09.000194

I.N.A.U.

EXPEDIENTE

E 27.001.00.09.000194.

Tipo de trámite..... Normal
Fecha de Iniciación..... 29/12/08
Inq. Mesa Entrada..... 02/01/09
Oficina Solicitante..... 27001 I.N.A.U.
Titular..... JEFATURA DEPARTAMENTAL DE SALTO
Tema..... 1230 AUTORIZACION

EXTRACTADO

Plan No. 510/008 de Jefatura Departamental de Salto, solicitud de autorización para acceder a documentos del Instituto realizada por la Lic. Laura Domínguez, a fin de realizar el trabajo final para su Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la UDELAR. spr.

Observaciones:

<i>Jef. Dep. SALTO</i>	
<i>Díaz</i>	<i>20.01.2009</i>
<i>Jef Salto</i>	<i>1703-09</i>

Salto, 29 de diciembre de 2008

Sr. Presidente del INAU
Lic. Psic. Victor Giorgi

Por su intermedio me dirijo al Directorio que Usted preside para solicitarle acceso a documentación del Instituto a los efectos de realizar mi tesis de maestría.

Dicha Maestría se ha desarrollado en la Facultad de Psicología y tiene como temática "Psicología y educación" Es coordinada, por las Docentes Prof. Elsa Gatti, Mag. Mabela Ruiz y Psic. Alicia Kachinovsky.

El tema de mi tesis vincula la relación de la Psicología y la Educación a punto de partida de una experiencia que llevó adelante en la década del 40 la maestra y psicóloga Reina Reyes realizando una intervención en el Hogar Femenino N° 1.

En diálogo con varios funcionarios de Inau, me han recomendado realizar esta carta para poder acceder a documentación que permita dar cuenta de las prácticas psicológicas de la época. Reina Reyes escribió a propósito un libro titulado "Psicología y reeducación de la adolescente" donde cuestionaba fuertemente las prácticas del entonces Consejo del Niño. Pero me falta investigar la visión institucional y el impacto que su práctica tuvo allí.

Tengo información acerca de que Reina Reyes accedió al cargo de psicóloga por concurso y que luego fue destituida.

Ruego a Uds. permitan que indague acerca de algunos aspectos de interés para mi tesis, aunque sé de la dificultad que existe en recuperar material de la época.

Se trataría de conseguir documentación acerca de:

- Foja de servicio de la citada psicóloga.
- Bases del llamado a concurso por el que accedió al cargo.
- Expediente que dé cuenta de su destitución.
- Libro de ingresos del período en el Hogar Femenino.
- Fichas de adolescentes ingresadas al centro.
- Documentación acerca del modelo de institución "Hogar femenino N° 1
- Políticas del Consejo del niño con respecto a la adolescencia en la época.

He contado con la amable colaboración de la Lic. Socorro García quien me facilitó información acerca de las políticas generales de la institución y las Memorias del Consejo del Niño que he ubicado en el Instituto Interamericano del Niño. También la orientación de Laura Cavallero, Martín Arrabalde y Esther Guerra, quienes se han puesto a mi disposición mediando autorización del Directorio.

Sé que es una etapa difícil de rastrear pero entiendo también que una tesis sobre esta temática echará luz sobre la historia institucional además del devenir de la psicología y

2

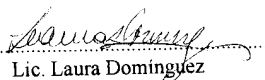
últimos años ha reaparecido generando focos de atención diferenciada bajo el manto de la "diversidad".

Entiendo también que el nuevo Código de la niñez y adolescencia así como la Convención internacional ponen su mira en la protección integral así como en el concepto de vulnerabilidad.

Reina Reyes fue pionera en el Consejo del Niño y creo que esa parte de la historia merece ser rescatada del olvido. El Prof. Emér. Juan Carlos Carrasco ha declarado que el planteo de Reina Reyes puede considerarse perfectamente como un antecedente de su psicología crítica alternativa.

Espero que la temática sea de interés para el Directorio y que en consecuencia se me facilite el acceso a la documentación solicitada así como a otra que pueda surgir y yo no tenga aún prevista.

Saluda a ustedes cordialmente



Lic. Laura Domínguez



INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY

Ref.: Expediente No. 194/09

Montevideo, 03 de marzo de 2009

DIRECTORIO

Acordado en Sesión del 17 de febrero ppdo. (Acta No. 03)

Autorizando lo solicitado, vuelva a la Jefatura Departamental de Salto a fin de notificar a la interesada, realizar las coordinaciones pertinentes y demás efectos que puedan corresponder. Previamente comuníquese a la Inspección General de Servicios. SP/sp

Sra. Cristina Alvarez
Directora
I.N.A.U.




Sr. Jorge Ferrando
Presidente Interino
I.N.A.U.

RECIBIDO DE LA FIRMA
05 MAR. 2009

SECRETARIA GENERAL
DPTO. DE RESOLUCIONES Y TRAMITES
Sector Comunicaciones

Comunicado por:
Mando (SI) (Nº) 1897/09
Nº (Y) (P) (S) _____
Otro (SI) (Nº) _____
Otro (Y) (P) (S) _____
Fecha: 06 de MARZO de 2009
Firma: Mari José Ferrando

4 Autorización para acceder a documentación de INAU



INSTITUTO DEL NIÑO Y ADOLESCENTE DEL URUGUAY

DIRECTORIO
Nota N° 108/009 SP/sp

Montevideo, 27 de marzo de 2009

Lic. Laura Domínguez
PRESENTE

De nuestra mayor consideración:


Nos dirigimos a Usted a fin de informar que de acuerdo al acordado en Sesión del Directorio de 17 de febrero ppdo. (Acta No. 03), se concede la autorización que solicitara para acceder a documentación del Instituto, con el fin de realizar el trabajo final para su Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la UDELAR, en torno al tema de su tesis que vincula la relación de la Psicología y la Educación a punto de partida de una experiencia que llevó adelante en la década del 40 la maestra y psicóloga Reina Reyes, realizando una intervención en el Hogar Femenino N° 1.

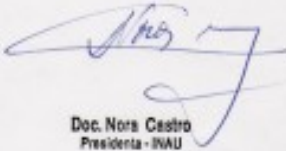
Asimismo se informa que la autorización concedida es para el acceso a documentación acerca de:

- foja de servicio de la citada psicóloga
- bases del llamado a concurso por el que accedió al cargo.
- Expediente que dé cuenta de su destitución.
- Documentación acerca del modelo de institución "Hogar Femenino N° 1.
- Políticas del Centro del niño con respecto a la adolescencia en la época.

Para mejor proveer seguidamente se detallan los números telefónicos de las Divisiones con quien coordinar : División Recursos Humanos (400.41.79 - 400.40.23); División Estudio y Derivación (408.42.81 - 402.54.03) y División Protección Integral de Tiempo Completo (400.09.44 - 408.42.20)

Sin otro particular, saludamos a Usted atentamente,


Polio Jorge Ferrando
Director - INAU


Dra. Nora Castro
Presidenta - INAU

5 Autorización para acceder a documentación del ATENEO

Junta Directiva del Ateneo de Montevideo
Presidente Sr. Leonardo García
De mi mayor consideración

Por la presente solicito por su intermedio, la autorización de la Junta Directiva para acceder a documentación de la Institución que me permita rastrear el período regido por Vaz Ferreira. Se trata de una investigación que estoy realizando en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Facultad de Psicología. El tema refiere al desarrollo de la Psicología y de la Pedagogía en el Uruguay y me interesa principalmente la figura de Reina Reyes quien fuera secretaria de Vaz Ferreira en el Ateneo. Asimismo, las actividades que pudiera haber realizado dicha Institución en la década de los años cuarenta para el desarrollo de estas disciplinas en el país. Quizás pueda realizarse un contacto con la biblioteca de la Institución. Dada mi radicación en Salto necesito antes que nada una autorización que me permita obtener información por esta vía o por una visita autorizada en el mes de febrero para poder consultar los materiales disponibles. Desde ya agradezco la oportunidad que me brinden de continuar avanzando en mi tesis.

Saluda a usted atentamente

Lic. Laura Domínguez



Inicio

Buscar mensajes

Buscar en la Web

Quitar el historial

Inicio en Gmail

Redator

Webster en: Archivos, Expediente - www.unia.es - Programa Visual Latinoamericano según estándares del PER

Inicio personalizado

Recibidos

1 de 2 Resultados de la búsqueda

Eliminar Mis acciones

Destacados

tesis

Chats

Laura Dominguez para info

Responder

Envíos

Envío de adjunto vinculado para acceder a documentación del Ateneo de Montevideo con el fin de realizar un libro de historia. Gracias

Respuestas

Teles

Info de servicios de Google

Spam

Responder Eliminar

Papeles

Ateneo de Montevideo para chat

Responder

Comentarios

No existe problema a partir del 2 de febrero de 14 a 21 h. Saludos Leticia

Chat

Original Message

Buscar, añadir o enviar

Laura Dominguez

Fecha: 14/02/2009

Juan Claudio Laguarda

Nancy Pined

Alan Perez Casas

Andrea Graff

Orlando Cortes

Eva Gato

Leticia Graff

Lorena Blandini

Luis Bello

Quitar Añadir contactos

From: Laura Dominguez
To: alvinguadon@unia.com
Sent: Thursday, January 15, 2009 10:31 AM
Subject: tesis

Envío de adjunto vinculado para acceder a documentación del Ateneo de Montevideo con el fin de realizar un libro de historia. Gracias

Responder Eliminar

Eliminados

1 de 2 Resultados de la búsqueda

Eliminar Mis acciones

CSC

Correo electrónico

B.B.A

B.B.C

Imprimir o enviar

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

Compartir

6 Comunicado al Presidente delegado de todos los Departamentos.



H 2657682
37815
Montevideo, Marzo 16 de 1943

CONSEJO DEL NIÑO

SEÑOR PRESIDENTE DEL COMITE DELEGADO DE TODOS LOS DEPARTAMENTOS.

1395-fac 37815
SIRVASE CITAR

LTC

Boletín

He asumido la Presidencia del Consejo del Niño con el firme propósito de extender la obra que este realiza, intensificando la acción que se desarrolla o creando obras donde fuese necesario, dentro de los recursos de que pueda disponerse.

Con este fin el suscrito ha considerado que debía dirigirse al Comité de su digna Presidencia exhortándolo, a intensificar la acción que debe desarrollar de acuerdo con las facultades que le confiere el Código del Niño, en su Artº 11.

Convendrá igualmente se proceda a la mayor brevedad a la constitución de los Comités locales en los centros urbanos o rurales de cierta importancia de acuerdo con el Artº 12.


El suscrito se propone visitar las capitales departamentales, en cuya oportunidad tendrá ocasión de cambiar ideas con respecto al perfeccionamiento y extensión de la obra que realiza el Consejo del Niño.

Con este motivo reitero a Ud. las seguridades de mi mayor consideración

7 Comunicación al Director de las Divisiones

J N° 589093
37816

Montevideo, Marzo 16 de 1943


CONSEJO DEL NIÑO

COPIA

13996fac 37816
SERVARE UYAR

LTC

Copia

Señor Director de las Divisiones y Establecimientos del Consejo

Al asumir el cargo de Presidente del Consejo del Niño, he considerado de mi deber dirigirme a Ud. y por su intermedio al personal de su dependencia, con el propósito de hacerle conocer mis aspiraciones con respecto á las directrices de labor futura.

En el cumplimiento de las obligaciones que incumben al Consejo del Niño, se han realizado en los últimos años progresos indiscutibles que dan jerarquía y particular relieve a nuestro país.

No obstante, la insuficiencia de recursos asignados por la ley de presupuesto, ha detenido el proceso evolutivo hacia un rápido mejoramiento exigido por el adelanto general del país y por el crecimiento de su población. Mientras se aproxima el momento de impulsar intensamente por la senda del progreso, la obra que actualmente se realiza, es indispensable, que los servicios de este Consejo, rindan al máximo de eficiencia con el mínimo de gasto.- Esto, que se ha dado en llamar racionalización de servicios, puede ser alcanzado, y debe fermarse el clima propicio para ello, - aprovechándose al máximo, el material utilizabile, y rea

lizándose la mayor economía en los gastos que no son imprescindibles.-

Todo el personal que forma parte del Consejo del Niño o sus dependencias, debe comprometerse de que está no solo en el interés de la Institución que sirven, sino en su propio interés, evitar todo factor que represente, sea indisciplina, sea despilfarro, sea cualquiera otra anomalía, que repercuta desfavorablemente en la buena marcha de la Institución.

Por otra parte los Señores Directores y Administradores deben prestar atención á que en el legajo de cada empleado, se deje expresa constancia una vez por año, de la capacidad demostrada el año anterior, no solo en lo referente á la asistencia, sino igualmente á su grado de eficiencia y espíritu de cooperación.-Estas informaciones serán particularmente tenidas en cuenta, en caso de ascenso del personal.-

Igualmente se dará la mayor importancia al cumplimiento estricto de los horarios establecidos, bajo la responsabilidad á que hubiere lugar, destacándose el derecho del público a ser cortesmente atendido, dentro de los mismos.

El suscrito, al recomendar el conocimiento y estricto cumplimiento de la presente circular por parte del personal técnico, como del secundario y de ser-

J N° 591627



vicio hace saber al mismo tiempo que es su propó-
sito, hacer justicia á toda reclamación debidamente
fundada, que sea elevada a su resolución.-

Saludo a Ud. muy atentamente

J. A. Ramírez

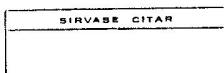
SEVIRARÉ CITAR

8 Exposición formulada al Presidente



SITUACION DEL CONSEJO DEL NIÑO EN 1947.

Exposición formulada al Señor Presidente de la República
Don Tomás Berreta, en la visita del 14 de abril de 1947.



Situación financiera.-

Desde este punto de vista, 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 que fueron elevados a consideración superior y de que no se oyese a este Consejo para aumentar la asignación que le fué fijada para gastos en los presupuestos aprobados por el Poder Legislativo, en los últimos años.

El atraso en los pagos, ante la necesidad de incluir en el déficit del Presupuesto General de Gastos, sumas de importancia adeudadas a firmas proveedoras de artículos de primera necesidad, ha traído como consecuencia su desinterés en concurrir a licitaciones y hasta en aceptar órdenes de suministros en las condiciones corrientes, ante el temor de que, como en años anteriores, al demorarse por años el pago de cuentas que deben ser abonadas mensualmente, se lesionen sus legítimos intereses. La elevación de los precios ha sido la causa determinante de la insuficiencia de los rubros de gastos, en vestuario, víveres, combustibles, artículos de higiene, material informativo y científico, con la consecuencia de que en el momento actual el Consejo del Niño, no puede adquirir a crédito los artículos mencionados porque no tiene crédito y tampoco puede adquirirlos al contado porque no tiene dinero para hacerlo.

Para paliar en parte la situación, se ha solicitado, hace varios meses, se entregue al Consejo del Niño, \$ 50.000 tomarse con carácter de reintegro del "Fondo de Previsión Social" de la ley de julio 31 de 1943. Siendo apremiante en grado sumo la situación financiera del Consejo del Niño, es de absoluta y urgente necesidad que en el curso de la semana corriente, pueda el Consejo utilizar parte de este dinero para compras al contado. La demora en el trámite a darse a este asunto podrá ser de gravísimas consecuencias, al no poderse

quirir alimentos y ropas de que se tiene necesidad urgente.

Conjuntamente con el procedimiento de compras al Contado y con cargo a reintegro, de artículos de primera necesidad, es también una necesidad urgente el refuerzo de los rubros que habrán de presentar deficit en el corriente ejercicio, elevando de acuerdo al pedido formulado el correspondiente mensaje al Poder Legislativo con recomendación de urgente despacho.-

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.-

Plan de Obras Públicas de diciembre de 1944.-

El Plan de Obras Públicas incluye en el grupo I) construcciones y reparaciones por \$ 821.300, para el Consejo del Niño.-

No obstante nuestra insistencia ante la Dirección de Arquitectura, de las 20 obras programadas, solo una ha sido terminada; la Casa Cuna de Salto. Están en ejecución, la Escuela Maternal en el Cerro y el Centro Materno Infantil y Casa Cuna de Rivera. Habiendo resultado insuficientes los recursos votados por el Consejo, ha sido necesario modificar algunos planos, reduciendo a veces inconvenientemente la superficie de la construcción a levantarse. Aun así será necesario aumentar en una suma por lo menos igual, la cantidad autorizada, si se quiere llevar el Plan a su cumplimiento, como sería de desear dado que se trata de un programa mínimo de realización.-

Contemplando las necesidades del momento actual, será necesario abocarse a la construcción de edificios, destinados expresamente para internado transitorio y de breve duración de menores. El Albergue N° 1 para varones ocupa un local arrendado, que no responde a las exigencias que deben reunir establecimientos de ésta índole. Es también necesaria la construcción de un local para menores mujeres, internadas por resolución judicial y de una Casa de Disciplina para aquellas que por su conducta deben ser sometidas a un régimen especial.-

La construcción de algunos de los edificios programados podría hacerse por administración, como se está ensayando en la Colonia Educativa de Suarez. Igual Método puede aplicarse a la nueva construcción proyectada por el Centro de Menores en Malvín y en la Colonia de Santa Lucía. A este fin será necesario, para evitar largas demoras, que se fijen fondos en el Banco de la República a disposición de la Dirección de Arquitectura, para las adquisiciones al contado con cargo a redir cuentas.-

Presupuesto.-

Es este el asunto candente, por así decirlo, que debe considerarse urgentemente el Consejo del Niño.-

En verdad, 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 con los últimos aumentos representa apenas un 40% en más de su presupuesto de 1935, en tanto que Institutos Penales ha logrado un aumento de 140%, con lo que se demuestra una vez más el error de gastar más en represión que en prevención.-

SIRVASE CITAR

El presupuesto, es un problema vital que urge abordarlo y resolverlo, teniendo en cuenta que se trata de un organismo en evolución y en pleno desarrollo, que necesita cuantiosos recursos para que pueda alcanzar el grado de eficiencia que es natural le sea exigido. Esta insuficiencia se siente particularmente en lo referente a la protección del adolescente, que se resiente de la falta de instituciones, de personal capacitado y de recursos económicos, haciéndose imposible cumplir en la extensión deseable con las obligaciones legales. Ciudadanos o delincuentes es el dilema que se le presenta al Estado, en lo referente a los dos millares de niños que anualmente le son entregados, por resolución de los señores Jueces de Menores.

Siendo la protección del niño, una de las funciones fundamentales del Estado, no es admisible que se retaceen los recursos necesarios para los fines que le competen al Consejo del Niño, por la ley, de acuerdo con el Código del Niño.-

J. L. B. B. B.

Anexos C: Documentos referidos a Reina Reyes

9 Concurso de Psicóloga

REPUBLICA ORIENTAL del URUGUAY

CONSEJO DEL NIÑO

ANTERIOR

FECHA

FOJA No. _____

B Y N° 060516

ANTERIOR									
FECHA									

SIRVAME CITAR

La Encargada de la Oficina de Concursos del Consejo del Niño, hace constar que la Profesora REINA REYES participó en el llamado a aspiraciones para proveer un cargo de Psicóloga del Hogar Femenino N° 1, efectuado en el Organismo con fecha 21-IX-945.- De acuerdo con los antecedentes que obran en la carpeta PAC: 43237 cargo que se efectuó una prueba escrita sobre un tema de Psicología del Adolescente, con dos horas de duración y una prueba práctica consistente en el examen psicológico de una menor, con una hora de preparación y media hora de exposición.- Habiendo tenido los mejores resultados teóricos y prácticos la Profesora Reina Reyes le correspondió por lo tanto, el primer puesto; lo que le dio derecho a ser designada para ocupar dicho cargo con fecha 2-X-945 (PAC://1482).

A solicitud de parte interesada y al solo efecto de su presentación en los Institutos Normales de la República, se expide la presente en Montevideo, a los treinta días del mes de abril de mil novecientos sesenta y cinco.

Marta Pérez Molinari

Marta Pérez Molinari
Encargada Oficina Concursos.

10 Contratación de Reina Reyes como maestra psicóloga

(compro nº)

P. N.º 097498

Montevideo, octubre 9 de 1945.

REPUBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
CONSEJO DEL NIÑO

SEÑORA REINA REYES.-

Presente.

SIRVASE CITAR
5826-fac:43237

AFB

Cómplesme dirigirme a Ud. para poner en su conocimiento que este Consejo ha resuelto contratar sus servicios como Maestra Psicóloga por el término de seis meses y con una asignación mensual de cien pesos (\$100.00), habiéndoselle fijado un horario de cuatro horas diarias o veinticuatro horas semanales, el que deberá ser cumplido en los días hábiles y en el Hogar Femenino nº 1.-

Saludo a Ud. atentamente.

Julio A. Bañza
Julio A. Bañza
Presidente Director General.

11 Constancia de actividad de Reina Reyes como docente de Pedagogía en IINN



A N° 4480151

Cert. No. 14./65.

La Directora del Instituto Magisterial de Estudios Superiores CERTIFICA que la Profesora REINA REYES es Profesora de Pedagogía en los Institutos Normales "M^{ra} S. de Munar" y Joaquín R. Sánchez desde el año mil novecientos cuarentay dos y en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores dicta el Segundo curso de la Primera etapa del Plan de Perfeccionamiento para Maestros desde el año mil novecientos sesenta y cinco.

Su amplio dominio en Ciencias de la Educación, sus condiciones intelectuales, su amplio espíritu de colaboración para con la Dirección y su dedicación a la Cátedra hacen de la mencionada Profesora, uno de los más valiosos docentes de esta Casa de Estudios.

Su carrera se ha jalonado con publicaciones pedagógicas, conferencias e intervenciones en mesas redondas, lo que revela a la vez su alta inquietud educativa.

A pedido de parte interesada y a los efectos que hubiere lugar se expide el presente certificado en Montevideo, a los cinco días del mes de mayo del año mil novecientos sesenta y cinco.


 Anunciación Mariella de Villacorta
 Directora




INSTITUTO MAGISTERIAL
 ESTUDIOS SUPERIORES
 URUGUAY

12 Ciclo de charlas para visitadoras sociales



GOBIERNO DEPARTAMENTAL DE MONTEVIDEO

DIRECCION GENERAL DE PREVISION
Y ASISTENCIA SOCIAL

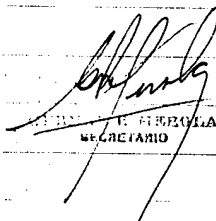
ANTECEDE							
Serie.....	N.º						

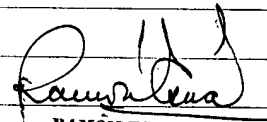
EO. N° 882201

Se hace constar, a solicitud de parte interesada, que a requerimiento de la Dirección General de Previsión y Asistencia Social, que la Prof. Reina Reyes dictó, para el grupo de Visitadores Sociales, un ciclo de charlas referido a "ASPECTOS GENERALES DE PSICOLOGIA".-

Cabe consignar que las mismas fueron dictadas, en forma honoraria, en los salones del Ateneo de Montevideo. El referido ciclo se llevó a cabo entre el 19 de setiembre y el 15 de diciembre de mil novecientos cincuenta y siete.-

Se expide la presente en Montevideo, a los veintidós días del mes de julio del año mil novecientos cincuenta y ocho.-


SECRETARIO


RAMÓN ESNAL
DIRECTOR

13 Beca Consejo Interuniversitario Regional 1960

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO REGIONAL

C. I. R.

UNIVERSIDAD DE
BUENOS AIRES

NOTA N° 409/60
ctf.-

Montevideo, 29 de diciembre de 1960.

UNIVERSIDAD DE
CHILE

Señora
REBECA REYES.
Presente.

De mi consideración:

Tengo el gusto de comunicarle que, de acuerdo con lo recueto por el tribunal nombrado al efecto, ha sido distinguida con una de las becas que otorga el Consejo Interuniversitario Regional para asistir a los Cursos de Temporada de la Universidad de Chile.


Por lo tanto, deberá Ud., en primer término, manifestarnos si acepta hacer uso de la beca y, en segundo término, enviarnos por el portador una fotografía de carnet, la que debe ser enviada, junto con sus antecedentes, a Santiago de Chile.

Asimismo, es necesario que pase, a más tardar en el día de mañana, en horario de 8 a 12, por la oficina del C.I.R., para enterarse de los trámites que debe efectuar en caso de aceptar la beca.

Saludo a Ud. muy atentamente.

UNIVERSIDAD DE LA
REPUBLICA ORIENTAL
DEL URUGUAY

COMISION
URUGUAYA
DEL C. I. R.


Luis C. Benvenuto.
Secretario del CIR.

OFICINA
16 DE JULIO 1824
TEL. 406707 - MONTEVIDEO

14 Cursos de verano en uso de beca



Universidad de Chile
Departamento de Extensión Cultural

Dona REINA REYES

inscrito en LA XXVI ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO DE SANTIAGO
(del 9 al 27 de Enero de 1961).

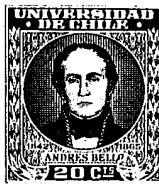
ha asistido a los siguientes cursos:

" LA CONTRIBUCION DE LA PSIQUIATRIA A LA VISION CONTEMPORANEA DEL SER HUMANO " Prof. Dr. Ignacio Matte Blanco

" PSICOLOGIA DEL HOMBRE ANORMAL " Prof. Dr. Fernando Oyarzún.
" PSICOLOGIA, PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO DE LA DELINCUENCIA JUVENIL " Prof. Dr. Carlos Nassar.

" PSICOLOGIA Y EDUCACION DE LOS MENORES EN SITUACION IRREGULAR " Prof. Dr. Carlos Nassar.

Santiago, 25 de Enero de 1961.-



4604 Edt. Universitaria.

Director
FRANCISCO GALDAMES



Universidad de Chile
Departamento de Extensión Cultural

Don a REINA REYES

inscrita en LA XXVI ESCUELA INTERNACIONAL DE VERANO DE SANTIAGO
(del 9 al 27 de Enero de 1961).

ha asistido a los siguientes cursos:

" LAS GRANDES FIGURAS DE LA FILOSOFIA CONTEMPORANEA "

Prof. Sr. Manfredo Kempff

" VIDA Y CULTURA EN LA SOCIEDAD DE MASAS "

Profs. Sres. Leopoldo C. Artucio
César A. de León

Arturo Arias

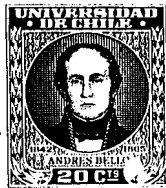
Roberto Munizaga A.

Guillermo Briones

Adolfo Dorfman, Jorge Millas

o-o-o-o-o

Santiago, 25 de Enero de 1961.-



4601 Edt. Universitaria.

Director
FRANCISCO CALDAMES
DE EXTENSION CULTURAL

15 Designación como catedrática de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad de Montevideo.


UNIVERSIDAD de MONTEVIDEO
FACULTAD
de
HUMANIDADES y CIENCIAS

XNº 292728

Montevideo 6 de octubre de 1948.

Señora Reina Reyes.

Presento.-

489/948.

De mi consideración:

Tengo el agrado de hacerle saber que ha sido usted designada catedrático interino de Ciencias de la Enseñanza, con una asignación mensual de // ciento cincuenta pesos m/n. Por otra parte le hago saber que este Consejo decidió llamar por segunda vez a concurso de oposición para ocupar la Cátedra de la citada asignatura, en plazo de presentación hasta el cinco de diciembre del año en curso.-

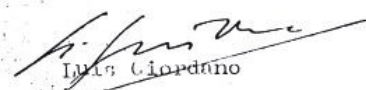
Le ruego se sirva ponerse en comunicación con la Secretaría a efectos de determinar el trabajo a realizar en la citada Cátedra.-

Saluda a Ud. muy atentamente,



Carlos Vaz Ferreira

Director.


Luis Giordano

Secretario.

Reina Reyes

Filosofía, política, educación*

¿QUE LEY. DE EDUCACION NECESITA URUGUAY?



La educación está vinculada a la política y a la filosofía, aunque pueda no existir conciencia clara de esa vinculación. En las sociedades capitalistas —explica la profesora Reina Reyes en esta nota— coexisten con un amplio espectro de matices, dos modos de concebir al hombre y a la sociedad, coexistencia que genera oposiciones continuas en el ámbito de la política y en la educación. Reina Reyes analiza esa realidad en nuestro país. Todo este artículo, con afirmaciones tan sugestivas como "hoy, en 1988, también estoy condenada al silencio. La política se apoya en la verdad del poder y yo quiero que la educación se apoye en el poder de la verdad", no sólo es removedor, fermental, para educadores. Aborda, asimismo, un tema esencial para todos.

En el transcurso de los siglos la preocupación de ciertos hombres por conocer su esencia y destino originó múltiples antropologías filosóficas. Es posible reunirlos en dos grandes grupos reconociendo la existencia de variantes que las diferencian. En un grupo predomina un pensamiento abiótico; en el otro, la idea de cambio, de evolución.

En el primer grupo la identidad de las distintas antropologías, aparentemente diversas, radica en concebir al hombre en función de un poder extrahumano que determina su ubicación social y su destino. Ya se trate del arcaico griego, o de la gracia de la Teología del medioevo, o de teorías al margen de elaboraciones filosóficas, estas antropologías consideran inmutable la naturaleza humana. Platón estableció invariables diferencias entre los hombres de oro, los hombres de plata y los hombres de hierro. Aristóteles sostuvo que unos nacen para mandar y otros para obedecer. A los primeros les adjudica el Poder para mantener estático el orden social existente y les ofrece una educación que los torne aptos para ejercer funciones políticas. La educación se realiza mediante la obediencia a quienes gozan de autoridad.

Pertenece a otro grupo las antropologías que conciben al hombre en función de la naturaleza humana y se valora la importancia de todo lo que rodea al ser durante su vida.

Estas antropologías de origen filosófico evolucionaron originando una antropología científica como resultado del uso de métodos de investigación en distintas áreas de las ciencias humanas. El concepto hombre pierde carácter abstracto, no se le define por su esencia.

Las características de cada persona se estudian en función de las circunstancias en que el ser humano nació y se encuentra ubicado en la sociedad. Es con este conocimiento que G. Burdeau se refiere al "hombre situado".

"El advenimiento del hombre situado, a diferencia de lo que ocurriría con el ciudadano, no ha sido preparado por ninguna doctrina. Se ha impuesto con la evidente brutalidad del hecho, como consecuencia de las transformaciones debidas a la renovación de las técnicas de producción y del desarrollo de la empresa capitalista. Sólo que, por espontáneo que haya sido el fenómeno, lo captó una filosofía social: el marxismo, con una inteligencia tan exacta de su alcance renovador y una intuición tan aguda de sus incidencias que, por una conjunción rara en la historia de las ideas, el hecho y las ideas se han penetrado hasta el punto de hacerse inseparables." (1).

Esta concepción del hombre y de la sociedad transforma la democracia destinada a garantizar las libertades individuales, en instrumento de creación de un mundo que verá la liberación del hombre.

La política debe modificar la estructura social generada por el capitalismo y la educación debe favorecer el desarrollo de cada ser en pos de un "yo" libre, creador y solidario. La acción coercitiva se sustituye por la confianza en las posibilidades inherentes a la vida humana cuando se le ofrecen oportunidades para el desarrollo.

La filosofía, la política y la educación se vinculan en una y otra concepción antropológica sin que exista clara conciencia de esa vinculación.

En las sociedades capitalistas, con un amplio espectro de matices coexisten los dos modos de concebir al hombre y a la sociedad y esta coexistencia genera continuas oposiciones en el ámbito de la política y en los dominios de la educación.

Aun cuando muchos hombres preocupados por su subsistencia permanezcan ajenos a ideas filosóficas, sus actitudes responden al primer grupo de las antropologías como consecuencia y a la vez causa del capitalismo.

Citamos algunos hechos que lo comprueban:

a) La aparición de nuevos y raros cultos con dogmas y ritos que, mediante ceremonias de gran poder sugestivo, mantienen a los hombres como menores de edad que necesitan tutela. Su carácter individualista contrasta con auténticos sentimientos religiosos que reclaman justicia social, como lo demuestra la Teología de la Liberación.

b) La existencia, en la organización política de las democracias, de una fe-confianza en líderes de determinados partidos políticos al margen del programa de acción, originada en tradiciones familiares sin garantía de la conducta de esos líderes en los cargos que conquistan mediante el sufragio.

En uno y otro caso la necesidad de creer se explica porque la duda, en situaciones concretas de la vida, genera un estado afectivo penoso que oscila entre una molestia y la angustia, y fuerza

(*) Primer capítulo de un libro (inédito) así titulado.

al hombre a creer para afirmarse. El sentimiento actúa sobre la inteligencia y favorece creencias que intercepan la realidad con apariencia de realidad.

c) Ante los poseedores de grandes riquezas se acusa, ya una sumisión envidiosa, ya una rebeldía individual, actitudes ambas opuestas a la posibilidad de colaborar para un cambio social que puede lograrse mediante la elección de quienes quieren armonizar la justicia y la libertad.

d) Ante una realidad que lo agobia, el hombre con conciencia de su inexorable destino, busca evadirse de esa realidad por el alcohol o las drogas.

El juego de estas causas y consecuencias de las actitudes de los hombres en el capitalismo, se manifiesta también en otras conductas veladas que engendran obstáculos para la evolución de las democracias hacia el socialismo. Importante es buscar el denominador común de esas actitudes aparentemente diversas, o eludiendo términos matemáticos, buscar la causa común que las explique.

Creo que son la expresión de un "yo" vencido en circunstancias de apremio o, en otros términos, expresión de la minusvalía afectiva del "yo". Afirmarlo me obliga a entrar en el intrincado mundo de los valores, admitiendo, no sólo que no hay valores sin valoración, ni valoración sin valores, sino también que no hay cultura que no implique valores y valoración.

La realidad social aparentemente ofrece al hombre un inmenso campo de valores. Escribió Nietzsche: "La palabra *homen* significa aquel que se evalúa".

Surge la pregunta ¿Cómo evaluarse?

Como profesora comenté siempre "el conócete a ti mismo", de origen socrático. Sólo hay dos maneras de conocerme, lo que supone evaluarme: comparándome a mí misma o comparándome con otros.

la propiedad privada bajo todas sus formas y manifestaciones. Aparentemente hay derechos que no son objeto de ese dominio político partidario: libertad de creencias, libertad de opinión, libertad de creación artística, etc., etc., pero ¿hasta qué grado, si intrínsecamente estas libertades están vinculadas a una valoración económica?

Leí con placer las opiniones de Jorge Barreiro, cuando escribió: "No hay nada fuera de la intervención del Estado, nada fuera de su alcance tentacular al menos en el Estado moderno (...) el Estado es poderoso productor de ideología y la principal reproductora de la ideología dominante es la escuela". (2)

Tomo la palabra escuela en su mayor extensión refiriéndome a la educación formal e informal. La acción de la política partidaria del Estado se manifiesta en la ley que rige las instituciones culturales y fija los objetivos que ellas deben perseguir.

La ideología de nuestro Estado es una ideología unificadora que moviliza la historia en su favor. Es una ideología dogmática y sectaria. Su dogmatismo se revela en el rigor de las soluciones que propone; está abierta a sus seguidores, los demás estamos excluidos. Es una ideología que desconoce su oposición, sólo sabe de enemigos que hay que combatir.

Esta situación la vivimos durante la dictadura y hoy, en 1988,



DIBUJO DE HERNÁNDEZ SABAT

SARTRE: entre la autonomía personal y las libertades sociales

estamos expuestos a vivir una nueva ley de educación elaborada al margen de la comunidad de educadores.

Como no considero inexorables los principios de una ideología unificadora, dogmática y sectaria, defiendo la ideología de una auténtica democracia como forma de vida y como realidad jurídica.

Como educadora siento que mi libertad de opción está extremadamente limitada si ante esta amenaza permanezco en silencio nuestra cultura. Reproduzco palabras de Gramsci: "Crear una cultura no significa hacer descubrimientos originales sobre una base individual. Significa popularizar con actitud crítica las verdades ya descubiertas y darles consistencia de una base para acciones vitales, convertirlas en elementos coordinadores de relevancia intelectual y social". (3)

Emprender esta tarea nos suscita dudas sobre el derecho a la propiedad privada que defiende nuestro Estado capitalista.

Preguntamos: El ansia por poseer bienes materiales ¿es condición natural del hombre? Damos la palabra al gran pensador norteamericano J. Dewey. Dice que se puede aceptar que el "yo" no existe sin lo "mío"; mi nombre, mi casa, mis útiles de trabajo, pero que no puede deducirse de ello el derecho a la propiedad privada como lo defiende el capitalismo. Admitirlo conduce a negar lo mejor del ser humano por sostener que necesita una fuerza externa para ser activo. "La idea de la pasividad absoluta ha sido desterrada de la física y se ha refugiado en la psicología económica corriente." (4) Supone negar el placer que se experimenta al ofrecer a otros aquello que nos pertenece y desconocer el goce de la colaboración para obtener lo que individualmente no se puede alcanzar. "Podemos concebir un estado de cosas en el que el impulso de propiedad obtendría satisfacción plena al considerarse como míos los bienes, justo en la medida en que son visiblemente administrados a fin de proporcionar un beneficio en el que participe una comunidad corporativa." (5)

La comunidad de educadores auténticos en favor de esa unidad corporativa gozaría colaborando en una nueva ley de educación.

De no hacerlo, si quedamos indiferentes ante una ley que vendrá, si no hablamos en defensa de nuestra cultura incurrimos en la creencia que Burdeau describe así: "Hablamos creído, con un egocentrismo que explica la exigüidad de nuestra visión, que lo individual era el término de la evolución tanto biológica como psíquica." (6)

Porque anhelamos una evolución hacia un futuro colectivo reclamamos participar en una nueva ley de educación que no favorezca valores individuales.

Si volvemos al tema inicial: Filosofía, Política, Educación comprobamos que somos muchos los que no creemos en un poder extrahumano que fije nuestro destino, pero creemos estar sometidos al dios riqueza, al dios dinero (llámese dólares, rublos, yen o marcos) que, en manos de pocos, somete a toda la humanidad por ser dueño de las técnicas y usarlas para destruir al ser desde antes de su concepción, o matando en todas formas vidas humanas a cualquier edad, o destruyendo la capa de ozono que hace posible la vida en la tierra.

Por creer que la educación es móvil creador de un "yo" libre y solidario basándonos en principios que nos ofrece la ciencia, salvamos nuestra responsabilidad no quedando en silencio; aun cuando nuestra voz no sea oída salvamos nuestra responsabilidad de educadores gritándolo a quien nos quiera oír.

- (1) G. Burdeau. *La Democracia*.
- (2) Jorge Barreiro. *Cuadernos de Marcha*. Año III, Nº 8.
- (3) *Cuadernos de la cárcel*.
- (4) y (5) J. Dewey. *Naturaleza Humana y Conducta*.
- (6) G. Burdeau. *Método de la Ciencia Política*.



DIBUJO DE DAVID LENNE

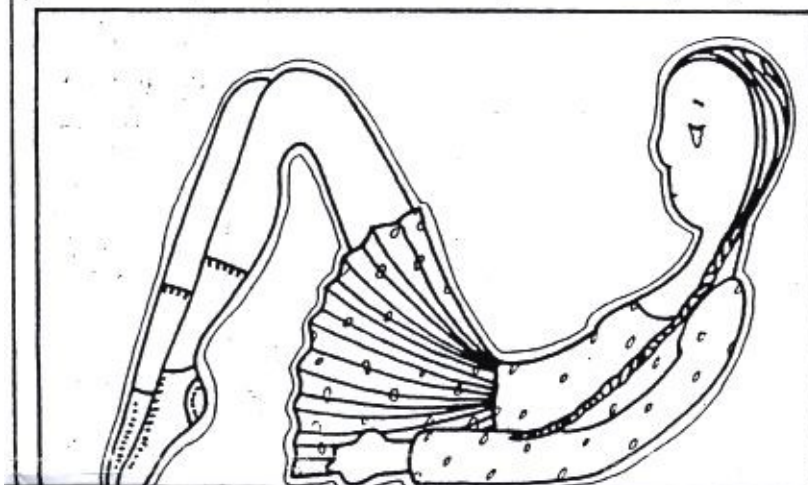
GRAMSCI: "popularizar con actitud crítica las libertades ya descubiertas"

reseña de libros

Penas y problemas
a compartir

Cuarenta y tres años es mucho en el campo de la investigación científica, demasiado en la psicología experimental. Diagnósticos y resultados no sólo pueden estar viciados de dificultades metodológicas sino, lo que es peor, de validez. Sin embargo hay escritos y testimonios que son proféticos. Sobre todo en una sociedad que desoye sus problemas de fondo, que los esconde o los ignora, que se entera de ellos deportivamente cuando sucede lo peor (y luego otras marcas pasan, y se van). Es el caso de los todavía frescos acontecimientos que ocasionaron, en 1987, en el Hogar Femenino (o Yaguarón) cinco muertes de jóvenes internadas. Repasar la prensa de ese tiempo y, muy especialmente, las de este semanario, con su amplia cobertura y polémicas al respecto, nos los recordará aún más. La situación que Reina Reyes estudia en este libro, hasta ahora apenas circulante,* no hace más que demostrar que los problemas (si somos optimistas) subsisten o (si recorremos los dedos de los ojos) han empeorado. Las pérdidas de cientos de jóvenes ya no para la vida plena (¿es posible en nuestro entorno?) sino apenas para la vida a secas se van acumulando, depositando como tristes desechos año tras año. Los de la cúspide, tan puntillosos, acuden a la Constitución cuando les conviene, "olvidan" que la Carta consigna el derecho a la vida, a la maternidad, "cualquiera sea la condición o estado de la mujer" (art. 42), la cobertura de la salud "procurando el perfeccionamiento físico, moral y social de todos los habitantes del país" (art.44).

El caso de Reina Reyes nos enseña, en sus 86 años, que las disidencias generacionales quedan para el cerco de las capillas literarias egoístas.



porque todo aporte al conocimiento de nosotros mismos, siempre y cuando logre un adecuado nivel de rigor, ayuda a mejor comprendernos, colabora a construir, aun críticamente, esa endeble tradición nacional necesariamente abierta al debate más que a los celos y los exhibicionismos personales. Esta reedición apunta hacia muchos blancos, pero primero que ninguno a comunicarnos, ágil y fluidamente, sin tecnuerías abstrusas y sí con un apoyo formativo severo, una experiencia humana. Porque *"una pena comunicada, es una pena compartida"*.

Entre noviembre de 1945 y mayo de 1946 la profesora Reyes ocupó el cargo de psicóloga del Hogar Femenino para adolescentes; fue separada de su función por contravenir los fríos criterios estadísticos de las autoridades, para las cuales la labor debía resignarse a una observación tendencial de los casos. Con un término medio diario de 150 menores habitando en el Hogar (cuando la capacidad normal era para 100), la especialista debió asistir a 633 jóvenes entre 14 y 21 años; 403 que ingresaban por primera vez, 260 que regresaban luego del ostensible fracaso educativo del centro. El contexto no parece alejarse de la praxis actual: falta de personal con preparación pedagógica adecuada y con malos sueldos; ausencia de una acción sobre el medio familiar de origen y destino de la internada; traslados al albergue religioso El buen pastor con fines represivos y no en atención a la fe cristiana de las adolescentes. Todo lo que configuraba un régimen *"que presentaba un sentido de estructura carcelaria que ocasionaba a las menores estados de angustia por la opresión"*.

Las advertencias de Reina (como el Semmelweis, de Celine, que luchaba ante la fiebre puerperal) fueron desoídas. El trabajo, del cual aquí se exponen sus premisas funcionales y sus resultados, se asentó sobre el conocimiento individual de las menores; la confección de una ficha psicológica donde fueron anotados los logros de esas observaciones; charlas colectivas *"a fin de estudiar reacciones comunes de las adolescentes"*; control de la menor luego de su egreso. Los hallazgos se van transformando en asertos a medida que las fichas personales se acumulan: predominio casi absoluto de serios problemas económicos; alto porcentaje proveniente del Interior con el consiguiente debilitamiento de los nexos familiares; prostitución; violencia social; frustraciones y represiones, en particular en lo sexual; intentos de suicidio; agudos cuadros depresivos. Para ello se emplea como principal recurso metodológico la anamnesis psicoanalítica (relatos de experiencias), la interpretación de los sueños, el análisis de la correspondencia, el test de láminas de Rorschach, pruebas de la psicología profunda de Jung. Pero, por encima de todo, el afecto, la comprensión humana.

Podrá argüirse en contra del libro que la metodología ha envejecido, que no hay un adecuado estudio de la etiología socio-económica del país -auténtica raíz del problema-, que las circunstancias se han agravado al punto de parecer inocentes algunos testimonios. Se tendrá razón. Nadie podrá, sin embargo, dudar del temor ni la vigencia del planteo en sus causas fundamentales; la lectura habilitará la discusión, verificará un aporte a la psicología social, acudirá ante una experiencia rica, honesta, necesaria.

Pablo Rocca

*Psicología y reeducación de la adolescente, Reina Reyes. Montevideo: EPPAL-CFEE, 1989. (Primera edición uruguaya con prólogo de 1989; las anteriores son de Américalce, Buenos Aires, 1946 y 1963.)

La Semana

Montevideo, del sábado 28 de octubre al viernes 3 de noviembre de 1989 - Año XLV N° 534

Libros y Autores

Ciencia social y marginalidad: un puente humano

PSICOLOGIA Y REEDUCACION DE LA ADOLESCENCIA
por Reina Reyes, EPPAL-CFEE, Montevideo, 1981, 130 págs.

Hacia los ya viejos años '60 hubo en el conjunto de las ciencias sociales un reflejo del tema de la marginalidad. Comenzando por la "Antropología de la pobreza", inaugurada oficialmente por Oscar Lewis en 1959 y sobre formas muy diversas de análisis y pensamiento, se replantearon numerosos fenómenos tradicionalmente alejados de la normalidad o, al menos, de lo moralmente tolerable. Para sintetizarlo en una distinción que ha hecho carrera, se trataba del tema de LO MISMO y LO OTRO en el interior de nuestra propia sociedad, (similar al tema, más viejo, de NUESTRA cultura y OTRAS culturas). El asunto no era nuevo; en todo caso se trataba sólo de tornarlo objeto científico y, consiguientemente, de sustituir el rechazo a priori por una consideración relativamente desprejuiciada de esos fenómenos "extraños".

LA MUJER Y LA MARGINALIDAD

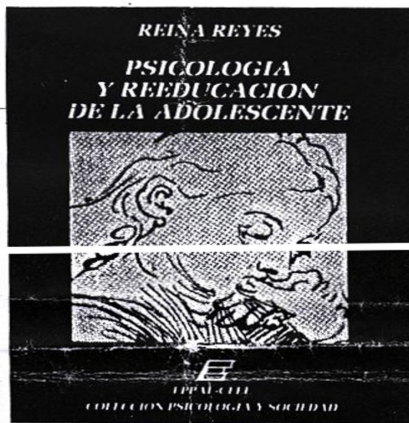
Las formas de conductas y de pensamiento incluídas dentro de ese lejante y bastante arbitrario nombre de "marginal" incluyen desde patologías mentales a formas estéticas contestatarias; es decir, una gama de cosas bastante heterogénea cuyo factor común es ser rechazado, más o menos severamente, por la ideología dominante. Entrán incluso en el paquete formas que numéricamente se encuentran tan extendidas como las "habituales". Así por ejemplo, la mujer y lo femenino (en tanto concepción del mundo) permanece a lo largo de la historia occidental separado de las formas dominadoras, tanto en el terreno de lo político como en el económico, en el saber, en el arte, etc. Esto favorece un doble rechazo: cualquier conducta calificada por la sociedad como marginal es decir, alejada de los cánones-tipo, será, en el caso de corresponder a una mujer, doblemente marginal y por lo tanto doblemente perniciosa (cosa que, además, supone implícitamente un doble castigo). Esto significa sencillamente que aproximadamente la mitad de la sociedad posee la posibilidad en potencia de multiplicar la importancia de que "defectos" —de algunos de ellos por lo menos— a los ojos de toda la sociedad, sólo por pertenecer a determinado sexo. Cualquier forma calificada como negativa según los criterios dominantes (generalmente de origen masculino) será tanto peor cuando su "individuo portador" sea una mujer.

Esta problemática se desnuda en toda su intensidad en la tutela estatal de mujeres menores de edad. A más de 20 años de las grandes discusiones científicas sobre el tema de la marginalidad, a nivel estatal en la mayoría de las naciones del Tercer Mundo (donde el problema es prioritario, o debería serlo), sigue faltando no ya una solución sino incluso una perspectiva de ella.

Uruguay no es la excepción. Nuestra "Suiza de América" no parece haberlo sido, ni en sus mejores días, en lo que concierne a temas como el cuidado de jóvenes a cargo del Estado. Lo prueba la labor de una psicóloga social que trabajó apenas 6 meses en el Hogar Femenino del Consejo del Niño, a mediados de la década del '40, antes de ser separada de su cargo, en virtud de que su concepción del ser humano excedía los límites de valor que el Estado atribuía a la mujer menor de edad. La institución estatal, en este caso, actuó como el brazo fuerte —y ejecutor— de la más lamentable ideología y los prejuicios más ciegos. La profesional no sólo perdió su trabajo sino que no pudo editar en nuestro medio el fruto de la investigación llevada a cabo durante su estadía en el albergue. Su "acción", como ella la llama, se redujo a "múltiples artículos publicados en EL DÍA".

Más de 40 años después, el libro, elogiado y reeditado por su autora. El trabajo consiste en una descripción del albergue y el detalle de la influencia de sus características en la psique de la adolescente internada, explicando diversos fenómenos psíquicos que en general son considerados como simple fruto de la innormalidad o la subnormalidad de las jóvenes de clase baja.

Tras un repaso a diversos factores que afectan la reeducación de la adolescente y demostrando que el régimen de los albergues no es benéfico sino incluso contraproducente, la autora señala las características que deberían tener estos establecimientos y concluye con una somera descripción de la naturaleza psicoso-



cial de la adolescente según lo que ha observado en el albergue y en su carrera posterior.

UN ACTO DE JUSTICIA Y DE AMOR

"Este es un acto de justicia", dice, refiriéndose a la publicación en nuestro país, Eduardo Galeano en la contralapa. "Este es un acto de amor", agrega cuando piensa en la labor de esta mujer en la sociedad uruguaya del medio siglo. Quizás fuera preciso un comentario técnico de la obra, una reseña de su notable valor testimonial, a una relectura crítica de su aporte a la pedagogía (asombrosamente actualizado, tanto por lo poco que parece haber avanzado nuestra enseñanza en 40 años como por la intensa labor de revisión realizada para esta primera edición nacional).

Pero debemos aprender a reconocer al hombre como fin último de la ciencia (especialmente en casos como la Pedagogía y la Psicología Social) y no como ente abstracto, sino como lo que diariamente llamamos "ser humano". Recordando ideas de Vaz Ferreira sobre los tests, Reina Reyes cierra su libro declarando con orgullo: "He perdido en actitud científica, pero he ganado en actitud humana." Leyendo su libro parece difícil encontrar debilidad científica en él. Por lo demás, es dudoso que un estudio del hombre pueda ser cálido si renuncia a una perspectiva vitalista, en casos como las ciencias mencionadas.

Otra mujer, antropóloga social ella, nos convence de ello:

"Es de esperar que este realineamiento de profesionales, buscando la convergencia del interés científico con la práctica transformadora, expulse definitivamente las desviaciones del pensamiento abstracto, volcado sobre sí mismo y sobre su lógica autosuficiente. Quizás así, el mundo ordenado y atemporal de los rótulos, quede definitivamente del lado de los coleccionistas de mariposas; entre tanto, estas nuevas preocupaciones parecen indicar que los antropólogos sociales se sienten más cómodos del lado de la vida."

Una reacción contra la antropología clasificadora que abandona a los indígenas del Chaco a merced de una situación de explotación. Otra contra la función de la psicóloga en la reeducación de la adolescente: mero técnico encargado de realizar tests de inteligencia. La antropóloga (Ana María Gorosito, argentina) y la psicóloga (Reina Reyes, uruguaya) bien podrían darse la mano: ambas están del lado de la vida.

Emilio Irigoyen

