



**V Jornadas de Investigación Científica
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de la República
Montevideo, 28, 29 y 30 de Agosto de 2006**



**M^a Noel Miguez, Lucía Alzati, Priscilla Bedat,
Franxina Belén, Natalia Furtado, Cecilia Silva,
Karina Fortete, Ana Laura García, Laureana
González**

**"Los hijos de Rita Lina": Grupo de Estudio
sobre Discapacidad (GEDIS)**

**Ponencia presentada en la Mesa Temática
*"Salud y sociedad"***



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL



“LOS HIJOS DE RITA LINA”

Grupo de Estudio sobre Discapacidad (GEDIS)



Integrantes GEDIS:

Estudiantes: Lucía Alzati, Priscilla Bedat, Franxina Belén, Natalia Furtado, Cecilia Silva

Egresadas: Lic Karina Fortete, Lic. Ana Laura García, Lic. Laureana González

Docente: Mag. María Noel Míguez.

gedis@fcs.edu.uy

MONTEVIDEO, AGOSTO DE 2006

INDICE

PRÓLOGO

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: Ser “normal” en el mundo moderno.

Modernidad y Posmodernidad: Bases para una discusión.

El par dialéctico “normalidad-anormalidad” en tiempos modernos.

CAPÍTULO 2: Hacia la racionalidad instrumental de los individuos: Disciplinamiento y control social.

Las nuevas manifestaciones de la cuestión social en tiempos modernos.

Controlar y disciplinar a quien no se ajuste a la norma.

CAPÍTULO 3: Disciplinamiento en el Uruguay de los Siglos XIX y XX.

Devenir del disciplinamiento y control social en el Uruguay.

El Hospital y la Escuela como espacios normalizadores.

CAPÍTULO 4: El Uruguay disciplinado del Siglo XXI. La especificidad de las poblaciones de contexto crítico.

Nuevas formas de disciplinamiento y control social en el Uruguay de hoy: Uso y abuso del metilfenidato como elemento normalizador.

“¿Quién soy?”: Procesos identitarios de los niños/as y adolescentes medicalizados con reguladores del carácter.

Como un problema social se singulariza en una deficiencia y posterior discapacidad.

CONCLUSIONES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

Lista de siglas, abreviaturas, etc.

ADD - Attention Déficit Disorder

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública

CIF - Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud

CODICEN – Consejo Directivo Central

DTS – Departamento de Trabajo Social

ETC – Escuelas de Tiempo Completo

FCS – Facultad de Ciencias Sociales

GEDIS – Grupo de Estudio sobre Discapacidad

INAU – Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay

MECAEP - Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria

MSP – Ministerio de Salud Pública

MTD – Metilfenidato

OMS – Organización Mundial de la Salud

OPS – Organización Panamericana de la Salud

UDELAR – Universidad de la República

ABSTRACT

Desde el Trabajo Social muchas veces nos hemos encontrado con instituciones (escuelas, centros diurnos, etc.) que exigen un comportamiento de los niños y niñas preestablecido, “normalizado”, implicando esto la exclusión de aquellos/as que no se “adaptan” de la manera socialmente consensuada a las normas pre-establecidas. ¿Cuál sería nuestro rol ante estas situaciones? ¿Somos también normalizadores de estos niños y niñas o podemos trascender estas disposiciones?

Como integrantes del Grupo de Estudio sobre Discapacidad (GEDIS) del Departamento de Trabajo Social (DTS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS - UdelaR) consideramos que resulta imperativo desde nuestra disciplina trascender esta regulación del mundo adulto impuesta hacia el mundo infantil, a través de la búsqueda de alternativas viables a esta “normalización” en pro de una inclusión de estos niños/as que pueden ser considerados “diferentes” por sus manifestaciones conductuales. Ver el problema desde el mundo adulto “normalizador” no hace más que limitar el encuentro de soluciones más allá de la medicalización.

No cuestionamos la verdadera existencia del trastorno en sí mismo, sino que partimos de la base de que se trata de una construcción social ya instaurada en diferentes ámbitos y que consecuentemente hace “válida” la medicalización del fenómeno. Quienes resultan directa y negativamente implicados son estos niños/as que, sin un diagnóstico específico de Attention Déficit Disorder (trastorno de la atención, en adelante ADD) en la mayoría de las situaciones, reciben la Ritalina u otros fármacos de dicha índole como forma de “aquietar” sus inquietudes, actitudes, aptitudes, intereses.

A esto hay que sumarle la exclusión y estigmatización desde el afuera hacia estos niños/as medicalizados, y, también, la autoexclusión de ellos/as mismos/as. ¿Se crea de esta manera una “identidad ritalinizada”, una “falsa identidad” de estos niños/as?

¿Será que los niños y niñas de hoy día llegan a este mundo cada vez con mayores problemáticas o, quizás, seamos los adultos de estas sociedades occidentales modernas que en el torbellino diario y el stress permanente no sabemos cómo y qué hacer con ellos/as? Se les exige que aprendan lo más rápido posible la mayor cantidad de cosas, pero en ese proceso, también se les ordena que no hablen,

que no sientan, que no piensen más allá de lo socialmente estipulado, en fin, que no trasciendan las normas impuestas. ¿Seguiremos arriesgando nuestro mayor capital humano hacia un futuro incierto entre medicamentos normalizadores?

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo remite a la presentación de los tres primeros capítulos culminados de la investigación que se está llevando adelante desde el GEDIS, incluyendo algunas aproximaciones al trabajo empírico, incluido en el capítulo 4, el cual se considera que ilumina la pesquisa que se está realizando y brinda aspectos innovadores a ser analizados desde el Trabajo Social. En esta investigación se retoman y superan fragmentos de estudios que particularmente han llevado adelante algunas de las integrantes del Grupo, ya sea en tanto Monografías de Grado como Tesis de Maestría.

El GEDIS está conformado por estudiantes avanzadas de la Licenciatura de Trabajo Social, colegas recién recibidas y una docente del DTS interesadas en la profundización e investigación de la temática de la discapacidad, partiendo de la premisa de considerar al “otro” (persona con discapacidad) en su diferencia con real posibilidad de inclusión a través del reconocimiento de la diversidad en tanto sujeto de derecho. En este contexto, el objetivo general del Grupo se remite a abordar la temática de la discapacidad desde el ámbito académico, buscando promover la investigación en el área, consolidando un espacio de estudio estable de manera de ir profundizando en ciertos aspectos de la misma y contribuir desde este lugar a una mayor concientización y sensibilización hacia las personas con discapacidad.

Partiendo de esta premisa es que se lleva adelante la presente investigación, con el fin de difundir, sensibilizar, informar y compartir una temática que ha venido transformándose en una problemática en los últimos años en nuestro país: la medicalización de niños/as y adolescentes de contexto crítico con reguladores del carácter sin un diagnóstico previo de ADD.

Para ello, se parte de las definiciones que de Deficiencia y Discapacidad plantea la Organización Mundial de la Salud (OMS), las que han sido reformuladas en el año 2001. A partir de ese momento el término se delimitó concretamente, vale decir, adquirió una especificidad que antes no tenía¹. A partir de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) se define:

¹ Definiciones de la OMS sobre deficiencia y discapacidad en los veinte años anteriores (1980-2001): “Deficiencia: *Cualquier pérdida o anormalidad de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.*” (...) “Discapacidad: *Cualquier restricción o carencia (resultado de una*

“Deficiencia es la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica. Las funciones fisiológicas incluyen las mentales. Con “anormalidad” se hace referencia, estrictamente, a una desviación significativa respecto a la norma estadística establecida y sólo debe usarse en este sentido.” (CIF – OMS/OPS, 2001: 207)

“Discapacidad es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).” (CIF – OMS/OPS, 2001: 206)

La definición plantea además del carácter dinámico de la discapacidad, la separación de dos esferas en el individuo: la esfera individual y la social (o contextual). En este sentido, se visualiza la discapacidad como resultado de la relación entre la **condición de salud** de una persona (donde median los estados de salud como ser las enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, entre otros), sus **factores personales** (edad, sexo), y los **factores externos** que representan las circunstancias en las que vive esa persona. Es necesario tener presente que esta nueva conceptualización parte del entendido de la discapacidad en tanto desviación de lo que se entiende por normal, así:

“las deficiencias representan una desviación de la “norma” generalmente aceptada en relación al estado biomédico del cuerpo y sus funciones. La definición de sus componentes la llevan a cabo personas capacitadas para juzgar el funcionamiento físico y mental de acuerdo con las normas generalmente aceptadas” (CIF – OMS/OPS, 2001: 18)

Es necesario tener en cuenta que si bien la CIF plantea que la discapacidad no siempre está vinculada a una enfermedad, si relaciona directamente la discapacidad con un estado de salud. Esto implica una “asociación” de discapacidad y salud, que hace necesario también interpelar el concepto de salud que subyace detrás de esta definición de discapacidad. Sería válido en este sentido cuestionar si de cierta forma no se está patologizando a la persona con discapacidad, resultando también evidente

deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que la que se considera normal.” (SERPAJ, 1993: 22)

la tendencia hegemónica de “clasificación” de los individuos, en tanto estén o no dentro de lo considerado “normal”.

La CIF plantea la existencia de dos modelos contrapuestos de comprender la realidad: el modelo médico (que visualiza a la discapacidad en tanto problema individual, donde las acciones están emprendidas para lograr la cura con un tratamiento médico) y el social (que visualiza a la discapacidad en tanto problema social, enmarcando en el plano -ideológico político- de los derechos humanos). La CIF busca posicionarse desde un lugar que sintetizaría ambos, entendiendo a la discapacidad desde una perspectiva biológica, individual y social.²

Se comprende a la discapacidad desde la perspectiva de diversidad, entendida prioritaria para la inclusión de los sujetos de derecho considerados “diferentes”, reconociendo el concepto de otredad en tanto implica partir de sus potencialidades en una perspectiva que valora la pluralidad y cuestiona posiciones hegemónicas tendientes a la “normalización” de los sujetos.

Se reconocen tres tipos de deficiencias, a saber: física, mental y sensorial. La existencia de una no implica la ausencia de la(s) otra(s)³, o dentro de una misma “tipología” que ocurran dos o más⁴. A su vez, la discapacidad puede ser congénita -

² En este sentido, para entender el posicionamiento de la CIF sería pertinente presentar otros conceptos que maneja la CIF y que permitirían entender el posicionamiento de ella. Entiende por Bienestar “*todo el universo de dominios de la vida humana, incluyendo los aspectos físicos, mentales y sociales que componen lo que se considera como una “buena vida”. Los dominios de salud son un subgrupo dentro de los dominios que componen el universo de la vida humana*”. (CIF 2001:204).

“*Condición de salud es un término genérico que incluye funciones corporales, estructuras corporales, actividades y participación*”. (CIF 2001:206)

“*Actividad: es la realización de una tarea o acción por una persona. Representa la perspectiva del individuo respecto al funcionamiento*” (CIF 2001:206).

“*Limitaciones en la actividad: son las dificultades que un individuo puede tener para realizar actividades. Una limitación en la actividad abarca desde una desviación leve hasta una grave en términos de cantidad o calidad, en la realización de la actividad, comparándola con la manera, extensión o intensidad en que se espera que la realizaría una persona sin esa condición de salud*” (CIF 2001:207).

“*Participación: es la implicación de la persona en una situación vital. Representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento*” (CIF 2001:207).

³ Por ejemplo: Síndrome de Down -deficiencia mental- y sordera -deficiencia sensorial.

⁴ Por ejemplo: ceguera y sordera -deficiencias sensoriales-, retardo mental y esquizofrenia -deficiencias mentales-, paraplejía y mancueta -deficiencias físicas-.

innata-, o adquirida -accidentes, enfermedades postnatales-; así como definitiva, recuperable -susceptible de modificarse en ciertos aspectos-, o compensable -cambiando la situación a través del uso de prótesis u otros recursos-. Por tal motivo, resulta básico determinar el grado de la discapacidad -leve, moderada o severa en relación cuantitativa con la alteración funcional-, y su evolutividad -progresiva, estacionaria o regresiva-. Todos estos son aspectos que determinan de una u otra forma la realidad de cada persona con discapacidad, a lo cual hay que adicionarle la influencia de las características de personalidad y su vida cotidiana, por un lado, y las determinaciones propias que atraviesan todos los sujetos por el hecho de vivir en sociedad: relaciones intra-familiares, condiciones socio-económicas, aspectos culturales, inserción en el mercado laboral, entre otras.

Retomando lo antedicho, importa reconocer que los planteos aparecen, por lo general, unidireccionalmente, es decir, desde la “sociedad”⁵ hacia el discapacitado, lo que sería desde una posición pensada como de “saber” hacia una de “no saber”. Desde esta perspectiva, son los individuos “normales” los que concluyen que deben hacerse cargo de aquellas personas que se hallan en otro tipo de condiciones, sin hacer discriminaciones del tipo de discapacidad que tengan. El punto está en que cuando se cataloga a alguien de “diferente” se lo está marginando, se le están quitando las posibilidades reales de desarrollo de sus capacidades innatas y las que vaya adquiriendo. Se lo ubica bajo la tutoría y responsabilidad de un ser “completo”, “normal”, sin deficiencias, quitándose su status de ser con capacidad de opinar sobre su vida y por tanto con capacidad de defender sus derechos. Se expropia al sujeto discapacitado de su derecho de autodeterminación, en función de que los que delimitan y se reconocen dentro de la “normalidad” son quienes se consideran con derecho a tal expropiación. Se considera que esto trae aparejado, por lo general, la realidad que un sujeto que nace o adquiere una deficiencia que se singulariza en una discapacidad se introduzca y sea introducido por los demás con esta expropiación implícita.

⁵ Sociedad se introduce especialmente en esta frase en tanto la mayoría de los planteos refieren a la “sociedad” como las personas dentro de lo que es considerado “normalidad”, marcando la diferencia con “los otros”, los discapacitados, lo que “yo” no soy. Y con estos prejuicios y conceptos es que se plantean estrategias y formas de ser y reconocer de las personas con discapacidad.

Se supone que esta “normalidad” resultaría fácil concebirla como pre-existente a la vida de cada individuo, basada en costumbres y valores que apelan a una “naturaleza humana”, determinada, construida por cada grupo de manera particular y con diversos cánones o pautas culturales que la definen. Que una de las características dominante de una persona marque una “desigualdad” implica que ésta tienda por lo general a ser percibida negativamente con respecto a las otras características que posea por quienes se consideran “normales”. En este sentido, se retoma lo que Foucault (1990) plantea como distinción entre lo normal y lo patológico, lo que lleva a delimitar negativamente lo diferente. Según este autor, la cultura occidental ha dividido las “desviaciones” de las “conformidades”, brindándole el estatuto de la exclusión a lo que se trata de juzgar –aspecto negativo- y el de la inclusión a lo que se pretende explicar –aspecto positivo-. Los términos de esta divergencia continúan en vigencia, se aceptan o rechazan los mismos elementos; lo que se ha modificado es la relación entre lo excluido y lo incluido -lo que se rechaza y lo que se acepta-.

En este contexto, cuando se medica a un niño/a o adolescente con metilfenidato⁶ sin diagnóstico de ADD⁷ de manera de regular su conducta hacia una “normalidad” esperada, se está marcando una diferencia con el resto de sus pares, con la consecuente predeterminación en aspectos que hacen a su vida cotidiana. De esta manera, medicar a una persona sin discapacidad tiende a llevar a que la misma sea reubicada como “carente” de algo, por lo tanto “deficiente” en tanto pérdida de ciertas funciones (ya sean psicológicas, fisiológicas o anatómicas), que si restringen su

⁶ El metilfenidato (MFD) es un psicoestimulante, más conocido por la marca comercial *Ritalin* (en países hispanos: *Ritalina*). El MFD existe desde hace ya más de 60 años. Sin embargo, cobró especial notoriedad a partir de los años ‘90. Esto se debió a la difusión del diagnóstico de ADD en niños/as, fenómeno unido a la prescripción del MFD, fármaco de elección para este tratamiento. (por más información, véase: <http://es.wikipedia.org/wiki/Metilfenidato>) El título de la presente investigación hace al nombre comercial de la droga.

⁷ Tal como se mencionara en el Abstract, no se está cuestionando la medicalización de las personas diagnosticadas con ADD, entre otras cuestiones, por que no hace al ámbito disciplinario de quienes llevan adelante la presente investigación. Sí se cuestiona cómo una droga específica para una patología concreta se está masificando en su distribución a niños/as y adolescentes que, sin un diagnóstico de tal desorden, se implementa para lograr una conducta “socialmente esperada”.

capacidad de realizar actividades propias de su vida cotidiana se constituye en una discapacidad.

Estos sujetos “re-ubicados” como personas con discapacidad resultan la población objetivo de la presente investigación, ya que la misma remite, concretamente, a niños/as y adolescentes en situación socio-económica desfavorable que son atendidos en Hospitales públicos y que concurren a Escuelas de Contexto Crítico en el Uruguay. Sin desconocer que este fenómeno trasciende los diferentes estratos socio-económicos, se considera que la población específicamente mencionada ha venido siendo la más afectada. De esta manera, se apunta a analizar los procesos de medicalización con reguladores del carácter, y su devenir en los últimos diez años en el Uruguay, como forma de control social y disciplinamiento de la población mencionada.

Tal como menciona Kosik:

“Puesto que las cosas no se presentan al hombre directamente como son y el hombre no posee la facultad de penetrar de un modo directo e inmediato en la esencia de ellas, la humanidad tiene que dar un rodeo para poder conocer las cosas y la estructura de ellas.” (KOSIK, 1967:30)

En este sentido, para la delimitación del objeto de análisis se llevará adelante un proceso de conocimiento de la realidad que implica acercarse y tomar contacto, también alejarse y abstraerse; implica una constante actividad del pensamiento que supone comprensión, reflexión, interpretación y explicación. Poder trascender el mundo de la *pseudoconcreción* es el proceso de creación de la realidad concreta y la visión de la realidad en su concreción. Es decir, el pasaje de lo aprehendido inmediato, de lo fenoménico, a la cosa entendida y explicada en su devenir, la esencia de la cosa misma. Estudiar los procesos de medicalización de la población objetivo implica dar un *rodeo* sobre el *fenómeno* en cuestión, de manera de poder ir develando su *esencia* a través de la delimitación del mismo en tanto reconocimiento de sus determinaciones y mediaciones.

A través de este proceso teórico-metodológico se presenta la siguiente delimitación del objeto de investigación, a saber:

- Capítulo 1: Se plantea la discusión sobre los procesos de Modernidad y Posmodernidad que sientan las bases de las nociones y prenociones de lo “normal” y “anormal”.
- Capítulo 2: Se reconocen los procesos de disciplinamiento y control social que en el devenir de las sociedades occidentales modernas han orientado las conductas “anormales” hacia las “normales” (es decir, lo socialmente esperado).
- Capítulo 3: Se particulariza el análisis del disciplinamiento y control social en el Uruguay, singularizándolo a través de la salud y la educación formal.
- Capítulo 4: Se reflexiona sobre el incremento en la utilización del metilfenidato como forma de disciplinamiento y control social de los niños/as y adolescentes de contexto crítico en el Uruguay, concretizando este análisis en los cambios en los procesos identitarios de quienes son medicados con esta droga sin diagnóstico de ADD en tanto un problema social se singulariza en una deficiencia y posterior discapacidad.

CAPÍTULO I

SER “NORMAL” EN EL MUNDO MODERNO

En este Capítulo se apunta a introducir al lector en las nociones de Modernidad y Posmodernidad con el propósito de contextualizar la temática y de este modo ir reconociendo antecedentes que tienen hoy vigencia en relación a la problemática seleccionada.

Modernidad y Posmodernidad: bases para una discusión.

La Modernidad representa un fenómeno universal que describe una determinada concepción de hombre y de mundo en la que participan principios culturales muchas veces muy distintos. Sin embargo, desde el punto de vista histórico, éstos se orientan hacia la constitución de una forma particular de existencia designada globalmente a través del concepto de “lo moderno”. La misma tiene su origen en Europa, en los Siglos XV y XVI, aunque recoge algunos importantes desarrollos anteriores y se nutrirá del conjunto de las transformaciones políticas, tecnológicas, sociales y culturales que se producirán en los siglos posteriores.

La gran crisis de autoridad que sufre la Iglesia tanto en el plano intelectual como en el político en la Edad Media, dan lugar a una nueva forma de pensamiento, y con ella una concepción sobre el conocimiento radicalmente diferente. Los principios fundamentales aceptados como verdaderos ceden paso a la premisa de que todo principio debe ser capaz de fundar por sí mismo la validez de lo que afirma. De ese modo el pensamiento moderno será esencialmente escéptico y crítico haciendo de la duda su fundamento.

El proyecto de la Modernidad formulado en el Siglo XVIII por los filósofos de la Ilustración consistía en sus esfuerzos por desarrollar la ciencia objetiva, la moralidad, la ley universal y el arte autónomo de acuerdo a su lógica interna.

“Unidad y uniformidad son los temas elocuentes de un pensador iluminista: la unidad, en el respeto de la humanidad por la sola autoridad de la razón y la evidencia (...); uniformidad, en las conclusiones sustantivas acerca de

cómo vivir y en que creer, dictadas por la razón y la evidencia (la uniformidad normativa de la humanidad).” (SHWEDER, 1992: 79)

En esta perspectiva, desde la Ilustración⁸ se plantea que el mundo ha estado oculto por la mitología y sujeto a la irracionalidad, por lo que pretende disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia, es decir, desmitificar al mundo. En ese sentido trata de romper con la oscuridad para que prime el valor del conocimiento y sea éste el encargado de conducir a la libertad, una libertad que sólo se alcanza si es posible el logro de la autonomía de los hombres. Dicho conocimiento debe estar exento de coacciones de la iglesia, de todas las formas de creencias y supersticiones, libre de la influencia de la tradición y de ese modo, alcanzar y sujetar la naturaleza al mismo tiempo que nace la pretensión de volver mejores las relaciones entre los hombres.

Este proceso se puede realizar a través de la razón, la cual se convierte en un instrumento eficaz al servicio del orden existente para garantizar el progreso y, por ende, el bienestar social. Surge así la idea de progreso de la humanidad, que tiene como principal protagonista al hombre y como fundamental encargo la relación (de dominación racional) de éste con la naturaleza.

Es por esto que la Modernidad se caracteriza por la confianza en el progreso, por la búsqueda de una razón globalizante que dé cuenta del momento histórico y su devenir, la postulación de metas ideales, un fuerte sentido de la vida signada por responsabilidades acerca del mundo. Esta Modernidad corresponde a la industria capitalista o al capitalismo industrial con sus fábricas, sus organizaciones obreras, sindicales.

⁸ Iluminismo entendido como proyecto histórico civilizacional de largo plazo concretado en el siglo XVIII con la Ilustración. Contiene una imagen de hombre dirigido a la búsqueda de un “sentido para la vida”; el fin del hombre es la libertad realizada en la condición de autonomía. El Proyecto Iluminista es un medio para la realización del hombre, siendo las autonomías vinculadas al conocimiento: el hombre se autonomiza en la medida que conoce. La Ilustración, por su parte, es también construcción de una imagen de proyecto de hombre que ve en la emancipación la realización humana y en el conocimiento racional el medio; sin embargo, la Ilustración es un capítulo histórico de este largo Proyecto Iluminista, que lo trasciende y que puede tener otras determinaciones, otras concreciones históricas.

De acuerdo con Horkheimer y Adorno (1997), la Ilustración se autodestruye porque su origen se configura como dominio sobre la naturaleza, lógica que termina volviéndose contra el sujeto dominante en tanto que al reducir su propia naturaleza interior se reduce su mismo yo a un mero sustrato de dominio. El proceso de emancipación frente a la naturaleza externa se revela al mismo tiempo como proceso de sometimiento de la propia naturaleza interna. En ese sentido, los autores entienden que el dominio del hombre sobre la naturaleza llevará, paradójicamente, al dominio de la naturaleza sobre los hombres.

Es a partir de dichas consideraciones que se realiza el análisis. Esto es, se hace acuerdo en que el hombre controla la naturaleza conforme con sus deseos y necesidades, del mismo modo que ésta se ha vuelto contra él. Y en ese camino también ha sido necesario regular la sociedad: controlar las instituciones y hacerlas “funcionales” a este proyecto.

Es en este contexto que aparecen con fuerza en el Siglo XX los debates (inacabados) sobre las nociones de Modernidad y Posmodernidad, específicamente en cuanto a la existencia y validez de esta última. Aunque no es la intención de este documento subsanar tal diferencia, sí tiene como cometido establecer que existen aspectos constitutivos de la Modernidad que se mantienen vigentes en la sociedad contemporánea, aunque llamados de diferente forma.

De acuerdo con Netto (1996), el término Posmodernidad surge con Lyotard a partir de su Relatorio de 1979, cuando éste establece que a partir de 1930 y específicamente desde 1945 se realizan cambios estructurales, los que no resultan enteramente perceptibles o inmediatamente visibles en las sociedades occidentales.

Habermas (1993), por su parte, entiende que la Modernidad no se ha agotado, sino que hay contenidos, promesas, proyectos que permanecen, rechazando la concepción de que se estuviera frente al paso de una época a otra. En ese entendido plantea que la Modernidad permanece con sentidos varios y que lo necesario es realizar una crítica interna de la Modernidad, pero a partir de sus mismos presupuestos y sus mismos valores.

En torno al mismo debate aparece la participación de Giddens (1993) que, sin estar de acuerdo ni con Lyotard ni con Habermas, sostiene que se ha llegado a un piso, y que se está frente a la “alta Modernidad”. Para este autor:

“Hemos descubierto que nada puede saberse con certeza, dado que los preexistentes fundamentos de la epistemología han demostrado no ser indefectibles, que la historia está desprovista de teleología, consecuentemente ninguna versión de progreso puede ser defendida convincentemente; y que se presenta una nueva agenda social y política con una creciente importancia de las preocupaciones ecológicas y quizás, en general de nuevos movimientos sociales.” (GIDDENS, 1993:52)

La Posmodernidad se caracteriza fundamentalmente por ser el escenario en el que conviven una pluralidad de subculturas que corresponden a diversos grupos sociales y que adquieren su propia legitimación a existir y a coexistir con otras subculturas con igual o similar reconocimiento social.

Geertz (1992) plantea dos ideas que iluminan la reflexión:

“La primera es que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta – costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos – como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control – planes, recetas, formulas, reglas, instrucciones - (...) que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta.” (GEERTZ, 1992: 51)

Se entiende que es elemental pensar a la Posmodernidad en su doble dimensión: como liberadora y como opresora. Lo primero, en tanto se ve a la Posmodernidad como un período en el que “todo se puede”, todo cuanto se desee, se accede, se ve, se hace y se piensa. Un período en el que nada debería obstaculizar la libertad del hacer y deshacer cotidiano.

En ese sentido, se incorporan a la vida social conceptos como el “relativismo” y la “arbitrariedad”, ya utilizados en la época del romanticismo, ambos habilitantes de espacios de aceptación y tolerancia frente a la diversidad. Al decir de Shweder:

“Ser un romántico es ser antinormativo. (...) La afirmación romántica antinormativa establece que no hay estándares dignos de respeto universal que dicten lo que hay que pensar o como se debe actuar. (...). El concepto

de racionalidad, la idea de lo arbitrario, libera cierta porción de la mente del hombre de los dictados universales de la lógica y de la ciencia, permitiendo la diversidad y dejando al hombre libre de elegir entre supuestos irreconciliables.” (SHWEDER, 1992:100)

Entonces, ¿por qué habría de sostenerse que la Posmodernidad ejerce una función opresora? Porque se vive en una sociedad de consumo, se asiste a una sociedad de la informática, de los medios masivos de comunicación, de una tecnología sofisticada, y ello nos convierte en nuevos y potenciales consumidores; pero sólo de lo que se puede consumir, sólo de lo que se puede escuchar y sólo de lo que se puede saber.

Lipovetsky (1988) es un estudioso de las características culturales posmodernas y sostiene que se asiste a una nueva fase en la historia del individualismo occidental y que constituye una verdadera revolución a nivel de las identidades sociales, a nivel ideológico y a nivel cotidiano. Esta revolución se caracteriza por: un consumo masificado tanto de objetos como de imágenes, una cultura hedonista que apunta a un confort generalizado, personalizado, la presencia de valores permisivos y *light* en relación a las elecciones y modos de vida personales. Cuestiones todas que condicionan, limitan, individualizan y oprimen. La cotidianeidad tiende a desplegarse con un máximo de elecciones privadas posible, con el mínimo de austeridad y el mayor goce, con la menor represión y la mayor comprensión posible. No obstante, implica formas de disciplinamiento y control más escondidas, más aceptadas, menos evidentes, pero no menos crueles que a las que se asistía en los siglos anteriores.

Es así como detrás de cada discurso liberador, resurge uno opresor y tal paradoja encuentra su justificación, en tanto se está ante un ámbito en el que, por una parte, se dice aceptar la diversidad y particularidades de cada uno, y por otra, se tiende a pensar y ejecutar acciones que confluyen hacia la normalización y homogenización de las conductas humanas.

Rebellato expresaba:

“Quizás debemos hablar de un postmodernismo progresista, entendiendo por tal aquel que, adhiriendo a los valores de la justicia y de la liberación, nos vuelve conscientes de las diferencias, de la necesidad de construir la unidad

en la diversidad y de la búsqueda constante, renunciando a seguridades absolutas; así como debamos referirnos a un postmodernismo reaccionario, identificándolo con las propuestas que concluyen en la disolución de los sujetos y en la reducción de la diversidad a fragmentación. Puede ser que en esta oscilación radique el carácter profundamente ambivalente de la postModernidad.” (REBELLATO, 1997:61)

Una forma de comprender la realidad se ha presentado, pero la intención es avanzar, y el proyecto es trascender. Apostar a la crítica, a la evaluación y a la denuncia, para que por medio de ellas lo naturalizado deje de serlo, y la historia recobre su sentido.

El par dialéctico “normalidad-anormalidad” en el mundo moderno.

En este marco del surgimiento de la razón moderna se va determinando el imaginario que de “normalidad” se va delimitando en las diversas sociedades a partir de la ideología dominante que en su tiempo y espacio tiende a la hegemonización. De esta manera, formar parte de un “nosotros” y ser ubicado en un “otros” marca un punto de partida –y diferencia- importante. ¿Qué implica normal y para quién?

Tal como menciona Todorov, desde los moralistas del Siglo XVII se reconoce la diversidad humana, sobre la cual tiene especial influencia la desigualdad existente entre las costumbres⁹. Pararse desde un punto de vista exclusivamente relativista se considera que también trae aparejados problemas tales como plantear una especie de “falso etnocentrismo” en el reconocimiento como válido sólo de lo diferente. Todorov plantea un ejemplo claro al respecto:

“Los bárbaros son quienes creen que los otros, los que los rodean, son bárbaros. Todos los hombres son iguales, pero no todos lo saben; algunos se creen superiores a los otros, y es precisamente por ello que son inferiores; en consecuencia, no todos los hombres son iguales. Como se ve, esta definición no deja de plantear algunos problemas lógicos, puesto que el hecho de observar que ciertos pueblos se creen superiores y en realidad son inferiores, me obliga a enunciar un juicio del género de los que yo condeno:

⁹ *“Declaramos bárbaros a todos los que no se nos parecen, lo cual es un gran error; nada sería más deseable que ver que la gente se deshiciera del prejuicio...” (TODOROV, 1991: 25)*

que los demás son inferiores; haría falta que la comprobación de este tipo de inferioridades apartara explícitamente de los comportamientos a los que se refiere. A partir de ahí, nada se le podría censurar a ese planteamiento, si no contuviera esta fórmula final: "razonar como nosotros". (TODOROV, 1991: 25-26)

Es decir, se termina teniendo, también, una posición etnocentrista en el intento por relativizar todo y a todos. Lejos se está de ello (o al menos eso se intenta).

Para comprender ese "ser normal" en un mundo moderno, se retoma lo planteado por Foucault en relación a la incidencia del Programa de la Modernidad, concretamente a través de la civilización occidental, para la racionalización de normas que guían el accionar de los individuos que integran las sociedades que en este Programa se encuentran insertas. Esta delimitación la halla factible con el desarrollo de las ciencias, lo que permite la circunscripción de lo "normal" en todos los espacios de la vida cotidiana. Resulta por oposición a esta "normalidad" que aparece la "anormalidad"¹⁰ para aquellos sujetos que no se subordinen y disciplinen, existiendo, a su vez, reglas de sanción claras, preestablecidas e institucionalizadas que permiten el control social de todos los individuos.

Y aquí resulta necesario remitirse al concepto de exclusión social, en tanto se piensa que en el devenir de las sociedades modernas cada vez resultan más las personas o los grupos que quedan por fuera de esta llamada "normalidad". Se considera que la misma es definida a partir de la *"ideología dominante"*, la cual permanecería invisible a los ojos y percepciones de los sujetos.

Rebellato (2000) plantea que los modelos neoliberales han logrado *"penetrar y moldear"* el imaginario social, los valores, la vida cotidiana. *"Más aún: la cultura de la globalización con hegemonía neoliberal está produciendo nuevas subjetividades"*. Retomando a Habermas, reconoce los planteamientos de tal autor en relación a la *"colonización del mundo de la vida"*, considerando que *"el sistema necesita anclarse en el mundo de la vida -vida cotidiana- para poder integrarla y neutralizarla"*. (REBELLATO, 2000: 38) Esto implicaría la construcción de nuevas subjetividades, reconociendo asimismo su contracara: la emergencia de nuevas *"patologías"* que

¹⁰ Los conceptos de normalidad y anormalidad son entendidos como un par dialéctico en tanto opuestos y complementarios.

afectan directa y severamente el concepto de calidad de vida. Entre éstas, Rebellato menciona:

"...el terror a la exclusión, que se expresa en la disociación de vivir bajo la sensación de lo peor -miedo de quien teniendo empleo puede perderlo, de quien habiéndolo perdido teme no encontrar jamás otro, miedo de quien empieza a buscar empleo sin encontrarlo, miedo a la estigmatización social-; el fortalecimiento de nuevas patologías ligadas a la violencia como forma de rechazo de una sociedad excluyente, pero también como conformación de una identidad autodestructiva; la violencia como expresión de la competitividad, pues se pierde el valor del otro como alteridad dialogante y se lo reemplaza por el valor del otro como alteridad amenazante."
(REBELLATO, 2000: 39)

Para este autor, se estaría ante la presencia de un sentido común legitimado, en tanto los individuos se mantengan aceptando los parámetros de las sociedades capitalistas como algo natural e inmodificable, a los cuales sólo habría que adaptarse. Se entremezcla lo que sería un *"conformismo generalizado"* con un *"naturalismo impuesto"*, llevando a que la *"ideología dominante"* aparezca como pensamiento único y con una lógica irresistible, a saber: *"la lógica del capital sobre la vida, la lógica del único sistema viable sobre la posibilidad de pensar la alternativa"*. (REBELLATO, 2000: 40)

Resaltar una "diferencia" como "anormalidad" implica que ésta tienda por lo general a ser percibida negativamente con respecto a las otras características que posea por quienes se consideran "normales".

"Desde tiempos inmemoriales la sociedad se ha encargado de mantener alejados de ella a todos los individuos que salieran de los límites de la "normalidad". Los métodos podrían ser inhumanos, respondían o no a una posición científica, pero también a miedos y ansiedades que generaban estos seres "diferentes". En nuestros tiempos los métodos, tal vez, son diferentes -más sutiles, quizás-, pero los miedos siguen existiendo."
(GONZÁLEZ, 1992: 15).

Como se ha venido planteando, la posibilidad de concebir a un "otro" no implica de por sí más que la existencia de un par dialéctico a través del cual "nosotros" y los

“otros” resultan opuestos complementarios. El punto en cuestión radica cómo se reconoce y conceptualiza a ese “otro”. A decir de Leach:

“Yo” me identifico a mí mismo con un colectivo “nosotros” que entonces se contrasta con algún “otro”. Lo que nosotros somos, o lo que el “otro” es, dependerá del contexto... En cualquier caso “nosotros” atribuimos cualidades a los “otros”, de acuerdo con su relación para con nosotros mismos. (...). Todo aquello que está en mi entorno inmediato y fuera de mi control se convierte inmediatamente en un germen de temor.” (LEACH apud BOIVIN et alii, 1999: 17)

De esta manera, ser “normal” en el mundo moderno implica una serie de aspectos a tomar en cuenta desde el “nosotros” en relación a delimitar un “otro”, modelos normativos que determinan lo que está bien, lo que es “lindo”, lo que es conveniente, como otros aspectos que resaltan “positivamente” esa “normalidad” del “nosotros”. Parecería que el devenir de estas sociedades modernas se ha ido determinando por lo que se defina como pertenecer y seguir la “norma”.

CAPÍTULO II

HACIA LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL DE LOS INDIVIDUOS: DISCIPLINAMIENTO Y CONTROL SOCIAL.

En este Capítulo se apunta a reconocer los procesos de disciplinamiento y control social que en el devenir de las sociedades occidentales modernas han orientado las conductas “anormales” hacia las “normales” (es decir, lo socialmente esperado) en el marco de las nuevas manifestaciones de la cuestión social en el contexto de la Modernidad.

Las nuevas manifestaciones de la cuestión social en tiempos modernos.

En este proceso de delimitación del objeto resulta necesario referirse al surgimiento de la cuestión social en tiempos modernos, en razón de que referirse a la emergencia de la cuestión social y a su posterior desarrollo permite explicar cómo se han de habilitar espacios que sirven para continuar con un proyecto cohesionador a través del tiempo.

De acuerdo a lo ya descrito, es posible identificar un proyecto clave dentro de la Modernidad: la Ilustración y su manifestación consecuente. Ella posibilita la emergencia de una nueva clase social: la burguesía. Hay una autoconciencia de su poder y la posibilidad de participar en la sociedad política, particularmente en la administración del Estado. Después de la Revolución Francesa en 1789 se plasma como el modelo de las Revoluciones Burguesas en el Siglo XIX, se construye un marco jurídico que organiza la economía y el poder político, y dentro de ellos la afirmación del progreso y del bienestar social como parte del reconocimiento del derecho de los ciudadanos.

De este modo, el liberalismo económico se encuentra en condiciones de reducir todos los elementos de la producción al estado de mercancía. En ese sentido Polanyi señala:

“Los pioneros del absolutismo económico soñaron con una sociedad sin trabas para el comercio, de modo que viviese al ritmo marcado por el

desarrollo de un mercado autorregulador. Pero este pilar central del credo liberal dejó a las sociedades a merced de los vaivenes imprevisibles provocados por la especulación, el afán del lucro y la doble competencia en los negocios. Por primera vez en la historia de la humanidad, la sociedad se convertía en una simple función del sistema económico y flotaba sin rumbo en un mar agitado por las pasiones y los intereses, como un corcho en medio del océano. La tierra, los hombres y el dinero se vieron fagocitados por el mercado convertidos en simples mercancías para ser compradas y vendidas. La naturaleza y el hombre como cualquier otro objeto de compra - venta sometidos a la ley de la oferta y la demanda". (POLANYI apud ROZAS PAGAZA, 2004:229)

En este contexto, el Estado liberal se constituye en el soporte más importante del capitalismo que legitima un orden y una clase social. El liberalismo de entonces sustenta sus principios afirmando la razón como superación de las sociedades precapitalistas. En este sentido, el bienestar social se particulariza en función de los intereses de la clase burguesa, considerándose que el único sistema que lo garantiza, al igual que la libertad y que el progreso, es el sistema capitalista.

De este modo, se registran importantes cambios en la estructura social y el mercado pasa progresivamente a ser la instancia en la cual se realiza la regulación económica y el dinero el medio generalizado del intercambio mercantil. Como consecuencia, la desigualdad acrecentada y la pobreza creciente se convierten en claras expresiones de la cuestión social.

"La pobreza como cuestión social nace con el advenimiento del capitalismo y con el cambio de una sociedad tradicional a una más moderna, instalándose como categoría socio económica vinculada a la distribución desigual de los bienes y servicios que toda sociedad debe brindar a los ciudadanos." (ROZAS PAGAZA, 2004:208)

El capitalismo, y con él el establecimiento de nuevas relaciones económicas, tienen lugar en esta instancia permitiendo el espacio para el surgimiento de la cuestión social.

"Por cuestión social, en el sentido universal del término, queremos significar el conjunto de problemas políticos, sociales y económicos que el surgimiento de la clase obrera impuso en la constitución de la sociedad capitalista. Así la

cuestión social está fundamentalmente vinculada al conflicto entre el capital y el trabajo.” (NETTO, 1997:5)

Castel (1997), por su parte, designa a la cuestión social como a la incertidumbre, inquietud o enigma de una sociedad acerca de sus aptitudes para mantener la cohesión entre sus miembros. Es el desafío que interroga la capacidad de una sociedad para existir como un conjunto vinculado por relaciones de interdependencia.

Así, la cuestión social consistiría en:

“...la existencia de “inútiles para el mundo”, supernumerarios, y alrededor de ellos situaciones signadas por la precariedad y la incertidumbre del mañana, que atestiguan el nuevo crecimiento de la vulnerabilidad de masas.”
(CASTEL, 1997: 465)

Para este autor la cuestión social se bautizó por primera vez explícitamente como tal en el Siglo XIX, a partir de la toma de conciencia de las condiciones de vida de las poblaciones que eran a la vez agentes y víctimas de la revolución industrial. La preocupación política de la burguesía implicaba mantener la armonía, la cohesión social; las instituciones debían reproducirse normalmente. Para mantener la ideología del progreso, de la expansión económica, de la modernización, se necesitaba un actor central que condujera estrategias, obligara a los participantes a aceptar objetivos razonables y velara por el respeto de los compromisos. El Estado Social operó entonces como ese actor distribuyendo los recursos parcialmente entre los diferentes grupos sociales, a través de la implementación de políticas de protección social.

El trabajo manifiesta durante este período su máxima centralidad en tanto soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, y es por ello que la cuestión social se expresa con mayor claridad en el marco de constitución del sistema capitalista, razón por la que se la entiende como la expresión de la relación contradictoria entre capital y trabajo. De acuerdo con Lamamoto:

“La cuestión social no es otra cosa que expresiones del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado. Es la manifestación, en el cotidiano de la vida

social, de la contradicción entre el proletariado y la burguesía.” (IAMAMOTO, 1997a: 91-92)

Ya a fines del Siglo XX, a partir de la década del 70, cambian las reglas de juego a nivel mundial y, más allá de sus particularidades, comienza a expresarse nítidamente la crisis del sistema en todos los países teniendo como principal protagonista al Estado de Providencia. Ello invita a pensar que se está en una nueva era de lo social y de lo político, lo que llevará a cuestionar la existencia de una nueva cuestión social.

Se está en un momento de “modernización” en donde la sociedad se caracteriza por un proceso creciente de dualización y polarización entre sectores sociales: por un lado, un elevado y vertiginoso desarrollo tecnológico; y, por otro, una significativa precarización de las condiciones de vida que atraviesa a la gran mayoría de la población.

Desde mediados del siglo pasado el Estado asumió la atención de las secuelas de la cuestión social a través de las políticas sociales, pero a partir de entonces y con la crisis del Estado Benefactor comienza un proceso de reorganización política y económica que responde a estrategias específicamente neoliberales. El modelo del Estado Benefactor ubica a éste como institución reguladora de la sociedad, atendiendo los problemas sociales. En épocas del Estado Neoliberal, por el contrario, se defiende la idea de la reducción de la acción reguladora del Estado y se encuentra necesario limitar su intervención. Hay una orientación al desmonte del Estado interventor, lo que se acompaña con la reducción del gasto público, la privatización, la descentralización, la focalización de las políticas y la desactivación de programas sociales.

En el mismo sentido, el aumento de las desigualdades responde a contextos socio-políticos y a estrategias tales como la de abandonar la implementación de políticas con enfoques sociales y de promoción del empleo en condiciones de estabilidad. Esto da lugar a grandes cambios en las demandas de puestos de trabajo, acentuándose e instalándose la precariedad, la desestabilización laboral, la desocupación con larga duración de millones de personas, siendo los más afectados los jóvenes, las mujeres y los sectores sociales con menores calificaciones.

Sobre este escenario, se ha presentado la discusión acerca de si se asiste a la emergencia de una nueva cuestión social, o si por el contrario, se está frente a nuevas manifestaciones de una misma cuestión social.

Se hace acuerdo con la última opción mencionada. Ello en tanto ésta aparece como tal con el surgimiento del capitalismo, y su causa fundamental - la contradicción capital-trabajo - es la misma que le dio origen en los siglos anteriores, permaneciendo hoy constante y latente.

Puede encontrarse en Rosanvallon (1995) una línea de pensamiento que lo ubica entre los defensores de la idea de que ha emergido una nueva cuestión social. El autor entiende que los fenómenos actuales de exclusión no remiten a las categorías antiguas de la explotación, y que no se trata de un simple retorno a los problemas del pasado.

“El advenimiento de una nueva cuestión social se traduce en una inadaptación de los viejos métodos de gestión de lo social. Es testimonio de ello el hecho de que la crisis del Estado providencia, diagnosticada desde fines de los años setenta, haya cambiado de naturaleza. Ingresó en una nueva fase desde la década de 1990. Más allá de los acuciantes problemas de financiamiento y de las disfunciones siempre penosas de los aparatos, lo que se puso en tela de juicio fueron los principios organizadores de la solidaridad y la concepción misma de los derechos sociales.”
(ROSANVALLON, 1995: 8)

En ese sentido, el autor no considera que los problemas actuales se deban atribuir a la relación capital – trabajo, sino que encuentra las contradicciones más globales centradas en dos problemas: uno respecto a la desestabilización general de la condición salarial donde *“la fragilización multiforme del trabajo asalariado modifica también en profundidad nuestra sociedad”*. El otro, refiere a lo que el autor llama *“la cuestión de las clases medias”*. Ésta *“resulta del corte creciente que hay entre la lógica de las políticas sociales, que consiste en concentrarse cada vez más en el mundo de los excluidos, y la lógica política y fiscal que hace de las clases medias el pivote del funcionamiento social”*. (ROSANVALLON, 1995:86)

En el camino de comprender a la cuestión social como nueva, Castel (1997) adhiere a la asistencia de una *“metamorfosis”* de la cuestión social, donde el nudo central de ésta radica en el derrumbe de la condición salarial. La centralidad del

trabajo se encuentra cuestionada: desempleo masivo, precarización de los sistemas de trabajo, multiplicación de los individuos que ocupan en la sociedad una posición de supernumerarios, inempleables, empleados itinerantes, conviviendo con la situación de los pobres estructurales o tradicionales, constituyen algunos de los relieves del nuevo paisaje social.

La emergencia de formas inéditas de desigualdad social y la aparición de nuevos tipos de padecimientos sociales, engendrados por el desarrollo de la sociedad individualista, pondrían en evidencia el surgimiento de nuevos modos de diferenciación y jerarquización social. Ello habilita el surgiendo del problema de la cohesión social y la posterior generación de la “desafiliación”. Así, para Castel, la cuestión social es un asunto de tal índole que interpela la posibilidad de integración de cualquier orden social.

“Hablar de desafiliación, no es confirmar una ruptura, sino retrazar un recorrido. El concepto pertenece al mismo campo semántico que la disociación, la descalificación o la invalidación social. Desafiliado, disociado, invalidado, descalificado, ¿con relación a qué?. Este es precisamente el problema. Habrá que reinscribir los déficit en trayectorias, remitir a dinámicas más amplias, prestar atención a los puntos de inflexión generalizados por los estados límite. Buscar las situaciones en las que se está y de aquellas de las que se viene, no automatizar las situaciones extremas, sino vincular lo que sucede en las periferias y lo que llega al centro.” (CASTEL, 1997: 17)

En esa órbita, lo que se pondría en discusión serían entonces las diferentes manifestaciones que adquiere la cuestión social de hoy y la capacidad que adquiere la sociedad para enfrentarse a las mismas.

Al respecto Netto señala:

“Yo sostengo que no hay ninguna “cuestión social” nueva. Lo que hay es que la vieja causalidad encuentra hoy una sociedad donde el trabajo es cada vez menos necesario para la reproducción del capital. Hace 30 años, procesos de industrialización intensivos abrían posibilidades de empleo; hoy puede haber procesos de industrialización intensivos sin que ello implique el crecimiento de la oferta de empleo. En una sociedad caracterizada por esto que no dejó de ser capitalista ni industrial, las expresiones de la cuestión social son mucho más difusas, amplias e involucradoras que las expresiones

antiguas. El sistema de las conexiones causales es lo mismo, o sea es una producción cada vez mas socializada y una apropiación cada vez mas privatizada. (...) En este cuadro el viejo antagonismo capital – trabajo implica expresiones nuevas de lo que llamábamos cuestión social.” (NETTO, 2002: 24)

En ese sentido Pastorini (2001) entiende que tanto la pobreza como las desigualdades sociales y el desempleo no son problemáticas nuevas, sino que son fenómenos eminentemente característicos de las sociedades capitalistas, donde lo nuevo estará dado por las manifestaciones diversas de estos temas en su devenir histórico. Por tal motivo, se está ante nuevas manifestaciones de la misma cuestión social.

Es en este nuevo contexto, que niega y comprende al anterior, que se reconoce a la cuestión social en tiempos modernos, donde la esencia del “ser normal” sigue tan presente como en los comienzos del Programa Moderno, siendo el disciplinamiento y el control social formas de lograr la mentada “normalidad”.

Controlar y disciplinar a quien no se ajuste a la norma.

Resulta en el plano de las instituciones donde se hace acuerdo con Foucault y se entiende que mediante éstas se fija a los individuos a un aparato de normalización, siendo posible el control de todas sus reacciones y en consecuencia la adaptación total de éste por medio de una coacción generalizada. En la Modernidad, con los grandes descubrimientos del siglo XVI, se rompieron las formas de control que mantenían a los hombres sujetos a la tierra y a la dominación inmediata del señor y muchas gentes abandonaron los feudos para ir a las ciudades y los puertos en búsqueda de nuevos horizontes. El sistema de producción feudal cedió ante la emergencia del mercantilismo, razón por la cual se hizo necesario “inventar” una nueva ideología para cohesionar y controlar a los hombres dispersos.

Las nuevas formas de producción mercantilista y fabril expandieron los límites del mundo, revitalizaron las concepciones económicas de la propiedad privada, la libre iniciativa, la nueva esclavitud y el intercambio. Se produjo un excedente importante de mano de obra que provocó la generalización de estrategias coercitivas para quienes no formaban parte del sistema de producción. Esto porque el tiempo del hombre se

cotizaba en dinero y aprisionar su cuerpo además de segregarlo le impedía vender su fuerza, por tanto no ganaba un salario y en consecuencia no podía acceder a los satisfactores. (FOUCAULT, 1990b)

Esta racionalidad ha estado directamente relacionada con la necesidad de disciplinar y castigar. El delito y la pena se comienzan a interpretar como una condición natural y equivalente del intercambio en el cual la sanción por el incumplimiento del contrato se impone como una retribución para lograr el equilibrio de la supuesta igualdad entre las partes. Es así que los regímenes de dominación han ido variando con el correr de los tiempos, y las instituciones han ido adaptando nuevos mecanismos de acción; sin embargo, constantemente emergen “dispositivos de control” que resultan menos evidentes. (FOUCAULT, 1976)

Desde sus orígenes el hombre se ha reconocido en sociedad, interaccionando con otros pares y agrupándose dentro de ella en grupos permanentes, alternativa o eventualmente coincidentes o antagónicos en sus intereses y expectativas. Los conflictos que surgen a la interna se resuelven de modo dinámico, pero logrando una cierta estabilidad que va configurando la estructura de poder de una sociedad que, tal cual lo explicita Zaffaroni (1994), en parte es institucionalizada y en parte difusa. De ese modo, toda sociedad presenta una estructura de poder con grupos que dominan y otros que son dominados, coincidiendo respectivamente con los que están más cerca o más lejos de los centros de decisión y poder.

“Conforme a esta estructura se controla socialmente la conducta de los hombres, control que no solo se ejerce sobre los grupos más alejados de los centros de poder, sino también sobre los grupos más cercanos al mismo, a los que se les impone controlar su propia conducta para no debilitarse.”
(ZAFFARONI, 1994: 4)

La autora establece una clara diferenciación entre lo que implicaría el control social institucionalizado y otro tipo al que denomina de difuso. El primero incluye a la escuela, el hospital psiquiátrico, la policía, los tribunales, etc., ámbitos que operan punitivamente desde el control social más allá de los discursos que se oponen a esta ubicación; el segundo, abarca los medios de comunicación, familias, rumores, prejuicios, modas, entre otros. Según las épocas, han prevalecido unos sobre otros: unos han trascendido las fronteras del tiempo y se mantienen hasta nuestros días, otros han perdido legitimidad dando lugar a nuevos, y algunos han emergido como

consecuencia de la coyuntura política, económica, cultural y social en la que se está inmerso.

“...en lugar de los rituales mediante los que se restauraba la integridad del cuerpo del monarca, se van a aplicar recetas terapéuticas tales como la eliminación de los enfermos, el control de los contagiosos, la exclusión de los delincuentes. La eliminación por medio del suplicio es así reemplazada por los métodos de asepsia: la criminología, el eugenismo, la exclusión de los “degenerados”.” (FOUCAULT, 1992: 103)

Por medio del concepto de normalización está implícita la idea de disciplinar a los sujetos siguiéndose siempre los parámetros normalizadores de la clase dominante. Se puede visualizar, entonces, el ejercicio del control social.

“...la conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite las conformidades y las desviaciones, encuentra así una justificación y la apariencia de un fundamento.” (FOUCAULT, 1990:14)

Puede afirmarse, entonces, que el concepto de “normalidad” se estableció con la finalidad de poder demarcar, es decir, establecer una diferenciación al interior de la sociedad y que se constituyó como un dispositivo de control que no sólo resultó necesario sino que además fue y es “funcional” a la ideología dominante, ya que el mencionado concepto surge durante el siglo XIX viabilizado por un diagrama de poder que tuvo como estrategia básica la “normalización” de toda la sociedad. De esta forma, la “sociedad de normalización” tendió a la homogeneización de toda la población a los efectos de volverla previsible. (FOUCAULT, 1990)

Lo antedicho se encuentra vinculado con el concepto de poder, entendido desde lo que plantea Foucault en la medida en que da lugar a pensarlo como una relación y no como algo que se transfiere o que es propiedad de alguien, sino como una relación de fuerzas que se ejerce y que como tal supone la existencia de alguna forma de resistencia.

“El poder está en todas partes; no es que lo englobe todo, sino que está en todas partes. (...) El poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el hombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada.”
(FOUCAULT, 1987:113)

Por lo tanto, puede afirmarse que el poder planteado desde la perspectiva foucaultiana no se ejercería sobre unos sujetos que ya tendrían unas facultades predeterminadas y a los cuales el poder “sujetaría” a través de la represión; sino que el poder, más que “sujetar” a los individuos, los “fabrica”, los “construye” a través de dispositivos como la familia, la escuela, la sexualidad, etc. El poder tampoco puede ser pensado como propiedad de algunos, sino que atraviesa todo el cuerpo social, aunque con grados diferentes de concentración. El poder no se posee, se ejerce; del mismo modo, las relaciones de poder son immanentes a las relaciones sociales y son, al mismo tiempo, intencionales y no subjetivas. Esto se debe a que las relaciones de poder siempre tienen un objetivo, el cual no tiene por qué ser el resultado de una decisión personal y subjetiva sino que es producto del funcionamiento objetivo de toda la institución en un entramado de relaciones sociales. (FOUCAULT, 1987) Por lo tanto, podría afirmarse que la idea de “normalización” se presenta como una construcción histórico-social, donde no formar parte de la “normalidad” trae como consecuencia la exclusión, siendo cada vez más imperceptibles pero a la vez más amplias las líneas de demarcación.

“...las líneas de demarcación social están cambiando, la forma en que lo están haciendo no ha sido aún suficientemente analizada, pero algo es seguro: la zona de exclusión se ha ampliado. Lo Otro, lo rechazado, lo negado, por esta sociedad aumenta y cada vez son menos los que pueden reconocerse en el espejo de lo Mismo cuando miran la televisión o pasean por la calle. De ese Otro poco se sabe hoy día. Ha logrado en buena medida gracias a la exclusión, dejar de ser objeto del saber y en este sentido es un enigma para el poder”. (MURILLO, 1990: 229).

La idea de “normalidad” está presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad; en nuestra vida cotidiana, cuestión que no sólo es perpetuada sino también –consciente o inconscientemente- legitimada mediante prácticas, prejuicios, valoraciones. A partir de esta tendencia imperante de “normalización”, directamente relacionada con la noción de poder, puede visualizarse que se ha logrado, en el correr

de la historia, excluir a aquellos sujetos que se considera que no se adecuan a los parámetros de “normalidad” establecidos por la “ideología dominante”.

Como plantea Xiberras (1996), en la sociedad moderna existe toda una serie de normas o de niveles a atender, entre los que se encuentran quienes no parecen habilitados a participar del modelo normativo, de lo que es “bien”, “bello”, “conveniente” o “competitivo”; puesto que prácticamente todas las esferas de la sociedad moderna parecerían subordinadas a estos niveles o límites de la normalidad que definen un insuceso en relación a la norma. El excluido sería, pues, aquel que es rechazado de los espacios del “nosotros”, ya sean mercados materiales o simbólicos. Por lo tanto, más allá de las formas “tradicionalmente” reconocidas, entrarían en juego aquellas que no se ven pero que sí se sienten, o aquellas que se ven pero de las que nadie habla. A esto denomina exclusión simbólica y lo liga principalmente a la destrucción de las representaciones colectivas.

De esta manera, quien no se controle y se discipline en estas sociedades modernas será pasible de sanciones, no sólo explícitas sino también simbólicas, reconociéndose estas últimas las más complejas para desenmarañar y las fundamentales sobre las que trabajar para reconocer y superar. Aquella racionalidad instrumental de dominio del sujeto sobre la naturaleza planteada en el primer capítulo se ha venido transmutando en un dominio de los sujetos sobre los sujetos, donde la posibilidad de atenerse a las normas socialmente estipuladas por la ideología dominante habilita a uno a ubicarse en un “nosotros”, mientras que aquellos que no lo logran (porque no quieren o porque no pueden) deben remitirse directamente a un “otro” delimitado por el “nosotros”.

CAPÍTULO III

DISCIPLINAMIENTO EN EL URUGUAY DE LOS SIGLOS XIX Y XX.

En este Capítulo se particulariza el análisis del disciplinamiento y el control social en el Uruguay, singularizándolo a través de la salud y la educación formal, siempre tomando como base los procesos normalizadores en tiempos modernos.

Devenir del disciplinamiento y control social en el Uruguay.

En el transcurso de la historia, los antiguos modos de control fueron dando paso a otros; así cuando el hombre civilizado se ruborizaba y exaltaba frente a las penas físicas, comienza a utilizar en su lugar, la represión del alma. En ese sentido confió principalmente en el padre, el maestro, el cura y el médico. Todos ellos entendieron de modo eficaz que la mejor forma de dominar era aquella que se producía cuando el dominado amaba al dominador y sus enseñanzas, y mejor aún si el dominador amaba a su dominado. Este parecía ser, según Barrán:

“...el camino ideal para ejercer influencias por cuanto sus efectos eran más permanentes que los del castigo físico y a la vez ese método evitaba el horror ante el espectáculo del sufrimiento corporal, un tabú moderno.”

(BARRAN, 1994:82)

El Uruguay del Siglo XIX presentaba un contexto donde el juego, la risa, el goce, la violencia, la sexualidad, y la muerte conformaban la cultura de la época, asumiendo a partir de ellas, una actitud ante la vida. A este período se le denominó de “barbarie” y tuvo sus características muy delimitadas, entre las que resaltan la holgazanería, la espontaneidad, el desorden de los instintos, entre otras.

En el mismo sentido, las condiciones económicas y políticas de esa época habilitaban esta forma de ser, de sentir y de posicionarse frente a esa realidad. La población rural no sentía grandes necesidades, el principal alimento, la carne, era muy barato, y para acceder a él sólo bastaba pedirlo o trabajar zafralmente. Fuera de ello, no se hacían presentes otras dificultades importantes. Sin embargo, esta sociedad no quedaba exenta de las represiones y la dominación de los sectores mejor

posicionados. La sociedad, la cultura y el Estado, ejercían sus poderes por medio del castigo del cuerpo, además de incorporar la internalización por los individuos de valores colectivos que permitieran la convivencia pacífica.

“Los grandes controladores sociales del Siglo XIX en la cultura occidental fueron el ejército y la policía, el maestro, el cura, el patrón y el padre de familia. Todos ellos podían participar de ambas formas de poder, pero, un tanto obviamente, el ejército y la policía tenían la función específica de “castigar el cuerpo” si no se obedecía, y maestros, curas, patrones y padres de familia, usaban como método fundamental la represión del alma, el convencimiento de que las conductas indisciplinadas se debían a culpas o errores a corregir por los mismos protagonistas del “error”: los niños, la mujer, los delincuentes, las “perezosas” clases populares.” (BARRAN, 1998: 44)

De acuerdo con Barrán (1990), en la época del novecientos se puede hablar de una nueva sensibilidad, la cual se caracterizó por disciplinar de forma no tan explícita por medio del castigo sino que de forma más implícita, logrando dominar a los individuos por medio de la culpa, la vergüenza:

“Una nueva sensibilidad aparece definitivamente ya instalada en las primeras décadas del siglo XX aunque previven –tal vez hasta hoy- rasgos de la anterior “barbarie”. Esa sensibilidad del Novecientos que hemos llamado “civilizada”, disciplinó a la sociedad: impulsó la gravedad y el “empaquetado” al cuerpo, el puritanismo a la sexualidad, el trabajo al “excesivo” ocio antiguo, ocultó la muerte alejándola y embelleciéndola, se horrorizó ante el castigo de niños, delincuentes y clases trabajadoras y prefirió reprimir sus almas, a menudo inconsciente del nuevo método de dominación elegido, y, por fin, descubrió la intimidad transformando a “la vida privada”, (...). En realidad, eligió, (...), la época de la vergüenza, la culpa y la disciplina.” (BARRÁN, 1990: 11)

Según este autor, esta nueva sensibilidad fue suscitada intencionalmente por la clase conservadora con la finalidad de promover e imponer la concepción de “tranquilidad” y de esta forma lograr el progreso político.

“Y así, (...), la unidad esencial entre la historia del espíritu y la historia de la materia, entre el tiempo de la sensibilidad y el de la economía, no es más que esa intencionalidad, esa convicción decimonónica que hallamos

limpiamente y sin ninguna clase de interpretaciones forzadas en sermones, catecismos libros de oraciones, textos y programas escolares...” (BARRÁN, 1999: 24-25)

Todavía en el Siglo XIX, pero ya hacia el novecientos las condiciones económicas y sociales de Uruguay fueron variando y dando paso a nuevos modelos. La cultura europea “envicia” la sociedad uruguaya “modernizándola”, se asiste a una evolución de diversa y variada índole, esto es, demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural. Dichos cambios alentaban la emergencia de una sociedad burguesas que, pasados algunos años, instauró su concepción de disciplina social.

“Maestros, curas, y médicos, cuando buscaban convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes con el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, lugares comunes de toda y cualquier cultura y orden social, por lo que alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos. Así la supervivencia del gesto, el juego o la sexualidad “bárbaros” comenzó a vivirse con culpa, la derivada del convencimiento que habían logrado introducir esos agentes del nuevo orden en la conciencia del niño, el joven, el delincuente, el jugador, el holgazán, el calavera, y el impúdico de cuerpo y sentimientos.” (BARRAN, 1998: 18-19)

Se da paso a una sociedad represora y a un individuo reprimido, aparece la idea de vida privada y cuidado del cuerpo y del alma. Todos estos cambios debieron verse acompañados por la instauración de mecanismos disciplinarios que confluyeron hacia el mismo fin: el disciplinamiento social y por tanto la normalización de las conductas.

Barrán expresaba haciendo referencia a la situación uruguaya:

“...cincuenta años después, en 1916, las formas del orden han ido cambiando, se han tornado menos obviamente disciplinantes, pero persiguen el mismo efecto.” (BARRÁN, 1995:48)

En el plano económico y social se destaca la promoción de cambios de las relaciones entre el Estado y la economía, en el proceso de industrialización, en las políticas agropecuarias y fiscales, en las políticas sociales y en la legislación laboral,

entre otros. En este Uruguay que se adentraba en el Siglo XX, la estrategia de estatización y de nacionalización suponía integrar al dominio industrial, comercial y financiero del Estado a algunas áreas consideradas como servicios públicos o de carácter relevante y estratégico. (RILLA, CAETANO: 1996)

Esta sensibilidad “bárbara” fue sustituida por otra a la que se denominó “civilizada”. Los sectores dirigentes de la sociedad asumieron un rol protagonista en esta cuestión y a través de las coerciones del aparato estatal se pretendió imponer la nueva sensibilidad sustituyendo el castigo del cuerpo por la represión del alma.

“Convencer al hombre de su culpa, convencerlo antes que vencerlo, he ahí el camino a seguir si se deseaban muchedumbres rurales trabajadoras por ser “temerosas de Dios”.” (BARRAN, 1998: 225)

Es así como los nuevos modos de control encuentran el escenario perfecto para desarrollarse en una sociedad en la que: *“cada dominio de la actividad humana comienza a generar sus propios principios de legitimidad”*. (ECHEVERRIA, 1997:34)

Es de este modo que se reconoce que en el transcurso de la historia moderna se han ido construyendo formas de legitimación de lo “bueno” y lo “malo”, lo “normal” y lo “anormal”, lo que está bien y lo que no, de manera que las personas se adapten y sean “funcionales” a la razón del “sistema dominante”, que no es la suya, sino la del otro, que no ayuda a su estructuración individual, sino a la alineación colectiva. Así, la singularización de cada historia de vida, de cada forma de ser y estar en estas sociedades particularizada en sujetos individuales debe remitirse a un modelo colectivo estandarizado donde lo diferente no cuenta, donde quien no se disciplina no se “adapta” y por ende resulta imperioso su control.

Para ello, dos instituciones resultan claramente reconocibles en este proceso de disciplinamiento y control social de los individuos en el Uruguay: el hospital y la escuela.

El Hospital y la Escuela como espacios normalizadores.

A través de la historia tanto el hospital, ya sea para los enfermos o para los locos, y la escuela, han sido los históricos disciplinadores que tendían a la

normalización tanto de las conductas como de las actividades. Se hacía necesario ordenar el desorden y “normalizar” lo “anormal”.

“El poder médico fue un educador de pobres en el mismo plano que lo fueron la escuela vareliana, la fábrica o la iglesia católica. La cultura diseminada por todos esos poderes –en algunos casos mas que en otros- fue funcional al orden moderno que quería establecerse.” (BARRAN, 1995: 101)

Durante las primeras décadas del Siglo XIX, se pudo identificar ya el surgimiento de la función hospitalaria, principalmente con el fin de dar asilo a los pobres y enfermos contando con las limosnas y algunos aportes de familias patricias para financiarse. En sus principios, también cumplía funciones de capilla y cementerio, cuestión evidente si se recuerda que aún prácticamente no existía la medicina.

Años después, el Hospital de Caridad cambia su denominación y pasa a ser el Hospital General, el cual asume múltiples funciones que se considera ilustrativo mencionar:

“Sirvió de alojamiento para dementes, prostitutas, niños, asilo para huérfanos con el torno correspondientes, enfermas parturientas, oficina de lotería, imprenta y hasta llegó a tener un camposanto en su sector central. Tiene su hermosa capilla y el servicio correspondiente y como si todo esto no fuera suficiente para señalar la formidable amplitud y extensión de sus servicios, entre 1835 y 1857 tuvo una escuela.” (LOCKART apud MORAS, 2000:152)

Ya hacia el 1900, la función asignada a estas instituciones comienza a disiparse. El tratamiento de algunas enfermedades y el trabajo realizado en cuanto a las epidemias dieron una tregua. Los hospitales y asilos pasan a cumplir funciones del tipo higienistas, moralizantes con un rol activo en pro de la prevención de la muerte. La financiación también varía, pasó a financiarse por medio de los impuestos impersonales y obligatorios.

En 1910 toma protagonismo la Salud Pública Nacional y con ello la consolidación de una fe laica. Se retiran los crucifijos y el personal religioso es sustituido por quienes accedían a un título en la recientemente fundada Facultad de Medicina.

“...las obras se multiplican, diversifican y requieren nuevo personal técnico. La creación de instituciones específicas para el tratamiento de las diversas patologías sanitarias y sociales, se aprecia en la acelerada construcción de hospitales para enfermos comunes, crónicos y dementes, la mera reclusión de los medicantes, el recogimiento de los niños abandonados y huérfanos, las asilos maternas, etc.” (MORÁS, 2000: 155)

Si bien en el Hospital de la Caridad los “locos” tuvieron también su recinto, el hospital psiquiátrico encuentra lugar en medio de las incursiones que se comienzan a realizar en torno al tratamiento moral de los individuos. Se hacía preciso vigilar pero no castigar el cuerpo; la escucha y la observación derivarían en la cura. ¿Por qué un espacio físico para los individuos con patologías psiquiátricas? Entre múltiples razones, el “loco” debía encontrar un espacio físico que denotara orden y de ese modo este repercutiría en su naturaleza moral. Se hacía necesario comenzar por acatar mandatos e identificar autoridades.

“El orden era importante por tres motivos: permitía reintegrar el loco al mundo y eliminar su desajuste, permitía al psiquiatra observar y estudiar al loco, y facilitaba, por último, el gobierno y la administración del asilo.” (BARRAN 1995: 46)

Recuperar la razón implicaba un esfuerzo por mantener el orden, en tal sentido, uniformar los actos cotidianos de la vida confluían hacia ese fin. Aceptar rutinas, aprender a convivir, predeterminar algunos actos e inhabilitar el surgimiento de lo imprevisto, fueron algunas de las cuestiones que no pasaron inadvertidas.

“El orden de la razón y la autoridad debía implantarse alrededor de los supuestos de la moral dominante, porque la recuperación de la razón fue asimilada a la recuperación de la moral. En 1914, el médico Duprat definió la psicoterapia como “un método que tenía íntima relación con la educación intelectual y moral”. Si se aplicaba a los niños por ejemplo, “a la malas tendencias del carácter apenas esbozadas, podía contribuir a un carácter sano, fundido y templado al calor de los sentimientos morales.” (BARRAN,1995: 48)

Cada una de las expresiones mencionadas ilustran con certeza como la instauración y posterior aceptación de un modelo moralizante, que no deja espacio para el libre albedrío de pasiones y exaltaciones, tiene sus raíces en lo más ínfimo de

los procesos sociales. Sin embargo, las alternativas a ese modelo no dan cuenta de garantías de libertad sustantivas, sino que resurgen nuevos modos de control, pero ésta vez se esfuerzan en pasar desapercibidos. Hay una racionalidad implícita, necesaria para emancipar a los hombres, pero que, al no reconocer la necesidad de contemplar la diferencia, se vuelve contra sí misma mostrando sus debilidades.

En este contexto la infancia es también objeto de institucionalización. Su naturaleza revoltosa y hasta escandalosa daba lugar a una incipiente toma de control de dichos espacios. Era preciso inculcar en ellos control, en sus actitudes y en sus cuerpos. Si ello se lograba se obtendría un adulto disciplinado y respetuoso. La alternativa era predisponerlo al estudio; de ese modo se encontraría limitada su esencia lúdica, lo que favorecería la internalización de hábitos de conducta que estarían de acuerdo con los incipientes rasgos de país moderno que comenzaban a manifestarse.

La fundación de Montevideo en 1724 posibilitó que fuera surgiendo una clase media ciudadana y comerciante que impulsó la creación de un sistema educacional, pero la inestable situación política, sobre todo a partir de los comienzos del siglo XIX, frustró los sucesivos intentos. Sólo surgieron y se mantuvieron, de manera irregular, algunas escuelas elementales en las que se enseñaba lo imprescindible para la vida social: lectura, escritura, operaciones aritméticas y preceptos religiosos. Estas escuelas se basaban casi exclusivamente en la memoria y se encontraba instaurada la permanente amenaza de posibles castigos si el aprendizaje no se concretaba.

En el comienzo de la vida constitucional funcionaban en Montevideo tres escuelas de Educación Primaria, pero es recién veinte años después, en la Constitución de la República del año 1850 donde se establece la obligatoriedad de la Enseñanza Primaria. Las escasas escuelas públicas fueron acompañadas de la instauración de escuelas privadas que cubrían las necesidades de la naciente burguesía nacional, la que estuvo limitada fundamentalmente a Montevideo.

Es hacia fines del Siglo XIX (entre 1876 y 1879) que José Pedro Varela¹¹ lleva adelante su reforma de la enseñanza pública (vía Decreto-Ley de Educación Común

¹¹ José Pedro Varela nació en Montevideo el 19 de marzo de 1845, en 1876 fue designado Director de Instrucción Primaria por el gobierno dictatorial de Latorre, abocándose inmediatamente al estudio y realización de la reforma escolar, llevada a cabo entre los años

de 1877) en la que priman los principios de universalidad, gratuidad, obligatoriedad y posteriormente, el de laicidad. Con ello se sientan las bases fundamentales del sistema educativo uruguayo, estableciéndose como puntos principales la extensión de la educación pública a todo el territorio nacional, la participación popular local en la elaboración de los programas de educación, la obligatoriedad de la educación, la laicidad, Comisión Departamental e Inspectores, apuntando a la universalidad de la educación para extender valores moralmente aceptados y lograr la pacificación social; teniendo como objetivos principales la erradicación del analfabetismo, la integración cultural y política de los inmigrantes y crear mecanismos de movilidad social. Es así que con el surgimiento de la “escuela vareliana” comienza a evitarse el castigo corporal, e incluso llega a prohibirse, enjuiciándose a los padres como bárbaros, aún cuando se les reconocían ciertas potestades como educadores.

“La escuela debe ser más educadora que instructora, dado que allí es donde los niños se harán artesanos de su propia fortuna, ornatos de la patria, de la familia y de los amigos” (BARRAN, 1990: 17)

Asimismo, se debe recordar como plantea Barrán (1990) que a partir 1870, se comienza a percibir el poder claramente instituido de la clase burguesa, la cual impuso la concepción de disciplina:

“(...) si los cambios económicos y sociales alentaban el nacimiento de una sociedad burguesa (...), esa temprana burguesía tuvo su alcance desde los años setenta, medios de presión suficientemente eficaces para imponer por primera vez en todo el país y a cada uno de sus habitantes, su concepción de la disciplina social.” (BARRÁN, 1990: 19)

En relación a lo expuesto en el párrafo anterior se considera que es relevante destacar que no todo el pensamiento de Varela fue incorporado en el Decreto de Ley de Educación Común en 1877, ya que sus propuestas laicistas en el sentido de prescindir de lo dogmático no fueron aceptadas hasta tiempo después.

1876-1879. En 1877 se aprueba la *Ley de Educación Común*, en la cual quedaron consagradas gran parte de las ideas de Varela, quien fue designado primer Inspector Nacional de Educación Primaria. En dicho cargo desarrolló toda su labor hasta su muerte, la cual ocurrió en 1879. (GIORGI, 1942)

“La escuela estatal valeriana, por fin, gratuita y obligatoria desde 1877, imprimió a la vez la obediencia y el estudio tanto al niño “indómito” de la campaña, como al “jugador y pendenciero” de la ciudad (...). Maestros, curas, médicos, cuando buscan convencer o imponer conductas y sensibilidades acordes son el nuevo Uruguay burgués despreciador del ocio y adorador del trabajo, partían de la base de que esos valores eran indiscutibles, (...), por lo que los alumnos, fieles y enfermos, solo debían descubrirlos en su interior, es decir, internalizarlos para mejor respetarlos.”
(BARRÁN, 1990: 18-19)

Según Barrán (1990) en el Siglo XIX se consideraba que en los niños predominaba el instinto salvaje, destacando que ello fue útil a la ideología dominante, o como el mencionado autor lo denomina sirvió a la *sensibilidad “bárbara”* para de esta forma poder justificar los métodos de enseñanza más castigadores del cuerpo que represores del alma, por lo que el camino fue: *“el de la persuasión del alma para lograr el control del cuerpo (...) el método elegido para dominar la inteligencia del educando era apresarla (...)”*. (BARRÁN, 1990: 93-95) Debido a esto, y continuando con la línea de pensamiento del citado autor, la escuela era vivida por los niños como una prisión y el maestro considerado un verdugo.

Se puede decir, que la Reforma Educativa varelana tuvo como base propuestas sociales que se planteaban “civilizar” o “institucionalizar” a la población; se buscaba el orden y la pacificación, especialmente en el medio rural. Esto tenía como finalidad que la educación y la escuela fueran mecanismos de disciplinamiento, así como de control social a través de los cuales el niño, que era considerado como un “bárbaro” etario, y el gaucho que era un “bárbaro” cultural, serían transformados en ciudadanos pacíficos y trabajadores, y por lo tanto, *“(...) la “civilización” de esas dos “barbaries” era esencial si se deseaba la “regeneración” del país”*. (BARRÁN, 1990: 20) De esta manera, se considera queda de manifiesto la idea foucaultiana planteada en capítulos anteriores en relación a la “construcción” de los sujetos a través de dispositivos de control y prácticas sociales concretas; es decir, a través de representaciones en torno al “deber ser” marcado y determinado por la sociedad y el momento histórico en el cual están insertos.

Así, el sistema escolar implantado intentaba “civilizar” a la sociedad de la época y homogeneizar las diferencias culturales existentes, tanto entre grupos de inmigrantes como diferencias entre lo rural y lo urbano, apostando al “progreso” a través de la educación de la población. Lo antedicho tenía como fondo social la

existencia de una clase social alta que reclamaba, por un lado, una educación que posibilitase una modernización del país (tecnología industrial y agraria, obreros disciplinados, etc.), y por otro, la existencia de una población de inmigrantes europeos que apoyaría el proyecto reformista. En este contexto, la escuela se funda como un factor de igualación social y su papel consistiría en transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad. Según este modelo, la ignorancia va a ser motivo de marginación en la sociedad, por lo tanto va a buscarse su solución en el accionar de la escuela. (BARRÁN, 1990)

Podría afirmarse, entonces, que la reforma vareliana de la educación jugó un rol fundamental en lo que es la construcción del imaginario social.

“Si son ciertas las ideas que hemos expuesto en las consideraciones anteriores, si la educación destruye los males de la ignorancia, si aumenta la fortuna y alarga la vida, claro es que la educación dilata y vigoriza la felicidad del individuo, por una parte destruyendo, radicalmente, muchas de las causas de infelicidad del hombre, abriendo, por otra, nuevos y más vastos horizontes al espíritu, haciendo correr copiosas fuentes, que permanecen ocultas para la ignorancia. Como prueba de esta verdad, observemos cuales son la vida y los placeres del hombre ignorante, y cuales los del que ha florecido y enriquecido su inteligencia con los caudales de la educación.”
(VARELA, 1968: 310-311)

Se produce de esta manera la democratización y extensión del sistema educativo, al mismo tiempo que se afianza el principio de laicidad, que consagra la Constitución de 1918 al separar la Iglesia y el Estado. En 1909 queda suprimida la enseñanza religiosa en los centros escolares públicos, y es en este contexto de modernización y democratización del país que el sistema educativo se renueva expandiéndose la educación primaria y mejorándose la organización administrativa. (NAHUM, 1999)

Con este afán normalizador se buscó, por medio de la educación, inculcarle a los ciudadanos mensajes morales y pautas socio-culturales; es decir, formas de ser y estar tanto en sus vidas individuales como colectivas.

“La escuela primaria es la llamada a comenzar la obra redentora de la formación del carácter, y tiene en la educación moral, en el desarrollo de la individualidad y en la propagación de la cultura, (...).Moralizar, (...), es

formar la personalidad del “yo”, lo íntimo del espíritu, conjunto de sentimientos, de indicaciones de fuerzas interiores, que nos llevan una veces al bien (...), otras al mal.” (COIROLO apud CAETANO, 1997: 49)

En relación a la institución escolar en sí misma, es a partir de 1942, finalizada la dictadura de Terra y restablecidas las instituciones democráticas, que el sistema educativo retomó el impulso de las primeras décadas, aumentando las partidas presupuestales, invirtiendo en edificación escolar y mejorando la consideración que se tenía del docente. Al finalizar la década del 50 se experimenta la necesidad de nuevos cambios que hagan del sistema educativo un medio que contribuya a la creación de un país más dinámico, continuando en vigencia la idea de que la institución escolar puede formar e instruir la personalidad de los niños por medio de la vigilancia externa y la interna:

“Dos métodos admitió y definió la sensibilidad ‘civilizada’ a fin de convertir al niño ‘bárbaro’ en niño dócil, aplicado al estudio y pudoroso: la vigilancia externa y la culpabilización interna, el mirar de la autoridad y el mirarse como trasgresor.” (BARRÁN, 1990: 133)

Desde 1954 se comienza a percibir un quiebre en el modelo socio-económico y político del país, dando lugar a crisis económicas que fueron agravándose progresivamente. La educación no escapó a estos procesos, donde comenzaba a reflejarse el estancamiento económico y la devaluación del rol del Estado. Hacia fines de los '60, el panorama general de la sociedad mostraba una tendencia hacia los grupos de presión (gremial, profesional o patronal) y no hacia los partidos políticos, los que fueron perdiendo representatividad y confianza popular. (NAHUM, 1999)

En 1973, Uruguay (al igual que la mayoría de los países latinoamericanos) se hundió en un régimen dictatorial que se extiende por doce años, donde el sistema educativo no escapó a la impunidad de esta doctrina tendiendo irremediabilmente hacia el formalismo, la censura, las restricciones y el dogmatismo autoritario. La reapertura democrática hacia mediados de los ochenta trajo consigo la imposición dada en la dictadura de un nuevo orden económico mundial (Estados neoliberales), que singularizada en el sistema educativo instaura la necesidad de una educación que se adecue a los nuevos patrones generando capacidades y destrezas que permitan el desarrollo del país. Como plantea Gajardo (1999), es así como se adoptaron amplios planes nacionales de reforma educativa los que debían incluir un eje de prioridades

dirigidas a *la calidad* en cuanto a mejora de resultados de aprendizajes escolares, trabajo productivo y actitudes sociales; *la eficiencia*, es decir, mejor uso de recursos y búsqueda de nuevos financiadores; y *la equidad*, que incluye participación y atención prioritaria a grupos excluidos del sistema educativo. En este contexto cobran protagonismo el auge de políticas sociales sectoriales, focalizadas hacia sectores específicos de la población entre las que se encuentra el sistema educativo. Las mismas cuentan con el respaldo e intervención de las agencias internacionales de cooperación, las que influyen sustancialmente en el diseño e identificación de prioridades de los nuevos planes y programas educativos.

En el escenario nacional los años noventa presentan el desafío de construir un modelo educativo diferente al que se asistía, reconociendo que la matriz vareliana encontraba sus mayores problemas en la incapacidad para enfrentarse a los procesos desafiantes de la actualidad. Así, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se propone un proceso de Reforma Educativa encabezado por la figura de Germán Rama, quién en ese entonces era el presidente del Consejo Directivo Central (CODICEN). Debe ser una reforma que contenga los cambios sociales y económicos que sufre el país¹², que impactan sustantivamente en los sectores más carenciados de la sociedad. En 1995 el Parlamento aprueba el Programa de Reforma Educativa a través del proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000 que ANEP le remitiera. La misma incluía la ampliación de la cobertura en Educación Inicial para las edades de cuatro y cinco años, la creación de Escuelas de Tiempo Completo que atendieran principalmente a los sectores más pobres, la introducción de la enseñanza por áreas en el ciclo básico de secundaria, la creación de Bachilleratos Tecnológicos, el diseño e instalación de nuevos Centros de Formación de Profesores en el interior del país, la creación de Programas de mejora de la calidad de los aprendizajes ante los altos índices de fracaso escolar (por ejemplo, “Todos los niños pueden aprender” en zonas de contexto crítico). Todo esto bajo el discurso de consolidación de la equidad social.

Según la ANEP (2000), el conjunto de tendencias económicas, laborales, sociales y educativas por el que transitaba el país, comprometían de modo sustantivo

¹² La sociedad uruguaya presenta en ese momento, un escenario en el que sobresalen al aumento de la tasa de desempleo, la precarización de las condiciones laborales y la acentuada diferencia que se instala entre las remuneraciones de quienes poseen calificaciones y quienes no la poseen.

a la educación bajo tres ordenes de desafíos: ciudadanía efectiva, acciones sociales integrales y calificación competente.

“El ejercicio efectivo de los derechos de ciudadanía requiere, por un lado, una sólida formación en los valores y las creencias sobre la dignificación ética de la democracia, la solidaridad y la convivencia, y, por otro lado, las habilidades necesarias para procesar, comprender y analizar información en un contexto de globalización de las relaciones sociales y productivas.”
(ANEP, 2000: 24)

De este modo la educación uruguaya pretendía asumir dos conjuntos de problemas que se presentaban en la sociedad:

“Por un lado, la generación de instrumentos que permitan preservar e incluso fortalecer el lazo social frente a las amenazas que representaban para la integración social los nuevos rostros y expresiones de la marginalidad, la pobreza y la desintegración familiar (...); por el otro, la mejora de la calidad de la enseñanza, apostando a una inserción competitiva de nuestro país en un contexto económico globalizado y regionalizado.” (ANEP, 2000: 20)

Al decir de Marrero:

“La reforma se proponía mejorar los resultados del sistema educativo, incrementando la calidad y la equidad, fortaleciendo la formación docente y racionalizando la gestión (...) En sus intenciones, la reforma educativa fue muy ambiciosa: constituyó el buque insignia de toda la política de gobierno, y pretendió sentar las bases de un nuevo pacto fundacional entre la sociedad y el Estado, donde la educación se constituía en el medio privilegiado para el combate a la pobreza, el logro de la equidad y la integración, y el desarrollo. En esa ambición radicó parte de su debilidad. Sin otras políticas en las cuales apoyarse, la educación mostró pronto su insuficiencia para encarar problemas cuyo origen, vale la pena recordarlo nuevamente, no es educativo.” (MARRERO, 2004: 124)

Ante tanto embarullamiento discursivo de la equidad social, se considera que tanto la ANEP como el CODICEN no hicieron más que responder a modelos de políticas focalizadas y sectoriales producto de un sistema de políticas sociales con las mismas características, llevadas adelante por los gobiernos neoliberales de turno. Y aquí se hace especial hincapié en uno de los espacios educativos definidos para la

presente investigación y que resultan un reflejo de lo antedicho: la creación de las llamadas Escuelas de Tiempo Completo (ETC) que se ponen en marcha en el año 1999 en el marco del proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP).

Según los objetivos específicos a las ETC de la Reforma de Rama, las mismas surgen para fortalecer los vínculos entre las escuelas, las familias y la comunidad, lo que incidiría en una mejora de la integración escolar y el rendimiento educativo de los alumnos. Refería a un modelo de prestación de servicios técnicos bienvenidos por quienes fueran beneficiarios, que partía de la toma de conciencia de la complejidad y multicausalidad de las situaciones vividas por las familias de los sectores más carenciados, particularizadas en lo educativo a partir de las dificultades estos niños y niñas para ser incluidos en el sistema. Según la ANEP (2000), el vínculo más estrecho entre técnicos, docentes, niños, niñas, familias y comunidad busca generar un impacto mayor en los resultados y tiene como propósito una atención integral de los niños y niñas. La realidad de las ETC, desde su creación, resultó sin embargo, la superpoblación, masificación y ampliación de los radio de intervención, donde las ideas iniciales de responder a los principios inclusivos que la orientaron quedaron muy lejos de efectivizarse.

Aunque aún se mantiene en el imaginario colectivo el legado de una educación pública uruguaya integradora por naturaleza, ésta no ha sabido mantener la utopía.

“Es un lugar común decir que la educación uruguaya funcionó tradicionalmente como un gran mecanismo de integración social y de igualdad de oportunidades. Es un lugar común pero, más allá de algunas exageraciones y fantasías, es una afirmación esencialmente cierta. Solo que su valor es puramente histórico, ya que el sistema educativo perdió esa capacidad.” (DA SILVEIRA, 1995: 52)

No todos los niños y niñas son iguales, ni tienen los mismos intereses, ni desean lo mismo, ni aprenden de igual forma; por lo que un sistema inclusivo requiere, sin lugar a dudas, un conjunto de alternativas y estrategias situadas en un marco de flexibilidad. Si bien ello no se encuentra en los orígenes de la educación pública, han pasado muchos años de esos primeros indicios de la escuela vareliana por lo que es tiempo ya de revisión.

Barrán (1998) retoma palabras de Varela cuando en 1868 explicitaba:

“El valor de la escuela no se agotaba en el hecho material de aprender a leer y escribir, pues estaban también los beneficios indirectos que de ella se reportan. El simple hecho de asistir a la escuela, de dejar la entera libertad que tenía en su casa, opera una entera transformación en el niño. En las horas de clase no se juega, no se grita, no se ríe cuando se quiere, hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar. Cuando llega a hombre esos hábitos adquiridos en los bancos del colegio hacen que sin esfuerzo alguno respete la ley y reconozca una autoridad superior a la pasión individual (...). No se va a la escuela con la cara sucia, ni con los pies descalzos, no se asiste a clase con el cabello desgreñado, ni en mangas de camisa. El niño se acostumbra así a estar decentemente en sociedad.”
(VARELA *apud* BARRAN, 1998: 213)

Se puede percibir como desde sus comienzos la escuela pública en sus principios motores, fundamentalmente el de universalidad, refleja el carácter uniforme de la educación. Es en dicho camino que se puede observar como desde antaño el sistema político y económico ha generado sus propias estrategias para que la sociedad toda quede inmersa en un sistema de dominación que es “funcional” a los intereses reales y burgueses de los sectores dominantes. Aunque en otro contexto, pero igualmente válido para iluminar la reflexión, Foucault expresa:

“Muchos procedimientos disciplinarios existían desde largo tiempo atrás, en los conventos, en los ejércitos, también en los talleres. Pero las disciplinas han llegado a ser en el transcurso de los siglos XVII y XVIII unas fórmulas generales de dominación.” (FOUCAULT, 1976: 140-141)

Amplio es el espectro de esos “dispositivos de control” que tienen como cometido primero disciplinar, y adquieren diferentes dimensiones de acuerdo a la época histórica en la que están inmersos. Todos disponen de una raíz común: las relaciones de poder que se generan en las diferentes sociedades¹³. Desde la última

¹³ Un espacio válido de análisis pero que no se incluye en la presente investigación es el de las “Escuelas Especiales”. La preocupación por la infancia “anormal” surge en medio de la inquietud por una educación que *homogenice* a todos, es decir que “*normalice*”, emergiendo la preocupación por la educación diferencial para aquellos niños/as con dificultades, con el discurso que la enseñanza debe ser para todos y que “*la escuela ordinaria no ha sido hecha*

década del siglo pasado, en el Uruguay, el disciplinamiento y control social “normalizadores” de estos niños/as y adolescentes de contextos críticos se ha venido manifestando bajo una nueva forma: la medicalización de los problemas sociales. Los mismos, que se concretizan en la vida cotidiana de las personas, se interpretan como medicalizables para su control, aislando de esta manera los problemas sociales del contexto e individualizándolos, especializándolos, culpabilizando a las familias de su situación. Con la medicalización como control social sutil, se individualizan las dificultades humanas, ignorando o minimizando la naturaleza e influencia social del comportamiento humano.

Los proyectos globalizadores del capitalismo contemporáneo (expansión, desterritorialización de industrias, concentración y privatización de los medios de comunicación, expansión y homogenización de las redes de información), apuntan hacia la conformación de una estructura económica y cultural en el ámbito planetario altamente jerarquizada y excluyente, donde predominan los intereses y valores de las grandes empresas multinacionales. Para la continuación de estos valores, de la acumulación del capital, son vitales sus estrategias, con mecanismos sutiles de control social que apuntan al encuadre en el “deber ser”, los que favorecen en este caso (medicalización de los problemas sociales) a la despolitización de la cuestión social y, a su vez, a la expansión de la industria farmacéutica.

Las funciones de control social, relacionadas con la medicina, pasan directamente por el control de la conducta de modo informal, como la familia y la comunidad. Pero también de modo formal, a través de los gobiernos y el Estado. El mundo de la medicina no está orientado sólo para brindar salud, sino para establecer normas que tienen que entrar en la competencia de los mercados –alimentos y

para los escolares de su especie”. (MURILLO, 1996: 204) De esta forma comienzan a principios del Siglo XX a aparecer las denominadas “Escuelas Especiales”. Con ello se logró que paulatinamente el niño ciego, sordo, mudo, o con cualquier dificultad de aprendizaje o de conducta, fuera constituyendo y creando una “*clase especial*”, ya no sólo en la escuela sino en la vida cotidiana. (MURILLO, 1996) Así se puede ir visualizando como las denominadas escuelas especiales forman parte del discurso de la ideología dominante, tratando no sólo de justificar su accionar sino de imponer ello como verdad única, argumentando tener en cuenta que la escuela es un derecho de todos y para todos pero destacando que la escuela “común” no puede atender a niños/as que presentan algún tipo de dificultad, reconociéndose a éste/a como el “otro”. Una manera más de disciplinar y controlar al diferente, al que se ha desviado de ese “ser normal” en la modernidad.

tecnologías-, los cuales a su vez aportan significados para los comportamientos que se rigen por el contexto de las sociedades en cuestión: estilo de vida, costumbres, así como su representación política, jurídica y ética. En las sociedades contemporáneas los servicios de salud están regulados y previstos para ordenar, clasificar y disponer ciertos controles que antes no se hallaban dentro de la competencia médica, sobre todo por razones políticas y administrativas. Estas acciones comenzaron por hacer de la certificación profesional un vehículo estable para la aceptación social, junto a otros criterios de deberes y derechos dentro de los cuales no se toman en cuenta las diferencias.

Se tiene la certeza que los mecanismos de control social que favorecen un tipo de sociedad, tienen efecto directo en la vida cotidiana de las personas, en su sentir, su vivir, su relacionarse, su enfrentarse al otro, su subjetividad; es decir, tiene efectos en la construcción de una identidad de lo “anormal”, del “otro”. Cabe preguntarse: ¿hacia dónde se va como país, cuando los procesos identitarios de una amplia mayoría de niños/as y adolescentes de contextos críticos están mediados por reguladores del carácter que tienden a su “normalización” en una sociedad donde cada vez resulta más complejo aquello de “todos/as iguales”? ¿Se está analizando cabalmente el hecho de que estos niños/as y adolescentes medicalizados conforman el mundo adulto del mañana?

CAPÍTULO IV

EL URUGUAY DISCIPLINADO DEL SIGLO XXI. LA ESPECIFICIDAD DE LAS POBLACIONES DE CONTEXTO CRÍTICO.

En este Capítulo se reflexiona sobre el incremento de la utilización del metilfenidato como forma de disciplinamiento y control social de los niños/as y adolescentes en contexto crítico en el Uruguay, concretizando este análisis en los cambios en los procesos identitarios de quienes son medicados con esta droga sin diagnóstico de ADD en tanto un problema social se singulariza en una deficiencia y posterior discapacidad.

Como se ha planteado en la Introducción, este capítulo se encuentra en proceso de elaboración en tanto el Grupo se halla abocado a la realización del trabajo de campo, que implica entrevistas en profundidad a Directores/as, Maestras/os e integrantes de Equipos Técnicos de Escuelas de Contexto Crítico en el Uruguay, así como a niños/as y adolescentes medicados con esta droga y sus referentes adultos.

Nuevas formas de disciplinamiento y control social en el Uruguay de hoy: Uso y abuso del metilfenidato como elemento normalizador.

Tal cual se ha llevado adelante a lo largo de los tres capítulos precedentes, para entender los procesos de “medicalización” de los niños/as y adolescentes de contextos críticos del Uruguay del Siglo XXI, resulta necesario reconocer el devenir de los procesos de disciplinamiento y control a lo largo de la historia moderna. La “medicación” compulsiva y sin previo diagnóstico de ADD que se analiza en la presente investigación se reconoce como forma de “normalización” de esta población hacia conductas preestablecidas como “normales”, “naturales” en personas de la edad e impuestas desde el mundo adulto.

En los últimos años se ha tornado visible el aumento de la cantidad de niños/as y adolescentes medicados con la droga metilfenidato, más conocida con el nombre comercial de *Ritalina*, aunque existen otros que contienen similar fórmula. Se entiende que es un fenómeno que hunde sus raíces en la creciente intención de normalizar y

unificar cada una de las cuestiones que se encuentran fuera de los parámetros socialmente esperados.

Según la bibliografía utilizada y las entrevistas hasta el momento realizadas a informantes calificados, el metilfenidato es una droga poderosamente estimulante del sistema nervioso central, especialmente suministrada a niños varones en edad escolar y utilizada desde la década del sesenta para el tratamiento del Síndrome de Hiperactividad y Déficit de Atención, en base a una presumible acción sobre el metabolismo de la serotonina y la dopamina, neurotransmisores del sistema nervioso.

El ADD, también llamado trastorno de déficit de atención, es un trastorno del comportamiento diagnosticado en la infancia, por Médicos Psiquiatras en situaciones donde niños/as o adolescentes se caracterizan por la falta de atención, impulsividad y en algunos casos, hiperactividad. Son aquéllos/as que no pueden focalizar y mantener la atención en algo por mucho tiempo, en lo académico, interpersonal o en los vínculos con su familia. Generalmente llegan a la consulta por derivación del personal de centros educativos ya sea formales o informales, aunque también puede ser demandado por los padres o referentes adultos y en ocasiones por médicos pediatras.

Los síntomas normalmente se producen de forma conjunta; sin embargo, uno puede ocurrir sin los otros. Los síntomas de hiperactividad, cuando están presentes, son casi siempre aparentes a la edad de siete años y pueden ser aparentes en preescolares muy jóvenes. Puede que la falta de atención o el déficit de atención no sea evidente hasta que el niño enfrente las expectativas de la escuela primaria.

De acuerdo con el Psiquiatra infantil Gabriel Rossi:

“El TDAH¹⁴ es un cuadro clínico que afecta entre el 2 y el 10% de los niños en edad escolar el cual se asocia con dificultades del funcionamiento académico y social, habiendo evidencia creciente que también persiste en una alto porcentaje en la edad adulta, asociándose con comorbilidad con otros trastornos psiquiátricos y por lo tanto con un mal funcionamiento.”
(ROSSI, 2005:2)

Existen diferentes opiniones y expectativas respecto a los efectos, las causas y consecuencias de estos fármacos en el ámbito de la medicina y específicamente de la

¹⁴ TDAH utilizado como sinónimo de ADD.

psiquiatría. Se han presentado controversias al respecto, que van desde la defensa del uso del medicamento, hasta el rechazo total impulsado por los efectos secundarios que estos producirían¹⁵. Sin embargo, la cuestión presentada no pretende detenerse en tales aspectos, ni cuestionar los avances, competencias y ejercicio de la Psiquiatría¹⁶.

En el transcurso de la investigación se distinguen dos cuestiones que efectivamente interesa trabajar: por un lado, el uso de los fármacos en forma generosa sin los previos y necesarios estudios; y, por el otro, la necesidad de “normalización” de las conductas humanas como única alternativa a la “convivencia pacífica”.

Es claramente visible como las familias, los centros educativos (destacando a los centros de enseñanza primaria, pero no sólo) y demás instituciones, realizan una reiterada referencia al consumo del metilfenidato, como “solución mágica” ante trastornos conductuales que presentan algunos niños/as y adolescentes.

Sin pretender realizar polarizaciones extremas que encuentre a algunos como víctimas y a otros como únicos responsables, es importante preguntarse algunas cuestiones: ¿qué sucede con esta población que no encuentra en el sistema escolar un espacio de interés que la haga participe cuando el sistema educativo no habilita espacios para lo “diferente”? ¿Dónde surge el problema? ¿En los niños/as y adolescentes que preguntan, que quieren más o en aquellos que no están ni capacitados ni preparados para responder? ¿En los niños/as y adolescentes que violentan porque se despiertan a los golpes, o en los responsables de que eso suceda? ¿En los niños/as y adolescentes que se mueven y que se “desconcentran” o la responsabilidad está en la incapacidad de crear nuevos espacios que cubran las necesidades de todos?

¹⁵ Es gráfico mencionar una cita retomada de la revista Red de padres solidarios, que retoma el siguiente testimonio: “¡Quien soy yo mamá, el que soy cuando tomo la pastilla o el otro? Si soy el que tomo la pastilla soy un tipo bárbaro. Sino soy un torpe y nadie me quiere”. Pablo le hizo esta pregunta a su madre. Tiene 15 años y desde los 11 toma Ritalina.” (2005: 6)

¹⁶ Se excluye la discusión acerca de que si los niños y niñas que presentan un cuadro de hiperactividad o déficit atencional deben ser medicados a modo de corregir las “disfuncionalidades” que ello provoca, puesto que excede el campo de nuestra disciplina y por lo tanto, los objetivos del presente trabajo.

¿El problema es o está en el niño/a o adolescente, o el problema nace de nuestra concepción acerca de cómo debe ser, y cómo “debe” pensar, percibir, sentir, aprender y comportarse en un momento dado?

Los parámetros están dados de acuerdo a un criterio de normalidad estadística que hemos incorporado en nuestro sistema social y cultural, que permite identificar quienes se encuentran dentro y quienes se encuentran fuera. Ello implica la deliberada intención de “incluir” a los que quedaron fuera de dicho parámetro. Para eso, se utilizan las más diversas técnicas y estrategias, las que comparten el mismo objetivo: la tendencia a la homogeneidad. Porque esto hace más fácil la alienación, hace más previsible los comportamientos y hace más dirigida la conducta. Esta población no queda excluida de este sistema de dominación, sino que por el contrario, son un claro blanco al que apuntar. La relación que existe entre normalización, disciplina y poder encuentra también aquí sus fundamentos.

¿Quiénes recetan el medicamento? Los Médicos y/o Psiquiatras. ¿Quiénes lo demandan? Los Maestros, Educadores, Médicos y en menor medida los padres. ¿Por qué lo solicitan? Porque el niño/a o adolescente no logra estar “tranquilo”, no logra realizar los ejercicios, porque es violento con sus pares y autoridades, porque no permite que sus compañeros atiendan en clase, porque no se puede mantener el orden en el aula. Se puede percibir la relación de autoridad puesta en funcionamiento. Cuando existen quienes desaprueban lo estipulado, cuando aparece alguien que no se adapta a los cánones de conducta estipulados, necesita “estar sujeto a tratamiento”.

En el desarrollo del presente trabajo se ha visto cómo históricamente se ha tendido a la homogeneidad a través de la incorporación de continuos mecanismos, concientes e inconscientes de regulación en todos los tiempos y hacia todos los públicos. Es frecuente en los últimos años escuchar en la jerga popular “*si no le doy ritalina, no me lo dejan entrar en la escuela*”. Si bien esto no es un criterio válido para aceptar o no a niños/as y adolescentes en el sistema escolar uruguayo, se utiliza como medio de amenaza a las familias, y generalmente éstas responden llevándolos al Médico.

Las familias en ocasiones se rehúsan a que sus hijos/as sean medicados/as, pero este medio de coacción dispuesto desde la escuela, sirve como fundamento para acceder al tratamiento. En otras ocasiones son los propios adultos referentes los que lo demandan. En cualquiera de los casos la efectividad del tratamiento depende

absolutamente de la disposición de estos padres y madres a suministrar adecuadamente las dosis recomendadas.

Resulta sugerente la opinión del periodista Andrés Zepeda (se encuentra disponible en Internet) en una nota realizada en “El Periódico” de la República Argentina:

“En los 50 la llamaban “rebeldía”, y los especialistas la trataban con choques eléctricos. Hoy, a los niños se les diagnostica “hiperactividad” y les recetan Ritalina. Pero el ejercicio de neutralización es el mismo. Criaturas con chispa en los ojos y cachiflín en el trasero reducido, gracias a dosis auspiciadas por papá y mamá (esos que gritan “¡no a las drogas!”), a borregos sumisos, a avispas fumigadas.”

Pueden suceder reacciones en los niños /as claramente diferentes: el sujeto en cuestión pasa de hacer “bochinche” a concentrarse en una tarea, y de ser el “revoltoso” a ser un niño/a o adolescente recatado y sin entusiasmo, del mismo modo como puede generarle un nuevo problema cuando se transforma en una persona que se duerme encima de los bancos.

Novedad, estímulo, relación cara a cara; la responsabilidad no debe limitarse a los niños/as y adolescentes, sino que es preciso realizar un camino hacia atrás y reconsiderar los planes de acción, teniendo en cuenta sus intereses de hoy, que son diferentes a los de ayer. Si logra una conducta diferente cuando se enfrenta a cosas nuevas y a estímulos nuevos, entonces, es menester apostar a los cambios, a los avances, de modo que el sistema educativo dé respuestas a las inquietudes de los niños/as y adolescentes que viven hoy día.

El sistema de enseñanza está basado en una suposición acerca de cómo debe ser el desarrollo infantil del ser humano, en la suposición de que se sabe lo que es un niño/a o adolescente, y en qué momento de su vida es capaz de hacer esto o aquello, y cómo esa habilidad influirá y determinará su aprendizaje y su desarrollo. Pero es preciso detenerse a pensar que clase de adaptación requiere el sistema escolar, y si se trata de adaptación y no de domesticación.

Si se piensa en las características de la sociedad actual, podría pensarse que hemos avanzado, y que las técnicas para doblar la extravagancia de los rebeldes

son ahora más “humanas”. Pues no es así, sutilezas más, sutilezas menos, la estrecha mirada con la que miran quienes pretenden corregir a todos los que no pasan (¿o no pasamos?) por su aro de “normalidad” continúa peligrosamente al acecho.

Sucede que no solo la conducta y comportamiento de los niños/as y adolescentes son tomados como cuestiones a controlar y modificar. También sucede ello con sus cuerpos. “Normalizar” comportamientos por medio de fármacos, implica además una modificación en sus modos de vida, implicando ello un cambio en su cuerpo. Radica en ello la importancia de realizar un diagnóstico apropiado, que incluya la intervención de diferentes disciplinas, a modo de buscar estrategias para la mejora de la calidad de vida del niño/a y adolescente, sin que ello implique una solución rápida ante nuevos emergentes.

“¿Quién soy?: Procesos identitarios de los niños/as y adolescentes medicalizados con reguladores del carácter.

En este punto se pretende estudiar de qué forma la exclusión social que atraviesa la cotidianidad de las personas “reubicadas” como discapacitadas determina, entre otros aspectos, la construcción social de la identidad. En efecto, partiendo de un análisis respecto a la situación que viven actualmente las personas “deficientes” en tanto pérdida de ciertas funciones (a causa de ser medicada la persona sin discapacidad), se apunta a reflexionar cómo ésta influye y determina aspectos subjetivos de la vida de los individuos como es la construcción de la identidad. En efecto, la identidad, se constituye en un derecho básico y fundamental de todo individuo, por tanto pensar cómo ésta se construye y reconstruye en un plano de vulneración de los derechos de ésta población, reviste especial interés.

Se pretende analizar en esta instancia las implicancias del fenómeno en las subjetividades de estos niños y adolescentes. Esta medicalización no solo impacta en el comportamiento de estas personas, en lo visible, en la cotidianidad de estos individuos, sino también en las subjetividades, es decir, en las formas de sentir, de pensarse a si mismo y pensarse en relación con los otros, los “normales”, los no medicados. Así, referirse a un análisis situacional de las personas medicadas con metilfenidato sin diagnóstico, implica necesariamente pensar en el fenómeno de la exclusión social en todas sus dimensiones. De esta manera, la exclusión en el plano de lo simbólico implicaría un rechazo y no aceptación de formas de hacer, pensar y

sentir diferentes, una exclusión que atraviesa el plano de las ideas, valores y modos de vida. En este sentido, la identidad como parte del mundo subjetivo se ve atravesada por estos fenómenos de exclusión social.

Pensar en la identidad como construcción social implica consecuentemente entender que la misma toma forma en la dialéctica de lo individual y lo social, lo que somos, la autopercepción que tenemos de nosotros mismos y lo que los demás ven de nosotros, la percepción del resto de la sociedad. Esta percepción desde la “normalidad”, articulado a cómo se ven así mismas las personas sin discapacidad “reubicadas” como si lo fueran, atraviesa la formación del mundo subjetivo de este colectivo. En la presente investigación se ha podido detectar como se medica a esta población con metilfenidato de manera de regular su conducta hacia una “normalidad” esperada por el resto de la sociedad, marcando una diferencia con el resto de sus pares, los no medicados porque se consideran “normales”.

Así, los niños/as y adolescentes catalogados de “incontrolables” tanto por maestros, psiquiatras, la propia familia, ya que se alejan del modelo normativo dominante del resto de la sociedad, pasarían a ser los “otros”, los “diferentes”, sobre los que se establecen mecanismos de adaptación y control social. En efecto, estos niños y adolescentes medicados con metilfenidato pasan a ser los “locos”, los “incontrolables”, los “diferentes” en relación a sus pares. Se trata entonces de identificar cómo la “normalidad” en este juego dialéctico coloca en el otro, deposita en el diferente algo que este no es, pero que se construye en el imaginario social, y se produce y reproduce en cada uno de estos niños y adolescentes. Para ser más ilustrativos, cabe retomar la frase citada en líneas anteriores.

La “normalidad”, patrón desde el que se mide y evalúa a los individuos de una sociedad parecería ser elaborado desde esta visión del hombre uniforme, donde lo distinto, lo diferente, lo que se aleja de las leyes de la naturaleza humana, es excluido, no es humano. De hecho, el sistema capitalista necesita para su producción y reproducción de la existencia de sectores dominantes y dominados, ubicándose bajo este último rótulo a la población objeto de estudio, dado que se aleja de ese hombre uniforme que postula el Iluminismo.

Asimismo, y en este mecanismo perverso del sistema, es de destacar que si bien el mismo necesita de esta diferenciación, por otra parte, tiende a la homogenización de los procesos sociales, de las formas de hacer y sentir, de los

modos de vida, conductas, valores, etc. Esta homogenización a la que apunta el sistema, no permite que se manifieste el derecho a la identidad. Entendiendo a éste no solo como el derecho a un nombre, a conocer nuestra historia y familia, a una nacionalidad, entre otros, sino también como conjunto de rasgos físicos, cualidades, valores, costumbres, comportamientos, y demás que caracterizan a un individuo o colectivo de individuos, que es reconstruido dentro de nuevos contextos y situaciones.

De acuerdo a lo que se mencionaba en líneas anteriores respecto a la vulneración de los derechos de estos individuos, en medio de situaciones de exclusión social, se destaca que el alcance de este fenómeno asume manifestaciones en diversos órdenes, alcanzando el plano de lo subjetivo, en el que se encuentra la identidad. En efecto, el derecho a la identidad y al reconocimiento de cada sujeto desde su particularidad, puede decirse que se ve claramente socavado en tanto se excluye y discrimina a un sujeto por el hecho de poseer características diferentes, (o mejor comportamientos diferentes) que se alejan del modelo normativo dominante.

Por tanto, la categoría exclusión social no implica necesariamente el no acceso a bienes y servicios básicos, sino que puede existir exclusión sin que haya desigualdad social, sin que se identifiquen situaciones de pobreza. La exclusión significa también quedar afuera de las ideas y representaciones dominantes de una sociedad en un momento histórico dado.

La población objeto de análisis percibe a través de los individuos “normales” lo que ellos no son y cómo los demás los ven, los juzgan, cómo los consideran, cómo los valoran, entre otros. Estos aspectos que se desprenden de esa identificación aportan a la construcción de la identidad, incorporando así a la misma, el sentimiento de inferioridad, de inutilidad, de rechazo, de diferencia, entre otros.

En esta construcción identitaria intervienen varios factores, entre otros: la escuela, la familia, el grupo de pares y las instituciones médicas. Cada uno de éstos ejerce mayor o menor influencia sobre los individuos dependiendo del contexto. Por tanto, pensar en la institución escolar como mecanismo de control social determinante de ciertos parámetros de normalidad, significa entre otras cosas, reconocer en ella el poder que de hecho tiene para catalogar y ubicar a algunos como los “locos” que tienen que ser medicados. Es decir que a diferencia de lo que se pretende realizar en la presente investigación, se queda en la apariencia del fenómeno, sin identificar cuáles pueden ser las causas, la esencia de ese comportamiento. Así la identidad de

una persona medicada con metilfenidato no es una categoría preexistente sino que debe ser concebida desde la singularidad de cada sujeto y no desde estereotipos colectivos.

Si no se trasciende esta lectura simplista de la realidad que deposita en el otro elementos negativos contruidos socialmente, no se logra identificar cómo un problema social se singulariza en una deficiencia y posterior discapacidad, lo que trunca así mismo la eventualidad de intervenir en esta realidad y construir junto con los sujetos involucrados las posibilidades de transformación. Existe la posibilidad de transformación y por ende de fomentar una identidad que se construya sobre otros elementos de carácter positivo, ya que de hecho la identidad no es solo lo que somos sino también lo que queremos ser, la identidad como proyecto. Cuando hablamos de la identidad no solo nos preguntamos quiénes somos sino también quién queremos ser, en este proyecto esta la posibilidad de transformar.

Preguntarse a si mismo “¿Quién soy yo?” supone un proceso de reflexión y de problematización que permite identificar a partir de las vivencias de los propios sujetos, de sus cotidianidades las determinaciones que intervienen en esa falta de concentración o en ese comportamiento hiperactivo, a la vez que coloca las líneas para pensar y construir esta identidad desde la percepción de los propios individuos, dejando de lado lo que se mencionaba anteriormente de la “falsa identidad” y elaborando así una “verdadera” que articule no solo la percepción de la “normalidad” sino también lo que estos sujetos piensan y sienten.

Se visualiza aquí una dialéctica entre lo individual y lo social en la construcción de la identidad de esta población. La imagen, la valoración, la percepción de los demás acerca de lo que somos y cómo somos, se reproduce en los propios individuos. Por otra parte, es importante aquí hacer mención al tema del poder, ya que en tanto la sociedad moldea y ejerce control sobre la conducta de los individuos, también influye en la construcción de la identidad de las personas. En efecto, la inclusión en una u otra identidad, en una categoría estigmatizante o no, reproduce la ideología dominante, los intereses de quienes están en condiciones de asignar tal o cual identidad.

De esta manera, la construcción de la identidad tiene un carácter selectivo, y evaluativo, donde sólo algunos rasgos, valores, experiencias y demás son considerados para la construcción de la misma. En esta selectividad se puede apreciar claramente lo que se mencionaba anteriormente respecto a las relaciones de poder y

su relación con la identidad, ya que es generalmente la clase dominante la que define que elementos considerar así como son también quienes asignan una u otra identidad.

CONCLUSIONES

En esta investigación que se halla en proceso, se está pretendiendo posicionar desde una actitud crítica, reflexiva y propositiva, de manera de poder desnaturalizar la concepción “normalizadora” de las instituciones que son centrales en el desarrollo del niño (familia, escuela, etc.). ¿Por qué socialmente se promueve el trabajo con los niños/as y adolescentes ya ritalinizados y no se prefiere un abordaje desde el problema en sí mismo? ¿Por qué no se realizan diagnósticos apropiados para diferenciar claramente aquéllos niños/as y adolescentes con ADD de los que presentan otros comportamientos que no resultan estrictamente de dicho trastorno? Se considera que se medicaliza a todos por igual, dándoles soluciones rápidas a situaciones que denotan una complejidad que va más allá de lo estrictamente médico.

Entonces, ¿quién decide o determina que un niño/a o adolescente necesita ritalina? ¿Por qué, tal cual lo demuestran algunos estudios realizados en EE.UU., el uso de esta medicación se ha duplicado en los últimos 5 años y la producción de esta droga ha subido a más del 700% desde 1990? Las dudas aumentan cuando se cuestiona sobre la carencia aún de datos suficientes sobre la eficacia de su utilización a largo plazo, y más aún, sobre su seguridad en relación a efectos secundarios.

Entonces, ¿será que los niños y niñas de hoy día llegan a este mundo cada vez con mayores problemáticas o, quizás, seamos los adultos de estas sociedades occidentales modernas que en el torbellino diario y el stress permanente no sabemos cómo y qué hacer con ellos/as? Se les exige que aprendan lo más rápido posible la mayor cantidad de cosas, pero en ese proceso, también se les ordena que no hablen, que no sientan, que no piensen más allá de lo socialmente estipulado, en fin, que no trasciendan las normas impuestas.

Se cree que un fenómeno de tal envergadura, como lo es el de la socializada ritalinización de los niños/as (y el cual va en aumento), debe ser explicitado, denunciado y frenado a la brevedad. Vivimos el hoy de este fenómeno, pero, con lo poco que se sabe del mismo, ¿se seguirá arriesgando el mayor capital humano hacia un futuro incierto entre medicamentos normalizadores?

BIBLIOGRAFÍA

A.N.E.P. Una visión integral del proceso de Reforma Educativa en Uruguay 1995-1999. Uruguay: Publicaciones A.N.E.P., 2000.
BARAIBAR, X. Articulación de lo diverso: lecturas sobre la exclusión social y sus desafíos para el Trabajo Social. Serviço Social & Sociedade , n. 56. San Pablo: Cortez, 1999.
BARAIBAR, X. Temas viejos en tiempos nuevos: aproximación al debate sobre exclusión social. Orientador: Dra. Constanza Moreira. Convenio Universidad de la República - Universidad Federal de Río de Janeiro, 1999. 183p. Disertación (Maestría en Servicio Social).
BARRÁN, J.P. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I. La cultura "bárbara" (1800-1860). Tomo II. El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1992.
BARRÁN, J.P. Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos: La ortopedia de los pobres. Montevideo: Banda Oriental, 1995.
BERTOLA, L. <i>et alí</i> . Inclusión escolar y transformación de prácticas. <i>In</i> Manual técnico operativo. PME –Proyecto de Mejoramiento Educativo-/ANEP/CEP/MECAEP/BIRF. Montevideo, 2003.
BLEICHMAR, S. Caza de Brujas en la Infancia. Diario Clarín , Buenos Aires: Clarín, 2000.
BOUVIN, M. <i>et alí</i> . Constructores de otredad. Buenos Aires: Eudeba, 1999.
BROTONS, Y., LINKE, M. Heterogeneidad, diversidad y singularidad en el aula. Quehacer Educativo , n.66, año XIV. Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio, 2004. pp. 52-59.
CAETANO, G. Lo privado desde lo público. Ciudadanía, Nación y vida privada en el centenario <i>In</i> : BARRÁN, J.P., CAETANO, G., PORZECANSKY, T. Historias de la vida privada en el Uruguay. 1920-1990. Tomo III. Montevideo: Taurus, 1998. pp. 17-61.
CAETANO, G. Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930). Uruguay: Santillana S.A., 2000.
CASTEL, R. La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Buenos

Aires: Paidós, 1997.
CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2. El imaginario social y la institución. España: Truquet, 1989.
CHANGO, L. Una escuela para todos. Estudio de caso sobre la inclusión de un niño con Síndrome de Down en la Educación Formal. Montevideo: Quijotes, 2001. 299p.
CIF (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud). Madrid: OMS/OPS/IMSERSO, 2001.
CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Aprobada en Ciudad de Guatemala, el 7 de junio de 1999. Disponible en internet vía: www.parlamento.gub.uy/html . Archivo consultado en Setiembre de 2005.
DA SILVEIRA, P. La segunda reforma. Por qué necesitamos una enseñanza post vareliana y como podemos ponerla en marcha. Montevideo: CLAEH/Fundación Banco de Boston, 1995.
DE PAULA FALEIROS, V. Trabajo Social e Instituciones. Buenos Aires: Hvmánitas, 1992.
FOUCAULT, M. El sujeto y el poder. Revista de Ciencias Sociales . Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, v.12, pp. 7-19. 1996.
FOUCAULT, M. Espacios de poder. Madrid: La Piqueta, 1991.
FOUCAULT, M. Historia de la locura en la época clásica. Buenos Aires: Brevarios del Fondo de Cultura Económica, 1990a.
FOUCAULT, M. La vida de los hombres infames. Madrid: La Piqueta, 1990b.
FOUCAULT, M. Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta, 1992.
FOUCAULT, M. Saber y Verdad. Genealogía del poder Nº 10. Madrid: La Piqueta, 1991a.
FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 1991b.
GEERTZ, C. La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1992.
GEERTZ, C. Los usos de la diversidad. Barcelona: Paidós, 1996.
GIDDENS, A. Consecuencias de la modernidad. Madrid: Alianza, 1993.

GIORGI, D. El impulso educacional de José Pedro Varela. Tomo I. Orígenes de la Reforma Escolar. Montevideo: Impresores A. Montevideo y Cía., 1942.
GLEB, M.J. Inteligencia Genial. <i>In</i> : Hiperactividad y Déficit de Atención, www.estimulaciontemprana.org . Archivo consultado en Agosto de 2005.
GÓMEZ, J.R. Los Antidepresivos y el Suicidio. http://www.humanet.com.co/citas/antidepresivos.htm . Archivo consultado en Agosto de 2005.
GONZÁLEZ, A.M. El discapacitado y el técnico: una relación complejamente humana, Educación y derechos humanos , Buenos Aires: v.16, p. 15-16, jul. 1992.
GONZÁLEZ, M.L. La posibilidad de lograr un lugar digno en nuestra sociedad. Educación y derechos humanos , Buenos Aires: v.16, p. 19-32, jul. 1992.
HABERMAS, J. El discurso filosófico de la modernidad. Madrid: Taurus – Santillana, 1993.
HABERMAS, J. Identidad nacional e identidad Postnacional. <i>In</i> : FERRY, J.M. Londres: Tecnos, 1992. pp. 11-121
HELLER, A. Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Enlace-Grijalbo, 1985.
HELLER, A. Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península: cuarta edición, 1994.
HORKHEIMER, M, ADORNO, T. Dialéctica de la Ilustración. Madrid: Trotta, 1997.
IAMAMOTO M. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. Sao Paulo: Cortez, 1997a.
IAMAMOTO, M. <i>et alí</i> . Trabajo Social y Mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión. Buenos Aires: Espacio, 2002.
IAMAMOTO, M. Servicio Social y división del trabajo: un análisis crítico de sus fundamentos. Sao Paulo: Cortez, 1997b.
KOSIK, K. Dialéctica de lo concreto. Madrid: Grijalbo, 1969.
LARRAIN, J. La identidad latinoamericana. Teoría e Historia. Estudios Públicos , n. ... Chile: Separata, 1994.
LIPOVETSKY, G. La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Anagrama, 1988.
LUNA, LUGONES. ADD. La Distracción como enfermedad. Revista El Arbol , Buenos

Aires, 1998.
LYOTARD, J. La condición Postmoderna: Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra, 1989.
Metilfenidato. http://es.wikipedia.org/wiki/Metilfenidato . Archivo consultado en Mayo de 2006.
MORAS, L. De la tierra purpúrea al laboratorio social: reforma y proceso civilizatorio en el Uruguay (1870-1917). Montevideo: Banda Oriental, 2000.
MURILLO, S. El discurso de Foucault: Estado, Locura y Anormalidad en la construcción del individuo moderno. Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, 1997.
NAHUM, B. Manual de Historia del Uruguay 1903-1990. Tomo II. Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental, 2000.
NASCIMENTO, E. Hipóteses sobre a Nova Exclusao: dos excluídos necessários aos excluídos desnecessarios. Cuadernos do Centro de Recursos Humanos , Salvador: (CRH) FUBA, 1994. pp. 29-47
NETTO, J. P. Razao, ontologia e praxis. Serviço Social & Sociedade , n.44. Sao Paulo: Cortez, 1994. pp. 26-42.
NETTO, J.P. Capitalismo monopolista y Servicio Social. Sao Paulo: Cortez, 1997.
NETTO, J.P. Posmodernismo y Teoría Social. Montevideo: ADASU, 1996.
QUINTANA, J. Sociología de la educación. La educación como sistema social. Barcelona: Hispano Europea, 1977.
REBELLATO, J.L. La educación liberadora. Como construcción de la autonomía y recuperación de una ética de la dignidad. Trabajo Social . Montevideo: EPPAL, v.18, pp. 31-41, 2000.
RED DE PADRES SOLIDARIOS. http://www.personales.puntoar.net.ar/redpadres . Archivo consultado en Agosto de 2005.
RILLA, J., CAETANO, G. Historia contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur. Montevideo: Fin de Siglo, 1998.
ROSANVALLON, P. La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Buenos Aires: Manantial, 1995.
ROZAS PAGAZA, M. La intervención profesional en relación con la cuestión social. El

caso del Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio, 2001.
SERPAJ. Informe 1993 - Derechos Humanos en Uruguay. Montevideo: SERPAJ-URUGUAY, 1993.
SHWEDER, R. A. La rebelión romántica de la antropología contra el iluminismo, o el pensamiento es más que razón y evidencia. <i>In: GEERTZ, C. et alli.</i> El surgimiento de la antropología posmoderna. Barcelona: Gedisa, 1992. pp. 78-115.
TAJFEL, H. Grupos humanos y categorías sociales. Barcelona: Herder, 1984.
TODOROV, T. Nosotros y los otros. Madrid: Siglo XXI, 1991.
TRAVERSONI, A. Nuestro sistema educativo hoy. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1984.
VARELA, J.P. La democracia y la escuela. Enciclopedia Uruguay 23. Montevideo: Arca S.R.L.- Impresora Uruguay Colombino S. A., 1968.
XIBERRAS, M. As teorias da exclusao – Para uma construcao do imaginario do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
ZAFFARONI, E. Control Social, Sistema Penal y Derecho Penal. Montevideo: Servicio de documentación en Derecho Penal – FCU, 1994.