

INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES *PSI* EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Primera parte

Facultad de Psicología

Directora

Ana María Fernández Caraballo

Autores

Virginia Mórtola

Ana María Fernández Caraballo

Gabriela Ferreira Olaso

Gerardo Garay Montaner

María Victoria Mujica

Limber Santos

Rosana Famularo

Alicia Oviedo

Magalí Pastorino

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

INFANCIAS, PEDAGOGÍAS Y SABERES *PSI* EN EL URUGUAY DE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Primera parte

Directora

Ana María Fernández Caraballo

Autores

Virginia Mórtola

Ana María Fernández Caraballo

Gabriela Ferreira Olaso

Gerardo Garay Montaner

María Victoria Mujica

Limber Santos

Rosana Famularo

Alicia Oviedo

Magalí Pastorino



Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

doctora Beatriz Brena (Presidente) / magíster Ingeniero agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / licenciada Carla Tuimil (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster licenciada Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / arquitecto Roberto Langwagen (Secretaría)

Decana del servicio al que pertenece la publicación: Doctora Ana Frega Novales

Encargado de Educación Permanente del servicio: Licenciado (ph.d.) Javier Taks

Compiladora: Ana María Fernández Carballo

Autores de la publicación: Virginia Mórtola / Ana María Fernández Carballo / Gabriela Ferreira Olaso / Gerardo Garay Montaner / María Victoria Mujica / Limber Santos / Rosana Famularo / Alicia Oviedo / Magalí Pastorino

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Sofía Surroca - Graciela Muniz

Puesta en página: licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: Marzo de 2023

Cantidad de ejemplares: 200

ISBN: 978-9974-0-1988-1

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRÓLOGO. Discursos que construyen infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx, <i>Virgina Mórtola</i>	11
Tan salvaje como angelical.....	13
El hombre racional del futuro.....	14
El niño es un ser «nuevo» que viene a reemplazar a los «viejos»	15
El niño rural	15
Infancias sordomudas	16

PROEMIO. Infancias pedagogías y arte en la primera mitad del siglo XX en el Uruguay, <i>Ana María Fernández Carballo</i>	17
--	----

INFANCIAS Y PEDAGOGÍAS

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA EN ENRIQUETA COMPTE Y RIQUE ANTE LAS INFLUENCIAS MONTESSORIANAS, <i>Gabriela Ferreira Olaso</i>	27
Presentación.....	28
Algunas anotaciones históricas	31
Una mirada femenina al hombre: la infancia	36
La infancia es tarea de la mujer, de la higiene y de la ciencia	40
La relevancia de las primeras biografías escolares	46
La infancia entre lo universal y lo singular.....	49
A modo de cierre: otra interpretación de la higiene para la educación	53

DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN DE LA INFANCIA Y PROPUESTA DE UNA ESCUELA «VERDADERAMENTE POPULAR»: ALBANO ROSELL, OBRERO Y PEDAGOGO, <i>Gerardo Garay Montaner</i>	59
De obrero a educador.....	59
La escuela integral de Sabadell	61
Retórica de la exigencia	65
El problema del Estado y los donantes	67

La escuela ideal.....	69
Dificultades	73
Decaimiento y cierre.....	74

EXPERIENCIAS ESCOLANOVISTAS EN URUGUAY: PALABRAS DE OLAIZOLA Y NIEMANN RESPECTO AL MÉTODO DECROLY, <i>María Victoria Mujica</i>	81
Introducción	81
Principales características del método Decroly.....	83
El método Decroly en Europa y su comparación con Uruguay	91
La figura del maestro Otto Niemann.....	93
Escuela Experimental de Progreso	96

RELATOS SOBRE EL NIÑO RURAL EN URUGUAY (1935-1955). AFECTACIONES DESDE MÉXICO A TRAVÉS DE LOS PLANTEOS DE JULIO CASTRO, <i>Limber Santos</i>	109
¿A qué juega un niño rural?	110
Los niños del campo.....	115
El escolanovismo relativizado	119
México y la afectación diferida	124
Casas del pueblo y escuelas rurales.....	129
Misiones y misioneros	136
El niño rural desde otros relatos	138
Reflexiones finales	142

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS SORDOMUDAS EN EL URUGUAY A COMIENZOS DEL SIGLO XX, <i>Rosana Famularo y Alicia Oviedo</i>	147
Introducción	147
Antecedentes de la educación para niñas y niños uruguayos sordomudos	148
El Instituto Nacional de Niños Sordomudos de Uruguay.....	152
Reflexiones finales	155

INFANCIAS DESDE EL ARTE

PETRONA VIERA Y LA VERDAD DEL RECREO; SOÑANDO CON LOS HIJOS DE LA MITOLOGÍA, ESPERANDO EL DERRUMBE, LA MINORIDAD DEL JESÚS, EL MENOR INFRACOR Y EL FUTURO ESTÁ EN LOS NIÑOS.	159
LOS AUTORES.....	165

Los pueriles, invadidos por la lengua
que acaban de adquirir,
lo recubren todo con la masa lingüística
de su nuevo saber infinito
(Pascal Quignard, *La noche sexual*, 2014).

Bauticémosla infancia, lo que no se habla.
Una infancia que no es una edad de la vida
y que no pasa.
Ella puebla el discurso. Este no cesa de alejarla,
es su separación.
Pero se obstina, con ello mismo,
en constituir la, como perdida.
Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto.
Si la infancia permanece en ella
es porque habita en el adulto,
y no a pesar de eso.
Blanchot escribía: Noli me legere, no me leerás.
Lo que no deja de escribir, en lo escrito,
llama quizás a un lector
que no sabe ya leer o no sabe todavía:
ancianos, niños del jardín de infantes,
disparatando sobre su libro abierto
(Lyotard, J-F, *Lecturas de infancia*, 1997, p. 13).



Esperando el derrumbe. Magalí Pastorino

PRÓLOGO

Discursos que construyen infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo xx

Virgina Mórtola

La idea de *infancias*, como pluralidad, da cuenta de la gran dificultad de apresar un único concepto y de la variedad de miradas, disciplinas y prácticas que se posan e intervienen sobre niñas y niños. Nuestros saberes de adultos y nuestras instituciones buscan capturarla como si fuera una.

Sin embargo, y al mismo tiempo, *la infancia es lo otro* lo que siempre, más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida (Larrosa, 1997, p. 28).

Y, claro, sus concepciones están tan vivas como la lengua: se modifica, muta, acompaña los avatares de la historia, las mentalidades, las culturas, los saberes. Ambrose Bierce (1842-1914), escritor satírico, en su *Diccionario del diablo* (1911) crea definiciones corrosivas a su antojo, entre ellas se mete con la infancia: «Período de la vida humana comprendido entre la idiocia de los primeros meses de vida y la tontería de la juventud, a dos pasos del pecado de la madurez y a tres de los remordimientos de la vejez».

El escritor ubica a la infancia entre la idiocia y la tontería, antes del pecado y el remordimiento. El ser humano sería para él una especie de ameba torpe que cuando crece gana cierto grado de conciencia, pero no abandona su torpeza. Esta idea de infancia no está lejos de lo que muchos han desarrollado en sus discursos. Philippe Ariès, con su libro *La infancia y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960), inaugura una reflexión en torno al lugar de la infancia en la historia.

Continúan Eloid de Maus con *Historia de la Infancia* (1974), Linda Pollock con *Los niños olvidados* (1980) y muchos otros. Así, la infancia es una institución moderna que surge a partir del siglo *xvi* y se instituye en el siglo *xviii*. Ariès parte de lo que llama «inexistencia del sentimiento de infancia» durante la Edad Media, e identifica una lenta transformación de actitudes, sentimientos y modalidades de relacionamiento de los adultos con respecto a los niños. Como fuente documental para su investigación analiza las pinturas y descubre que la representación plástica de la infancia durante la Edad Media ve al niño como un adulto en miniatura. No había diferencia ni en sus ropas ni en sus actividades, participaban de las fiestas, velorios, trabajo, ejecuciones. La educación se daba a través de la convivencia con el adulto, y la familia no tenía una función afectiva, su función era transmitir los bienes y el oficio. La infancia es una construcción histórica, una categoría cultural y política que tiene consecuencias prácticas sobre cómo los adultos concebimos a los niños y, a su vez, cómo ellos se conciben a sí mismos. Y es con la institucionalización de la familia y la educación que el infante pasa a ser centro de atenciones, cuidados y mimos.

Me parece que la apuesta, el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento, es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto, en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser de sujetos modernos (Foucault, 2002, pp. 82-26).

Las investigaciones que aquí encontrarán son decisivas en la historia del pensamiento sobre las infancias en el Uruguay de la primera mitad del siglo *xx*. Quisiera destacar lo inaugural de los aportes surgidos en el grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis» y en los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi* en el Uruguay» y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay», del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (DEYA), Instituto de Educación (FHCE, Udelar) y del Instituto de Psicología Clínica (IPC), Centro de Investigación Clínica en Psicología (CIC-P) (Facultad de Psicología, Udelar) dirigidos por la Dra. Ana María Fernández Caraballo. Cada integrante se sumergió en un exhaustivo estudio de corte histórico-discursivo para analizar las ideas sobre la infancia y el vínculo que mantienen con las teorías y las prácticas pedagógicas, *psi* y artísticas. Los investigadores bucearon por diferentes fuentes documentales y, a partir de su análisis, visualizaron un entramado discursivo proveniente de diferentes ámbitos: médico, psicológico, psicoanalítico, pedagógico, artístico y jurídico. Entramado que acompaña el desarrollo de estos campos de estudio en las concepciones, siempre en movimiento, sobre las infancias.

La investigación se organizó en tres momentos: 1) primera mitad del siglo xx, 2) de 1951 a 1984 y 3) de 1985 hasta 2019. En este libro encontrarán los hallazgos que surgieron a partir del análisis de las propuestas de pedagogas y pedagogos, y de la escuela uruguaya de la primera mitad del siglo xx. Para comprender la evolución del pensamiento, se analizan aspectos puntuales vinculados a las ideas pedagógicas que circularon en este período, y se desentrañan ideales que habitaron el pensar y el hacer de aquella época. Estos, como capas geológicas, se suman y crean un territorio poblado de sentidos, a veces contradictorios. En diálogo con los trabajos de investigación se enlazan ilustraciones de Magalí Pastorino: *Esperando el derrumbe*, *La minoridad de Jesús*, *El futuro está en los niños*, *El menor infractor* y *Soñando con hijos de la mitología*. La artista e investigadora, con un humor irónico, se ubica en una posición crítica, de denuncia, sobre algunas miradas que han atravesado y atraviesan a las infancias. Sus obras tienen efectos de sentido. En *El futuro está en los niños*, muestra sin velo las contradicciones que se despliegan entre las concepciones discursivas y algunas prácticas: el niño es el hombre del futuro y los adultos le ofrecen caramelos como espejos de colores. *La minoridad de Jesús* es una denuncia a la *minoridad*, término cargado de conceptos que ubica la infancia en el lugar de la pobreza y la delincuencia.

Los artículos de este libro recorren las ideas innovadoras de Enriqueta Compte y Riqué y María Montessori; pasan por Albano Rosell y los obreros librepensadores que impulsan la experiencia educativa Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia en 1912 y la revista *Infancia*; atraviesan las propuestas de Sabas Olaizola y Otto Niemann sobre el método Decroly y la escuela nueva; incluyen a Julio Castro y su propuesta para una pedagogía rural uruguaya; y culminan con un análisis del desarrollo de la pedagogía vinculada a los niños y las niñas sordos.

Tan salvaje como angelical

Gabriela Ferreira escribe el trabajo *La construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué ante las influencias montessorianas*. Profundiza en la labor de esta maestra uruguayo-catalana y su vínculo con María Montessori. En 1892 Enriqueta Compte y Riqué comienza una experiencia pionera en América Latina y funda el primer jardín de infantes. Allí crea el primer laboratorio de psicopedagogía, y en ese entorno concreta las primeras «fichas biográficas» de índole pedagógico. Con el modelo higienista, en intercambios con la psiquiatra

italiana María Montessori, piensa prácticas de la higiene física con respecto a una higiene psíquica o mental. En la noción de *infancia* de estas dos mujeres, tan vinculadas, el lugar de la educación y la definición del rol docente se modifican drásticamente. Provocaron un giro conceptual. Compte cuestionó que la educación y la infancia fueran tareas femeninas. En las «biografías escolares» surge una noción de *infancia* que va desde lo salvaje, el capricho, la violencia y los instintos irracionales; a lo puro, lo angelical, la sensibilidad, lo espontáneo y emotivo. Este método entra en tensión con la «pedagogía científica», perteneciente al universo médico. Entre estas prácticas navega Enriqueta tras el ideal de una nueva pedagogía.

El hombre racional del futuro

Gerardo Garay, en *Discursos sobre educación de la infancia y propuesta de una escuela «verdaderamente popular»: Albano Rosell, obrero y pedagogo*, se centra en la labor de un grupo de obreros y librepensadores inspirados por los ideales del acratismo que se organizaron para promover la «educación de la infancia», según los postulados del racionalismo pedagógico. La educación era para Rosell «esencial e indispensable», porque consideraba que en ella había un mundo de promesas, la posibilidad de un futuro feliz o «un abismo sin fondo». Para él la educación era un lugar de lucha privilegiado para la emancipación de los futuros trabajadores. La Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia comenzó a funcionar públicamente en 1912, a partir de su órgano de prensa, la revista *Infancia*, y su actividad decayó hacia 1916. Estos grupos de obreros y librepensadores se oponían al modelo batllista de los inicios del novecientos. La idea de infancia que subyace es la del niño como hombre del futuro, la mirada está en el porvenir. El infante ocupará un lugar central, tal como lo promovía la escuela nueva, y el juego será muy valorado para el aprendizaje, pero siempre pensando más en el futuro de este ser como trabajador, ciudadano, que en su presente de niño.

El niño es un ser «nuevo» que viene a reemplazar a los «viejos»

La escuela nueva trajo consigo la concepción de un niño psicologizado: el niño pasa a ser sujeto, y no solamente objeto de la educación. En su artículo *Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto del método Decroly*, María Victoria Mujica busca identificar las teorías psicológicas que influyeron en esta concepción y sus consecuencias, ante el avance de esta disciplina en el campo pedagógico. Se basa en fuentes primarias de ambos pedagogos: informes y libros diarios que dan cuenta de sus propuestas en las escuelas experimentales de Las Piedras y de Progreso. Ambos maestros consideraron el método Decroly como el más indicado para la escuela uruguaya. Rescatan del escolanovismo «el interés», idea central de esta pedagogía. Niemann (1925, p. 168) dijo: «El niño es un ser humano nuevo que viene a reemplazar a los seres viejos». Y para que pueda hacerlo hay que cuidarlo, proveerles de salud, alimentación, educación y alegría de vivir.

El niño rural

Julio Castro, desde fines de la década del 30, lideró un movimiento educativo en torno a la niñez rural, una concepción pedagógica que trae de las infancias rurales en México. Limber Santos se adentra en este estudio y lo titula *Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-1955). Afectaciones desde México a través de los planteos de Julio Castro*. En él rastrea, a través de un recorrido por ensayos, investigaciones, periodísticos y literatura, primero el México posrevolucionario y luego el movimiento a favor de la escuela rural en Uruguay de mediados de siglo xx. Es en este momento que se mira hacia la infancia rural y se repara en que abundan los relatos que se asocian con el universo simbólico: este niño crea juegos donde la fantasía se relaciona con su entorno. Se repara en las tensiones del niño con el mundo adulto mediadas por el trabajo, la fuerza creativa de los vínculos con el medio natural, las representaciones sociales y las desigualdades de clase, el trabajo como juego. Son estas algunas de las imágenes que aparecen en los ensayos, los informes de investigación, las crónicas periodísticas y los textos literarios de aquella época.

Infancias sordomudas

La institucionalización de las infancias sordomudas en el Uruguay a comienzos del siglo xx de Rosana Famularo y Alicia Oviedo traza una historia desde el paradigma normalizador médico-patológico de niños y niñas sordos hacia una mirada socio-antropológica. Esta nueva orientación permitió cambios que hicieron foco en sus posibilidades lingüísticas e intelectuales y no en la falta en términos patológicos.

Comprobarán, al leer este libro, que la primera mitad del siglo xx fue abundante en miradas, pensamiento, desarrollo y creación de proyectos para la infancia y la pedagogía. La idea de infancia se vuelve plural en este entramado de concepciones que conviven y producen pensamiento y acciones sobre niñas y niños. Construir una imagen del otro —niño, niña, infante, menor, chiquilín, gurí, pibe— siempre es complejo. Quizás nos quede, como propone Larrosa, una imagen de los encuentros en cierto espacio y tiempo. «En ese sentido, no sería una imagen de la infancia, sino una imagen *a partir* del encuentro con la infancia» (Larrosa, 1997).

Ese encuentro no es apropiación ni reconocimiento, sino enigma, un encuentro con lo extraño. Me interesa la idea de que las miradas sean abanicos que se abren para oxigenar, piezas que se barajan no para conformar un niño puzle, una niña frankenstein, sino para que dancen juntas.

Referencias bibliográficas

- ARIÉS, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- BIERCE, A. (2005 [1911]). *Diccionario del diablo*. Alianza Editorial.
- DE MAUS, L. (1974). *Historia de la infancia*. Alianza Universidad.
- FOUCAULT, M. (2002 [1981]). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- LARROSA, J. y Pérez de Lara, N. (comp.) (1997). *El enigma de la infancia*. Virus.
- POLLOCK, L. (1993). *Los niños olvidados: relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*. FCE.

PROEMIO

Infancias pedagógicas y arte en la primera mitad del siglo XX en el Uruguay

Ana María Fernández Caraballo

Siempre un *infans* precede al *locutor*.
Aquel recuerda el obstáculo de la lengua
que, al nacer, se ignora. Hay un *infandum*
en el origen del mundo

(Pascal Quignard, 2014, p. 20).

La temática de este libro fue definida en las dos ediciones de los cursos de educación permanente *Dificultades ante el Aprendizaje* (Un análisis de los discursos y sus prácticas de 2019 y *Psicopedagogía, Política y Sujeto* de 2020), y se fortaleció con la participación de investigadores locales del campo de la educación y las investigaciones realizadas en los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi*»,¹ «Dificultades ante el aprendizaje. Una revisión histórica discursiva»² y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay»,³ inscriptos en el Departa-

1 Se trata de la primera etapa del proyecto «Infancias, pedagogías y saberes *psi* en el Uruguay» (se divide en tres partes: 1. primera mitad del siglo xx; 2. años 1951 a 1984 y 3. años 1985 hasta 2019).

2 Dicho proyecto se inscribe en la línea de investigación «Estudios sobre psicopedagogía y saberes *psi*» bajo mi dirección. Se trata de la tercera etapa del proyecto «Dificultades ante el aprendizaje». Los dos anteriores fueron: 1. «Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario», que culminó con la publicación de un libro del mismo nombre (ver Fernández Caraballo, 2020), y 2. «Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje crítico», que concluyó con el libro *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (ver Fernández Caraballo y Venturini Corbellini, 2020).

3 Se trata de mi proyecto de investigación de posdoctorado inscripto en CIC-P de la Facultad de Psicología, Udelar.

mento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE y en el Instituto de Psicología Clínica y CIC-P de la Facultad de Psicología, bajo mi dirección.⁴

Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales (*Anales de Instrucción Primaria; Archivos Uruguayos de Medicina, Cirugía y Especialidades; Revista Médica del Uruguay; Revista de Psiquiatría del Uruguay; Revista de Pediatría del Uruguay; Revista Uruguaya de Psicoanálisis*; códigos; libros diarios; prensa y arte de la época, entre tantos otros) que abarcan la primera mitad del siglo xx en el Uruguay. Nos interesó dar cuenta de las ideas sobre infancia presentes en las pedagogías y en los saberes *psi*, de forma tal que nos permitiera visualizar la manera en que se iniciaron y se inscribieron las teorías y las prácticas *psi* y pedagógicas en nuestro país.

Realizamos un estudio de corte histórico-discursivo⁵ (Foucault, 1969) basado en técnicas descriptivas y comparativas para analizar reglamentos, artículos, narrativas, historiales y relatos clínicos provenientes de las teorías y prácticas en los ámbitos de la medicina (pediatría, psiquiatría), de la educación (pedagogías y psicopedagogía), de la psicología y del psicoanálisis.

El material es tan abundante que resulta imposible realizar una muestra única u homogeneizarlo; de hecho, ese no ha sido nuestro propósito. Más bien, se trata de mostrar, señalar, indicar rasgos⁶ y singularidades uruguayas sobre las infancias, sus teorizaciones y las prácticas subyacentes. En su mayoría se trata del abordaje y del hallazgo de documentos que no han sido antes analizados. El fin principal que buscamos consistió en desentrañar los diferentes discursos que instalaron ideas sobre las infancias en el Uruguay para problematizar el presente.

Como muy bien han señalado varios estudiosos sobre las infancias en Latinoamérica (Zapiola, 2018; Lionetti, 2018; Espiga, 2015; Bustelo,

4 Además, contamos con investigadores invitados con quienes mantenemos un fuerte vínculo intergrupos o interlíneas de investigación.

5 En este contexto la noción de *discursividad* equivale a la noción de *historicidad*. Desde esta perspectiva la historicidad es siempre de tipo discursivo, su materialidad está compuesta por redes de discursos. Dicha noción de *discursividad* y de *prácticas discursivas* proviene de la propuesta de Foucault (1969) en *La arqueología del saber*.

6 Como indica Ginzburg (1980 y 1994), el saber conjetural consiste en juzgar por signos o por rasgos. Hay saberes que son indirectos, basados en signos, y vestigios de indicios que son conjeturales. Se trata de una lectura del desciframiento que implica trabajar con rasgos de una materialidad que consiste en encontrar, conjeturalmente, un saber que de otro modo se desecharía.

2012; Carli, 2015; Skliar, 2012; entre otros), la complejidad que implica abordar los discursos sobre las infancias requiere integrar investigaciones del campo social y humanístico. Es más,

[...] el desarrollo del campo de la historia de la infancia se produjo, en gran medida, como resultado de los diálogos concertados con la sociología, la antropología, la psicología, el derecho, los estudios culturales y literarios, las ciencias de la educación y la historia de la educación (Zapiola, 2018, p. 28).

Dividimos la investigación en tres secciones: *Infancias y pedagogías*, *Infancias y saberes psi* e *Infancias desde el arte*. Dichas divisiones sirven, solamente, para ordenar los trabajos haciendo hincapié en los cortes de los discursos pedagógicos, *psi* y artístico. Entonces, más que divisiones, hay un entramado de discursos y saberes que se despliegan y trabajan interrelacionados, como se desprende de las investigaciones presentes en este libro.

En esta primera parte se presenta la sección *Infancias y pedagogías*, que está conformada por artículos que hacen hincapié en las particularidades de las propuestas de pedagogas y pedagogos uruguayos, y de la escuela uruguaya de la primera mitad del siglo xx, y un sector de la sección *Infancias desde el arte*, que contiene dibujos que la artista e investigadora Magalí Pastorino realizó dialogando con los artículos. Dichos dibujos son *Esperando el derrumbe*, *La minoridad de Jesús*, *El futuro está en los niños*, *El menor infractor* y *Soñando con hijos de la mitología*.

En un libro sobre las infancias en el Uruguay no se podía dejar de lado la propuesta de la pedagoga Enriqueta Compte y Riqué. Gabriela Ferreira, en su texto *La construcción de la infancia en Enriqueta Compte y Riqué ante las influencias montessorianas*, despliega ideas sobre infancia que están plasmadas en varios documentos que se ponen en juego en el primer jardín de infantes de América Latina (1892), adaptando el modelo escolanovista a la realidad uruguaya. Además, en el jardín, Enriqueta Compte funda el primer laboratorio de psicopedagogía, y en dicho entorno concreta las «fichas bibliográficas y pedagógicas». Este material es analizado de manera inédita por Gabriela Ferreira. Al respecto indica que la pedagoga uruguaya configura un método para recoger datos y sistematizarlos:

[...] Se genera así una dedicación a los dispositivos de medición y registro de cuerpos y cambios, de conductas y reacciones. En tal contexto el modelo de registro de Enriqueta Compte constituye una experimentación crucial; detectamos una tensión entre su propuesta de biografías singulares de sujetos —pedagógicos—

frente al desarrollo de otros protocolos universales, generalizables, —médicos— de sujetos físicos. Estos últimos son difundidos por la primera doctora y psiquiatra, devenida en pedagoga, la italiana María Montessori.

De las «biografías escolares» se visualiza la construcción de una noción de *infancia* que se encuentra tensionada entre rasgos tales como lo salvaje y el capricho, la violencia y los instintos irracionales, por un lado, y, por otro, lo puro, lo angelical, la sensibilidad, lo espontáneo y emotivo. Gabriela Ferreira logra resaltar los elementos que constituyeron una «pedagogía científica» para María Montessori y Enriqueta Compte. Ambas incluyen varias dimensiones que van desde lo jurídico, para pensar y consagrar la existencia de un grupo con «derechos civiles», hasta una rama concreta dentro de la medicina y de especialistas a las cuales Montessori enuncia como *nurses*. El modelo de ciencia en disputa, desde los aportes prepositivistas de la psicología y de la pedagogía, promueve el destaque de nociones como lo experimental o la experimentación. Con el modelo del higienismo, la psiquiatra italiana piensa en paralelo prácticas y nociones de la higiene física con respecto a una higiene psíquica o mental.

Gerardo Garay, en *Discursos sobre educación de la infancia y propuesta de una escuela verdaderamente popular: Albano Rosell, obrero y pedagogo*, analiza el trabajo que desplegó Albano Rosell y Llongueiras entre 1911 y 1916. Obreros, librepensadores, ácratas promueven una educación de la infancia desde el racionalismo pedagógico, planteando la necesidad de crear escuelas al margen del estado burgués. Dice Garay:

La empresa constituyó, en su género, la experiencia educativa más importante en el Uruguay, denominada *Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia*, comenzó a funcionar públicamente en 1912, a partir de su órgano de prensa, la revista *Infancia*, decayendo su actividad hacia 1916.

Del artículo de Garay se desprenden imágenes sobre las infancias, los docentes y los proyectos de enseñanza que llevaron adelante grupos de obreros y librepensadores en oposición al modelo batllista de los inicios del novecientos. Las diversas ideas de infancia que subyacen indican, por una parte, un abordaje cronológico, más cercano a la minoridad que a la niñez (etapa que abarcaba desde el nacimiento hasta los 21 años en la mujer, y hasta los 25 en el hombre), y, por otra, uno que alude al lugar de «las promesas», del «futuro» a través de la educación. Es más, Garay destaca que:

La apuesta por la educación de la infancia, lejos de abdicar de los cambios revolucionarios, le daba más sustento a esa posibilidad; de este modo, Albano Rosell se alineaba en la tradición «educacionista» del movimiento obrero y libertario al reconocer en la problemática educativa, uno de los lugares de lucha privilegiados para la emancipación de los trabajadores.

El niño queda en un lugar central, tal como lo promovía la escuela nueva, y el juego se constituye en la herramienta fundamental para el aprendizaje. Sostienen la necesidad de una educación en «libertad», en la que los docentes sean concebidos como «figuras demiúrgicas encargadas de llevar adelante una empresa magnánima».

El artículo de Limber Santos, *Relatos sobre el niño rural en Uruguay (1935-1955). Afectaciones desde México a través de los planteos de Julio Castro*, desarrolla en profundidad las ideas sobre la niñez rural a través de testimonios de Julio Castro con sus afectaciones de la forma de ver las infancias rurales en México. Santos estudia dicha afectación y las particularidades en Uruguay a través de

[...] un recorrido por los textos ensayísticos, de investigación, periodísticos y literarios que, en el segundo cuarto de siglo xx, en México y en Uruguay tomaron en consideración la idea del niño rural. Julio Castro es el hilo conductor y la mirada de los juegos constituye el principio y el fin de este recorrido.

Además de los trabajos de Julio Castro, Limber Santos rescata a Agustín Ferreiro y Miguel Soler conformando una trilogía de pedagogos que realizaron propuestas para una pedagogía rural uruguaya. Por una parte, se desprenden de dichos análisis ideas sobre una infancia rural que crea, al igual que en toda niñez, juegos basados en fantasías vinculadas con su medio; por ejemplo, un niño rural de la «abundancia» simbólica con relatos que lo contraponen a la infancia en la ciudad. Esto da cuenta de la dicotomía rural-urbano. Por otra parte, se caracteriza a la infancia rural como «carente de materiales» y con «déficits culturales». Ahora bien, Santos enfatiza que

[...] las referencias al niño rural no se limitan a miradas lastimeras y de compadecimiento formulado desde una exterioridad. Estas miradas son matizadas por muestras descriptivas de la complejidad del mundo infantil rural. Esta complejidad, sobre todo en el caso uruguayo, está dada a partir de la evidencia de construcción del mundo simbólico a través de los juegos de crianza. Las tensiones del niño con el mundo adulto mediadas por el trabajo, la fuerza creativa de los vínculos con el medio natural, las representaciones sociales y de las relaciones desiguales de clase, el trabajo como juego, son algunas de las imágenes que aparecen en los

ensayos, los informes de investigación, las crónicas periodísticas y los textos literarios de la época.

El trabajo *Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olai-zola y Niemann respecto del método Decroly en el Uruguay* de Victoria Mujica se basa en fuentes primarias de dichos pedagogos, constituidas por informes y libros diarios que dan cuenta de sus propuestas en las escuelas experimentales de Las Piedras y de Progreso. Ambos maestros consideraron el método Decroly como el más indicado para la escuela uruguaya. Esta «nueva pedagogía» se basó en la psicología de la época y dio lugar a nociones sobre la infancia. La escuela nueva «trajo consigo la concepción de un niño “psicologizado”: el niño pasa a ser sujeto y no solamente objeto de la educación». Ambos rescatan del escolanovismo la palabra clave de dicha pedagogía: el *interés*, y se dedicarán a aplicarla en sus pedagogías. La infancia «es un momento de formación, el niño es “un futuro hombre”». Niemann da una «definición simple: el niño es un ser humano “nuevo” que viene a reemplazar a los seres “viejos”: esto es todo. Y para que pueda hacerlo, al niño hay que cuidarlo, hay que proveerlo de salud, alimentación, educación, alegría de vivir».

Rosana Famularo y Alicia Oviedo, estudiosas de la infancia y adolescencia sorda en Argentina y Uruguay, nos permiten, con su artículo *La institucionalización de las infancias sordomudas en el Uruguay a comienzos del siglo xx*, reconstruir el trayecto que ha atravesado la educación de la infancia sorda en nuestro país desde fines del siglo xix. Para ello, se basaron en documentos del archivo de la escuela especial n.º 197 Ana Bruzzone Scarone de forma tal de desentrañar las prácticas político-institucionales orientadas al tratamiento de la *infancia sordomuda* (término de la época) en la primera década del siglo xx. Si bien es en 1910 que se aprueba, por resolución gubernativa, el reglamento del Instituto Nacional de Sordomudos de Uruguay, con sede en Montevideo, y se sientan las bases para su educación, ya en el Primer Congreso Pedagógico de 1882 se afirma que «los niños sordomudos eran aptos para ser educados», y se crea un proyecto piloto de un aula especial destinada a tres niños de la escuela Collazo Villar. Ahora bien, como plantean las autoras:

La prédica teórica, tanto para el alumnado como para el plantel docente, se materializó en una serie de medidas de corrección, atendiendo al orden y a la higiene y a través de dispositivos que formaban parte de dos de los sistemas más fuertemente integradores: la educación y la salud.

En 1908 se crea el Cuerpo Médico Escolar, corporación científica que determinó que «el método de enseñanza debía ser oral con exclusión de todo lenguaje mímico, de alfabeto manual o cualquier otro sistema creado para comunicarse». Hará falta algunas décadas para que se acepte, en Uruguay, una educación basada en la lengua e identidad propia, posicionada desde una mirada socioantropológica y no en un paradigma normalizador médico-pedagógico.

A partir del análisis de los documentos es posible visualizar que la primera mitad del siglo xx fue un tiempo prolífero en la producción de trabajos sobre la infancia y la pedagogía. Dicha producción cubre diversos campos, entre ellos el de la investigación, incluyendo técnicas de sistematización de corte biográfico, y el de la biopolítica que, en convergencia, propician la psicologización del niño.

Referencias bibliográficas

- BUSTELO, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Revista Salud Colectiva*, 8(3), 287-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- CARLI, S. (2011). La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Paidós.
- ESPIGA, S. (2015). La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918. Antítesis.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2020). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario* (2.ª ed. revisada y modificada). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.
- y VENTURINI CORBELLINI, J. (2020). *Estudios sobre aprendizaje. Sujeto, psicopedagogía, psicoanálisis* (2.ª ed. revisada y modificada). Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE.
- FOUCAULT, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- GINZBURG, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Cludes and Scientific Method. *History Workshop Journal*, 9, 5-36. Recuperado el 15 de setiembre de 2011. <http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>
- (1994). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia* (pp. 138-175). Gedisa.
- LIONETTI, L. (2018). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- QUIGNARD, P. (2014). *La noche sexual*. Editorial Funambulista.
- SKLIAR, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), pp. 67-81.

INFANCIAS Y PEDAGOGÍAS





La minoridad de Jesús. Magalí Pastorino

LA CONSTRUCCIÓN DE LA INFANCIA EN ENRIQUETA COMPTE Y RIQUE ANTE LAS INFLUENCIAS MONTESSORIANAS

Gabriela Ferreira Olaso

El misterio que la infancia ha instituido para el hombre solo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo de donde siempre está cayendo en el lenguaje y en el habla. Por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino que es esencialmente intervalo, discontinuidad, *epokhé*. Lo que tiene de patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia.

(Giorgio Agamben, *Infancia e historia*)

El misterio que la infancia ha instituido para el hombre solo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo de donde siempre está cayendo en el lenguaje y en el habla. Por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino que es esencialmente intervalo, discontinuidad, *epokhé*. Lo que tiene de patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia.

(Giorgio Agamben, *Infancia e historia*)

Presentación

Este estudio se propone indagar en torno a esta noción en la obra de la maestra uruguayo-catalana Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949), en aspectos que seleccionamos a partir de la perspectiva de la construcción de la infancia que propone Giorgio Agamben en un ensayo precisamente sobre *Infancia e historia* (2007). Además de examinar la construcción de un concepto, nos interesan algunos dispositivos, prácticas y discursos en los que se concreta un papel para la intervención pedagógica.

Algunas intuiciones emergen entre las nociones ilustradas y modernas de *progreso* y de *perfectibilidad*, las que se trasladan de la historia a la infancia, y viceversa. Habrá que percibir el montaje de un conjunto de nociones que refieren a la temporalidad y a un estado o estadio de la humanidad y de la civilización (como pueblos en estado infantil o primitivo, no civilizados, no emancipados de la dependencia a la naturaleza). Ahora el concepto de *humanidad* es construido dentro del sentido burgués de *historia*, lo que se plasma en las nociones de *progreso*, *desarrollo*, *crecimiento* y *evolución* junto a la noción de *infancia* como construcción también moderna y universal. Es un momento de tránsito entre épocas y modelos pedagógicos, y allí nos interesa la construcción de lo infantil y su tratamiento en el pensamiento del novecientos.¹

A ese paradigma y momento es lanzado nuestro país y su sociedad con la misión de un control estatal, burgués y urbano de la población y el territorio nacional desde tres gobiernos militaristas a partir del regreso de la guerra contra Paraguay y la definitiva consolidación del Imperio británico en el Río de la Plata. En tal sentido resalta en la pedagogía la emergencia obsesiva de las nociones de *trabajo* en los textos escolares con los cuales se adoctrina a la población en el nuevo modelo cultural. Otras implicancias del nuevo paradigma y su sensibilidad en una pedagogía del novecientos, escolanovista, dejan sus huellas en una noción de *infancia* y en su tratamiento.² En tal sentido, comenzamos por seleccionar del

- 1 Un enfoque en esta perspectiva resulta el de Sandra Carli, quien identifica cómo la noción de *infancia* llega a ser construida de forma tal que se borra su genealogía, intencionalidad e intereses. Así es que se la construye con un componente de a-historicidad y de universalidad, y de ahí que la autora se posiciona «para enfrentar esa característica, supuestamente, natural e inmanente» (2011).
- 2 En tal sentido, Skliar reflexiona sobre la infancia, la nuestra y la del mundo, que: «Tal como la ha visto durante siglos el ideal humanista no está, no existe, se ha ido, difícilmente regrese, quizá nunca haya existido. Si alguna vez esa alma sin lenguaje, afásica, [...] ha existido, corresponde a una época distinta a la de hoy [...]. La infancia es la memoria de la infancia [...] Infancia y niños. Niñez e infancia. El momento en que ambas ideas o imágenes o discursos se separan, no coinci-

discurso de Compte y Riqué la ubicación cronológica del jardín dentro del movimiento de las escuelas nuevas, que surge, según ella,

[...] afirmando su obra sobre la base del conocimiento científico que los estudiosos de laboratorio adquieren investigando la naturaleza humana, especialmente en el período que pertenece a la vida del niño. En el año 1889 fue fundada la primera por el doctor Raddie, en Inglaterra. La segunda, también en Inglaterra, aparece en 1893. Más adelante surgen otras en Francia, Suiza, Alemania, Bélgica y Holanda. Señalo las dos fechas primeras, porque importa mucho fijar la atención en ellas. El Jardín de Infantes de Montevideo, cuyas iniciativas voy a presentar, aparece tres años después que la primera Escuela Nueva; un año antes que la segunda (2010 [1926], p. 38).³

Junto a las demandas de una enseñanza basada en hechos y objetos, y ya no en las palabras, la obsesión de la captura y comprensión de actos y sujetos, cuerpos y movimientos, configuran la búsqueda de métodos para recoger datos y sistematizarlos; se genera así una dedicación a los dispositivos de medición y registro de cuerpos y cambios, de conductas y reacciones. En tal contexto el modelo de registro de Enriqueta Compte constituye una experimentación crucial; detectamos una tensión entre su propuesta de biografías singulares de sujetos —pedagógicos— y el desarrollo de otros protocolos universales, generalizables, de sujetos físicos —médicos—. Estos últimos son difundidos por la primera doctora y psiquiatra, devenida en pedagoga, la italiana María Montessori.⁴

Una «pedagogía científica» combate la experiencia tradicional o vulgar, así como los dogmas de la autoridad escolástica, y se dedica a la creación de métodos o modelos hacia una física de la conducta. Montessori se propone generar vías o métodos de captura de conductas infantiles en ecuaciones y fórmulas algorítmicas. Algunas variables que construyen una regularidad por edad, clase social y circunstancias personales y se cruzan y relacionan así con la atención, la dispersión y el esfuerzo de los sujetos, por ejemplo, ante las tareas escolares. Algunas categorías que organiza Montessori en su experimentación son la debilidad en la dedicación a tareas autopropuestas, las deficiencias, sea por mal-

den, no se entrecruzan, ni siquiera se buscan para tejer alianzas vitales. Los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición [...]» (2012, pp. 67-81).

- 3 La reedición de varios textos originales de 2010 fue preparada y presentada por Marta Demarchi. Junto a esa fecha conservamos la fecha original de cada texto o artículo de la autora.
- 4 Recién en 1907 Montessori abre una *case dei bambini*, 15 años después del Jardín de Montevideo.

trato u orfandad, por malnutrición o por pertenencia a clases obreras (1925). Ante ellos los registros de Enriqueta Compte y Riqué son un modelo diferente: singulares, experienciales, longitudinales, son registros de relaciones y, más precisamente, de una relación pedagógica; contienen datos únicos del sujeto y sus circunstancias existenciales, así como institucionales. Hay aquí un ensayo, entonces, que podremos analizar y comparar.

Con respecto al paradigma de una ciencia moderna en los dispositivos de intervención de la infancia, advertimos algunos aspectos críticos de lo que Walter Benjamin identifica en la época y en el paradigma educativo; ellos refieren a la búsqueda o la obsesión por la innovación, difusión y consumo de métodos (Kohan, 2004). Gracias a esta advertencia se alcanza a percibir la incesante atracción por los métodos de enseñanza que tendremos que analizar. En tal sentido sobresale el acontecimiento siguiente: Enriqueta Compte expone como un «objeto artesanal» hechos y objetos del jardín de infantes, y recibe un premio por ello en una muestra de Chicago, en el Centenario Colombino en 1892.⁵

Los métodos son, entonces, objetos preciados para este pensamiento educativo y momento cultural; están aptos para exponer y demostrar en exposiciones y ferias de mercancías y atracciones, de invenciones y técnicas. Resalta la exhibición triunfante de los métodos y de lo experimental y puesto; la experiencia, como escoba rota, según sentenció Bacon, no permite extraer un conocimiento, los hechos sí: cuando son entendidos como un objeto o evidencia, quedan comprometidos en el desarrollo de la ciencia y del «progreso»⁶ (Agamben, 2007). De ahí que, además de encontrar «lecciones de objetos» efectuados por un otro formato, activo y experimental, como un laboratorio, la cara noción

5 Compte narra que «al finalizar el primer año de su existencia, nuestro Jardín pudo presentar el plan de su organización al certamen universal que se celebró en Chicago conmemorando el descubrimiento de América, y tuvimos la satisfacción de verlo figurar dignamente, pues fue premiado con la siguiente dedicatoria del jurado: «For an exhibition of the furniture used in the Kindergarten of Montevideo; a fine collection of pupils' work, photographs reports and individual observations of showing a very advanced method of teaching» (2010 [1906], p. 26).

6 Agamben identifica algunas nociones en el proyecto moderno de ciencia cuando destaca en Francis Bacon que «la experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama "caso", si es expresamente buscada toma el nombre de "experimento". Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas como quien de noche fuera merodeando aquí y allá con la esperanza de acertar el camino justo» (2007, p. 14). Entonces el autor ahondará en evidencias, pues «la ciencia moderna nace de una desconfianza sin precedentes con relación a la experiencia [...]. La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento [...] desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números» (2007, p. 14).

burguesa e industrial de *objetos* permeará otras cuestiones. Entonces, una de las características del método montessoriano es la creación de materiales que «educan» por sí mismos, en cuanto el esfuerzo y la voluntad se centran en el aprendiz infante. Hay una innovación en los objetos didácticos de Montessori, mientras la uruguaya, docente más froebeliana, se mantiene en las lecciones y luego en lo que llama incidentes emergentes espontáneos, que organiza pedagógicamente (1926) (2010).⁷

Finalmente, del proyecto pedagógico en jardines de Enriqueta Compte (observable en la arquitectura, en el mobiliario, fotos, trabajos infantiles, etcétera) seleccionamos, junto a sus textos, las biografías escolares para aproximarnos a la construcción de una noción de *infancia*. Esta aparece en tensión entre el «salvaje», de conductas caprichosas y violentas, instintivas e irracionales, y un «ángel» puro e ingenuo, de conductas sensibles, emotivas y espontáneas.⁸ La educación moderna se propone un equilibrado ordenamiento de esas características para una adaptación a la nueva vida social, burguesa y ciudadana; ese sujeto se autodisciplinará en el trabajo y el esfuerzo, pues la individualidad emerge así. El ciudadano moderno, o el «hombre nuevo», se puede producir en estos sistemas —argumentan las pedagogas—. La infancia, entonces, tanto del individuo como de la humanidad, guarda un estrecho vínculo que justifica acciones y construcciones como la escuela.⁹

Algunas anotaciones históricas

A modo de nota biográfica destacamos que Enriqueta Compte nació en 1866 en Cataluña, pero se radicó en nuestro país desde pequeña. Se destaca en sus estudios de magisterio y se recibe en 1886. Se desempeña como subdirectora del Instituto Normal hasta 1889, cuando viaja con maestros (y bajo la tutela de su madre) a Europa a estudiar las nuevas tendencias pedagógicas; ella indagará sobre la organización de la

7 La autora explica los «incidentes» y los compara a lo efectuado por el doctor Decroly como «intereses»; la principal explicación nos la dio la directora del actual jardín, Patricia Alberti Sírtori, quien es cofundadora y defensora del Museo Enriqueta Compte y Riqué que sostiene en el mismo edificio que habitó.

8 En tal sentido, es importante el breve pero sugerente estudio local de María Inés de Torres: *¿Educar a un niño es civilizar a un bárbaro? Disciplinamiento y educación en el Río de la Plata*.

9 Según sostiene Eduardo Bustelo en *Notas sobre infancia y teoría* (2012), de los estudios historiográficos de Phillipe Ariès se puede sostener que la escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría *infancia* en el capitalismo industrial.

educación inicial y especialmente sobre el método de Froebel. En 1892 abre el primer jardín de infantes de América Latina y lo dirige durante medio siglo, adaptando el modelo escolanovista a nuestra realidad, y así lo ubica cronológicamente frente a la indiferencia de los jóvenes escolanovistas (Sabas Olaizola) obnubilados por las últimas novedades en Europa:

El Jardín de Infantes de Montevideo [...] aparece tres años después que la primera Escuela Nueva; un año antes que la segunda. En 1892, siete años después de fundarse, cuando yo me dirigía a las autoridades solicitando que se me permitiera ampliar el programa desde los tres años hasta los diez, Inglaterra fundaba su tercera Escuela Nueva y Francia la primera. [...] El Jardín era una escuela pública; aquellas eran y son aún, privadas (2010 [1933], p. 38).

En el jardín la docente funda el primer laboratorio de psicopedagogía y, en ese entorno, concreta las primeras fichas biográficas y pedagógicas que podemos reconocer; luego, en tres obras, expone su experiencia y pensamiento, y propone la creación de una facultad de pedagogía (Demarchi, 2010). La docente atiende y debate sobre la construcción interdisciplinar del «nuevo hombre», sujeto u objeto social: se trata de la infancia. Los medios para conocer la infancia con los misterios de lo prelingüístico y el origen de lo humano se vinculan a los dispositivos que la Ilustración propuso, el iluminismo afinó y el positivismo vendría a sistematizar.

Según Agamben (2015), los hechos y las cosas, lo experimental con el registro técnico, métrico, matemático de los datos, aseguran la distancia con la experiencia. Por su parte, Comte y Riqué traía los augurios de la italiana para fortalecer cómo repensar sus propios estudios:

La verdadera ciencia social deberá fundarse en el estudio del individuo en vía de formación; porque el número enorme de observaciones que puedan recogerse en la escuela revelará el nuevo camino biológico social, con que se forma la actividad que debe llevar al progreso del hombre y de la sociedad [...]. La medicina y la ciencia biológica tuvieron una nueva era, de rapidísimo progreso, cuando el microscopio permitió el estudio de la histología y de la bacteriología. Pues bien: las investigaciones individuales constituyen la histología y la bacteriología en la ciencia social (2010 [1926], p. 54).

Las investigaciones de los estudios individuales de este «ser en formación» son cruciales para esta pensadora, y en ellos se puede percibir e interpretar la construcción de una noción de *infancia* tal vez muy cercana a la búsqueda de la singularidad, como argumenta cuando propone

la práctica docente con sujetos reales y no ideales para un método. Ensayo de esa manera un modelo de estudio cualitativo, aunque no lo organiza en algunas teorías psicopedagógicas o antropológicas: por ejemplo, una síntesis de experiencia o desde la perspectiva científica, una tesis o formulación teórica o general en lo que sí se especializa Montessori. Lo que sí se observa, que es la concreción de esos «saberes de experiencia» de la uruguaya, son sus saberes de la práctica, la continuidad de formas y reformas pedagógicas amplias, de cambios y transformaciones en todas las dimensiones pedagógicas, desde la arquitectura no panóptica, la administración o la dirección de publicaciones, al papel docente y su autonomía o formación. Por medio siglo la investigadora genera formación donde instala la práctica docente que aún nos caracteriza como país, y que argumentó en ese estudio sistemático de la diversidad de individuos. También participa de experiencias de una integralidad de dimensiones de la naturaleza política y no solo científica de la educación, la infancia y el lugar de la mujer.

En cuanto al lugar de una mujer profesional, recordemos que la docente convive con un protocolo y reglamento que le impide (como libera) la vida privada o el casamiento para el desarrollo de su carrera. Otro ejemplo paradigmático del poder sobre el cuerpo femenino es la obra de esta otra mujer del novecientos dedicada a la construcción de la infancia, María Montessori, quien también sacrifica su vida privada. Al comienzo de sus estudios sobre la defensa de los derechos civiles de la niñez —en *La autoeducación en la escuela elemental*— surge sin preámbulos el cuerpo femenino entendido como cuerpo político y económico en el debate sobre las amas de leche en Europa (1925). Es entonces que se visualiza que ambas docentes reclaman para la infancia derechos civiles de los cuales ellas mismas no gozan —ni el voto—. Ambas son sufragistas.

Ambas pioneras argumentan que la higiene y la salud permiten la supervivencia y mejor desarrollo de estos «hombres en formación». Montessori relaciona los avances a la medicina o ciencia positiva como una tendencia moralizadora, y plantea que «hoy se acentúa un movimiento social contra la trata de blancas y contemporáneamente surge una ciencia, la eugénica, que tiende a proteger la salud de la posteridad» (1925, p. 225).¹⁰ Y por otro lado asegura en *La cuestión moral* de la misma obra que, si la medicina fisiológica indicó las causas de la enfermedad y la degeneración, e identificó la higiene física, «tanto más debe esperarse una elevación moral de una ciencia positiva que se consagre

10 Es otra noción fundamental para contrastar con las investigaciones sobre la eugenesia.

a defender la “vida interior” del hombre» (1925, p. 227). Así, se plantea mostrar que los estudios científicos y médicos evidencian una sorprendente naturaleza física autónoma del niño como organismo vivo, más abierto y absorbente que dependiente o degradado:

El niño es distinto del adulto. [...]. De aquí resulta que no puede andar mucho sin cansarse y prefiere estirarse en el suelo, posición muy higiénica para él. El niño es maravilloso en su tendencia a desarrollarse [...]. Se mueve continuamente, porque tiene que coordinar y adaptar sus movimientos. Por lo tanto, moverse mucho, caminar poco, tirarse al suelo y tocarlo todo, son las señales de que vive y crece (Montessori, 1930, p. 233).

Es entonces que piensa al niño normal como organismo vivo: que evoluciona, madura y desarrolla lo humano en sí. Luego la doctora denuncia y critica los prejuicios del entorno, así como una relación con la niñez desde el mundo moderno; la infancia es entonces pensada y defendida como particularidad en la evolución humana.

La falta del niño consiste, en substancia, en que nos molesta y nosotros luchamos contra esto para defender nuestro bienestar, nuestra libertad [...], persiste en los ejercicios necesarios a su desarrollo y despliega una fuerza contra la cual somos a menudo impotentes; con la misma fuerza persistente él respira, llora cuando tiene hambre, y se levanta cuando quiere andar. De este mismo modo, se dirige el niño hacia los objetos externos [...], [pero] los juguetes son vanidad y por sí mismos representan ficciones y parodias de la vida real (1925, p. 234).

Por otro lado, la noción ilustrada de *infancia* sigue instalada y vinculada a la noción antropológica de una historia y evolución de la civilización o, mejor, de una civilización impulsada por la locomotora del progreso industrial primero europeo y luego americano. A la infancia de la humanidad le corresponde una infancia universal también en cada espécimen e individuo; entonces se insiste en la originalidad presente (embrionaria)¹¹ o en potencia en la niñez. La noción de *individualidad* es bien importante y cara a la concepción burguesa del sujeto. Podemos aquí asociarla a la de *libertad* para la infancia y aún de la búsqueda de la subjetividad, pero no deja de estar vinculada a los nuevos cultos del trabajo, el dinero, los objetos.¹² Aparece entonces el cuerpo-objeto y

11 Cabe recordar que las investigaciones biológicas sufren grandes cambios conceptuales, así como la física, donde es pertinente resaltar lo que atañe a los estudios embrionarios y el desarrollo genético con relación a los cambios y adaptaciones al medio, lo cual impactará al estudiante montessoriano Jean Piaget.

12 Precisamente sobre la fuerte relación entre el quehacer pedagógico y los objetos didácticos ya criticaba Walter Benjamin en *Calle de mano única*: «Es necio cavilar

la ciencia, con métodos y experimentos inclusive sobre lo humano. Se trata de un vértigo de la producción industrial, seriada, en masa, que destruye precisamente la singularidad de la experiencia, como denunciaba Benjamin en los albores del fascismo y el nazismo (Kohan, 2004). Para pensar y problematizar sobre tales circunstancias, pese a lo cualitativo y particular de los datos en las narrativas biográficas de Compte y su equipo, la docente no duda en entender la universalidad que debe alcanzar la investigación «en el laboratorio de lo humano». Compte argumenta la utilidad del registro singular de cada alumno frente a la propuesta de una carta biográfica que esboza Sergi o la relectura de los modelos de Séguin que efectuó Montessori, aunque provienen de estudios en discapacitados.

Que la carta escolar debería formarse con uniformidad científica de método, a fin de hacer armónicas todas las investigaciones; que día ha de llegar en que se celebren congresos pedagógicos internacionales para establecer un tipo único de carta biográfica, adaptable a los diversos tipos de escuela, uniformando la técnica de la medida antropológica; pero que antes de llegar a esto deben hacerse varias tentativas y experiencias (Compte, 2010 [1926], p. 54).

Conscientes de la naturaleza política y económica de sus acciones, estas vanguardistas participan en la construcción de una noción de *infancia* en el novecientos. El estudio cualitativo y la respuesta pedagógica que generan son complejas y no automáticas en sus obras. Varios aspectos humanísticos y holísticos evidencian la complejidad de estas posturas, aquí señalamos solo algunos. Resalta la noción de *espacio pedagógico*, pues imaginar el ambiente como educativo para la infancia es un acto alterno al panoptismo que efectúan ambas docentes. Sus contemporáneos uruguayos Pedro Figari¹³ o Carlos Vaz Ferreira así lo entienden y también hacen aportes; la institución en sí es pensada en aquel nuevo orden que incluye la construcción de una noción de *infancia* en tensión entre proyectos de sociedad porvenir.¹⁴ Los mode-

pedantescamente sobre la confección de objetos —medios visuales, juguetes o libros— que sean adecuados al niño. Esta es, desde la época de la Ilustración, una de las especulaciones más enmohecidas de los pedagogos» (Kohan, 2004).

13 Ver El estatus de la experiencia en la teoría del conocimiento de Pedro Figari (2013).

14 La construcción de la infancia también implica el debate por el futuro y las utopías a construir. En aquel momento histórico se trataba de extraer a la población del salvajismo y lanzarla hacia un proyecto de país y de la región. Por eso se relacionaría más con cierta noción de *incompletud* y *dependencia* vinculada a alcanzar la civilización como estado maduro y completo que a una utopía o lo nuevo del porvenir. Un contemporáneo argentino reflexiona con cuidado en este sentido: «Parecería que mis reflexiones sobre la incompletud estarían en concordancia con el concepto de infancia como algo que no es pero que va a llegar a ser. No es así. [...] La infan-

los no panópticos piensan la escuela y el aula como laboratorio donde podemos pensar una tensión de la experiencia, única, accidental o incidental, y lo experimental, repetible, manipulable, predecible y carente de sujetos y contexto. Luego entienden al infante como una mónada de lo humano, y así instalan la idea de una franja universal en la especie, la cual será «evidenciada» y defendida en forma interdisciplinar por los siglos siguientes. Solo algunos estados ratificarán los derechos de este grupo social, en contra de las religiones y costumbres. De aquí que es relevante insistir en que la *infancia* es también una noción política, un cuerpo colonizado y económico, vinculado a la producción y a la reproducción.

Desde el trabajo de Enriqueta Compte en la institución que funda hasta la difusión de las escuelas nuevas experimentales (más de una década) no se difundió ni visibilizó la innovación que se desarrollaba en el jardín. En *Estudio y trabajo* se sostiene que: «Mientras solo existían en el mundo dos Escuelas Nuevas, el Jardín de Infantes de Montevideo realizaba el fin perseguido por aquellas, con esta diferencia: el Jardín era una escuela pública; aquellas eran y son aún, privadas» (Compte, 1933) (2010, p. 54).

Compte participó en la vida social y política de la ciudad y colaboró en la fundación del Instituto Magisterial José Pedro Varela y en la formación docente; militó en pro del voto femenino, contra la trata de blancas, dio clases en cárceles y fue sindicalista; trabajó en el área gremial por la defensa salarial, las jubilaciones y los horarios, los descansos y días libres de las educadoras, así como también por las condiciones edilicias de los locales. Muere en 1949.

Una mirada femenina al hombre: la infancia

En 1899 el Jardín de Infantes de Montevideo era, como se ve, una escuela de trabajo y de libertad, ordenada por las leyes de la naturaleza que su personal enseñante trataba de estudiar en las manifestaciones de los niños. Por el solo hecho de respetar la individualidad, de dedicar su atención preferentemente a las revelaciones del carácter, era única en su género, pues no aparece en ninguna parte, ni siquiera hoy, una escuela que haya hecho de cada uno de sus alumnos una consideración tan detenida como la que el jardín hizo en 1892 y siguió haciendo después (Compte, [1926] 2010, p. 43).

cia tampoco aparece predeterminada a concluir en la adultez como la forma más desarrollada del ser, ni la adultez es un estado definitivo» (Bustelo, 2012, s. p.).

Entre todos los elementos que emergen para estudiar la construcción de una noción de *infancia* en la amplia obra de Enriqueta Compte y Riqué, desde el jardín de infantes al proyecto de una facultad de pedagogía, o la fundación del laboratorio de psicopedagogía y el boletín del Instituto Clínica Pedagógica con los aportes a la formación docente basada en la práctica, seleccionamos un área. Analizamos las biografías escolares de Enriqueta Compte y Riqué ante las investigaciones que Montessori efectuaba o sintetizaba de algunas tradiciones ilustradas de la psicopedagogía.

Para comenzar, estas tradiciones que carga la italiana, aunque le aportan para la consecución de una pedagogía científica, traen consigo el peso de su relación con la medicina y específicamente con «la medicina de los anormales». De ahí es que aparecen ciertos límites en la percepción de la infancia cuando se piensa como un proceso medible y capturable, generalizable y guiado por constantes y leyes físicas o médicas. No obstante, cuando la noción de *infancia* se construye desde analogías de lo vivo, sea vegetal o animal, la obra o misión de la educación y la definición del rol docente se modifica drásticamente. Esto se debe a que hay un giro conceptual causado por la percepción de la niñez en cuanto logra maduración y crecimiento por otras razones que la acción de las generaciones anteriores, plenas de prejuicios y errores médicos, precisamente.¹⁵ Montessori argumenta que es la naturaleza, y más exactamente la creación, quien dicta las leyes, por lo que el estado de infancia solo expresaría tal dictado de leyes: es así para todos igual porque proviene de la naturaleza. Entonces, desde la ciencia se ataca a las pretensiones filosóficas, y el adulto no imprime lo humano ni salva al niño; a lo sumo impide o colabora con lo que hace la naturaleza (Montessori, 1925, p. 13).

Variados e importantes efectos se producen en la pedagogía y en la cultura desde este giro conceptual, desde esta lectura de una perspectiva médica de la infancia en la pedagogía que cuestiona el rol docente y el papel adulto en general. Es también una perspectiva bioevolucionista y femenina de la higiene o el higienismo. Anotamos ello mientras analizamos el modelo de las biografías escolares de Enriqueta Compte como forma alterna a los registros que cargaban con el modelo médico

15 Este es un modelo más vinculado a la observación de lo dado, más propio de un médico como Pinel que del filósofo sensualista Condillac, entre los que duda Itard (Ferreira, 2017). Ante esa herencia Montessori se inclina más hacia la observación que a la intervención, y se posiciona definitivamente en contra de un creador o «frankenstein educador»: no un docente creador, sino cuidador. Un joven Piaget hereda justamente este modelo psicogenético de la formación humana, incluso en las complejas áreas del lenguaje.

y biologicista para captar y comprender datos y hechos de tal estado o circunstancia, que denominarán el «hombre nuevo» o el origen de lo humano: la infancia.

Montessori edita curvas de trabajo de niños y de clases íntegras con su método de oferta libre de tareas, con medición de hora e intensidad de movimiento, trabajo y concentración o dificultad.¹⁶ Por medio de gráficos se estudiarán estos fenómenos y movimientos: «La línea transversal AB representa el estado de quietud; encima se registran los fenómenos de orden (trabajo); debajo los de desorden [...]. La curva única de trabajo individual ordenado no es general ni constante en el tipo descrito» (1925, p. 82), y describe la relación con el esfuerzo y con la atracción a los objetos por clases sociales. También aparecen formulaciones matemáticas sobre el comportamiento: «El hecho psíquico P es una suma de dos factores; uno interno y otro externo ($P = i + E$), de los cuales la incógnita que no puede medirse directamente i se puede indicar con una x ($P = x + E$) [...] se puede decir que cada individuo tiene su x ; pero que para aproximarse a su conocimiento directo es preciso conocer P y E » (1925, pp. 92-94).

Algunas sistematizaciones (biomédicas) en la observación de lo infante entre juego, atención, ofensas, esfuerzo y frustración que difunde María Montessori demuestran la focalización en las conductas vinculadas a tareas, relación con los objetos didácticos y alguna relación con el entorno. En general, se centran en la relación del niño con el objeto, con los desafíos y obstáculos en el aprendizaje, en su concentración y autoexigencia. No hay lugar para observar la enseñanza o la relación pedagógica, aun entre pares; a pesar de la mirada atenta que entiende que las conductas guardan sentidos, la captura del movimiento aparece anclada a la evidencia física antes que a relaciones humanas.¹⁷ Halla una plena individualización ante los materiales mediadores, los objetos

16 Con los materiales sensoriales, manipulables y estimulantes para niños anormales narra Montessori cuando evidencia la atención autónoma de los infantes (tres años) en ejercicios autoadministrados: «Yo había contado cuarenta y cuatro ejercicios y cuando cesó, lo hizo con entera independencia de los estímulos del ambiente [...] mirando a su alrededor, expresando una gran satisfacción, como quien despierta de un profundo sueño reparador [...] semejante a la del que hace un gran descubrimiento» (1925, p. 60). Fue la revelación para su método, la autonomía del desarrollo infantil y del aprendizaje, fascinación que heredará al joven Jean Piaget.

17 Montessori asegura que la «cinematografía» del aula puede ayudar al estudio del niño, propuesta que se contrapone a los test de Binet y Simon y los modelos que son como fotografías instantáneas y que no discriminan lo recibido del ambiente a lo elaborado en procesos internos (1925, p. 91).

didácticos.¹⁸ Entonces, es pertinente enfocarnos en esos modelos de registro y percepción del sujeto efectuados por algunos académicos reconocidos. Los más conocidos son comparados por Enriqueta Compte ante sus propios trabajos pioneros, entre ellos las biografías escolares, los cuales son incluso más amplios y cualitativos.

No existiendo todavía la historia biográfica completa de un niño normal, yo presento aquí la de un niño idiota, sacado del gran Hospicio para Deficientes, de París. Tal historia es interesante, porque se refiere a la aplicación del método Séguin, iniciador de las orientaciones antropológicas de la pedagogía; pero sería más interesante poder ofrecer la historia completa de un hombre normal o de un niño extraviado, redimido por la educación. Para eso ¡esperemos el porvenir! (2010 [1926], p. 54).

La docente uruguaya percibe el esfuerzo pionero que se está realizando en el mundo al estudiar la «evolución mental» y «la diversidad de individualidades» de parte de la psicología experimental (o estudios de laboratorio o de gabinete), pero que aún no logran una centralidad en el estudio de la infancia. Percibe, entonces, el lugar privilegiado de las docentes y sus saberes cotidianos, por lo que propone que la formación docente promueva la observación y el estudio directo (con y sin aparatos) en la diversidad de niños.¹⁹ Esto lo argumenta como parte de una crítica a la formación docente basada en un ideal de alumno, hecho que se efectuaba cuando se transmitían los métodos de enseñanza. Por lo tanto, sin una clara noción (ni paradigma) de lo que constituye la infancia de parte de la psicología o la medicina, Enriqueta Compte recurre en variadas ocasiones a pensar que tal respuesta debe provenir de la antropología y de una pedagogía de la experiencia.

Variadas interpretaciones surgen de tal insistencia por parte de ambas docentes por pensar en los estudios antropológicos para construir una noción o estado de infancia: no podemos evitar interpretar que es vigente desde la Ilustración el misterio por lo humano ante lo prehumano.

18 También hay objeto para la enseñanza de la lengua, por lo que sobresale el problema de una noción de la *lengua* —y de la *escritura*— unida aún a la de Itard (Ferreira, 2017) y Séguin: «Mi sistema de escritura se funda en la preparación directa de los movimientos que fisiológicamente a ella conducen; esto es el manejo del instrumento de la escritura y el trazado de las letras del alfabeto» (1925, p. 68).

19 Compte explica que «las biografías del primer tipo del Jardín de Infantes son sintéticas; relatan impresiones de la vida, en su función completa; no descomponen, aunque analicen. Sin embargo, a pesar de que desde 1892 hasta 1898, no usamos ni siquiera el metro, para tomar medidas, no es mucha la diferencia de precisión que puede observarse entre lo que es más característico de cada niño, comparando las anotaciones al vuelo que nosotras hicimos, con las que se obtienen hoy, de preguntas concisas» (1926, p. 53).

Es posible advertir otros efectos al considerar a la antropología como un insumo para desarrollar estudios sobre la infancia, desde pensar *infancia e historia* (Agamben, 2007), en los que nos detendremos en el siguiente ítem.

La infancia es tarea de la mujer, de la higiene y de la ciencia

La idea de que el hombre evoluciona desde la infancia permite analizar otros efectos en estas pensadoras. Podemos percibir una influencia de las ideas ilustradas que sostuvieron una noción de un estado de infancia en pueblos primitivos del mundo, ante un civilizador europeo maduro, acabado, tan explotador como mesiánico.²⁰ Por un lado, percibimos que la acción cultural y educativa recupera su misión ilustrada o posición salvacionista como «higiene». A nivel local la profesionalización de las docentes se asocia a una tarea que se impone socialmente con las nuevas sensibilidades. Según Barrán (2012, p. 246): «La niñez como la higiene son tareas de la mujer moderna». El historiador identifica que la *higiene*, como término médico, la «ganan» el clero, por un lado, y el hogar, las lecciones domésticas de conducción de la vida cotidiana, así como la formación docente. Hasta entonces —en el fundador de la escuela pública, José Pedro Varela—, la ecuación es aún solo entre barbarie, ignorancia, retraso y pobreza. En tal sentido, Barrán sugiere que «la *higiene* fue mostrada por la ideologizada medicina como la condición previa de la salud. Esta idea pasó a la escuela y a la sociedad entera, si es que no se originó en esta más que en la observación científica (2012, p. 247).

Para argumentar tal interacción entre la sensibilidad y su concreción disciplinar, el historiador remite a las *Lecciones de economía doméstica* de Emma Catalá de Princivalle; allí encuentra enseñanzas minuciosas sobre la limpieza que debían practicar las futuras amas de casa. Por su parte, Enriqueta Compte define a las maestras como «higienistas del cuerpo y del espíritu» (2010 [1918], p. 81), y ello podría vincularse

20 Por ejemplo, la imposibilidad de entender como sincrónicas a las otras culturas se encuentra en los discursos iluministas aún ambiguos de los *ideólogos*, especialmente Degerando y la idea de retraso de los pueblos por causas ambientales (Montanari, 1978). Se entendía que el solo contacto —no una acción intencional— efectuaba la desaparición de los pueblos infantiles frente al más «evolucionado». Por lo tanto, aquellos representaban el pasado, y al «borrarlos» se los lanza al futuro, transformándolos en modernos, burgueses o europeizados; como se educa a un niño, se civiliza a un salvaje, y viceversa (De Torres, 2000).

con los mandatos mesiánicos o salvacionistas de modelos pedagógicos que ya consideraban a la infancia como pecado o salvajismo (por ejemplo, Monseñor Soler en De Torres, 2000), pero también la influencia de ciertos pensamientos sobre el lugar de la cultura y el maestro en tanto metáfora de profeta o de creador. En la Ilustración pensaron la infancia como barro plástico a moldear, y así para Condillac el alumno ideal llega a ser una estatua a despertar (Ferreira, 2017).

Estas propuestas educativas femeninas del novecientos defienden la liberación de las trabas de los tratamientos infringidos como correctores hasta entonces, y en Montessori aparecen explícitamente la higiene y la medicina como liberación. Junto a la liberación de ciertas tradiciones se cuestiona el rol docente, y tal lugar de creador frente a los estudios de una naturaleza humana que la medicina demuestra que se desenvuelve pese a tales operaciones culturales. Por su lado, Enriqueta Compte sostiene que «dejar hacer, dejar ser»²¹ es el mandato más claro en la acción docente, argumento que sostiene Montessori en el reconocimiento de los errores ante una naturaleza humana que no requiere precisamente la dirección o reforma de un creador humano.

Enfrentan de esa manera la definición de la *infancia* y del *alumno* como una tabla rasa o una estatua vacía, pues en principio es un elemento orgánico capaz de desarrollarse en un ambiente propicio —un jardín—, aunque requiera estímulos humanos de los cuales no se duda, como un ambiente afectivo y protegido, así como la cultura, la ciencia y el arte.

La noción de *jardín* será revisada por Compte, y la metáfora *vegetal*, por Montessori, redefiniendo la acción educativa, los cuidados y el ambiente pedagógico enlazados a una noción de *higiene* más cercana al cuidado y al equilibrio de estímulos con la protección que a la intervención transformadora de una naturaleza salvaje a reformar, civilizar o enderezar. Pero tanto la moralidad como los sentimientos son especialmente cultivados por ambas.

Sobre esa naturaleza innata y las características de lo infantil habrá otros aspectos que comienzan a observarse, como la personalidad o singularidad, especialmente cuando esta psiquiatra y doctora regresa a la observación de niños sanos. Pero ¿cómo hacer una historia médica, clínica, patológica del desenvolvimiento de sujetos sanos? Podemos ver esa dificultad puesto que implica marcar o definir un campo abierto e indefinido —lo normal— como una comparación con lo anormal. Re-

21 «Dejar crecer, dejar pensar, dejar hacer; y no intervenir contra el crecimiento, el pensamiento y la acción, más que para impedir las desviaciones, que por causas externas puedan ocurrir; ese debe ser nuestro cometido» (s. d., 2010, p. 291). En fragmentos publicados como *Los derechos del niño y de la escuela*.

cordemos que Montessori reconoce que solo se tienen orientaciones antropológicas para la pedagogía de Séguin (importante continuador de los estudios pioneros de Jean Itard), pero provienen de los hospicios de deficientes de París y de una única historia médica.

Mientras, en Montevideo y en el primer jardín de infantes de América Latina, Compte y Riqué ensaya en la escritura de biografías escolares algunos métodos de percepción, de observación y registro de la cotidianidad y de lo extraordinario

Apenas di comienzo a las funciones de la escuela, manifesté a mis compañeras de trabajo que el niño debería ser atendido y estudiado individualmente, tomando nota de todas las manifestaciones que le fueran características, en el orden físico, intelectual y moral; pero en este principalmente, siempre que hubiera ocasión, porque a mi entender, los sentimientos humanos son los que requieren más vigilante, la obra de la educación (2010 [1926], p. 43).

Se registran desde pequeñas transformaciones a grandes cambios que suceden en estos sujetos «singulares», niños y niñas del jardín. Recurre a la observación y al relato con una guía de preguntas y cuestiones a atender, que se llenan o responden al tiempo de conocer y de convivir con el niño, y que intentan describirlo o captar procesos y expresiones del sujeto y su singularidad tanto como una regularidad. Como explícita, el centro de su observación no es un sujeto ideal ni una esencia no expresada; en la relación en este espacio especializado para infancias, allí y donde se efectúan relaciones pedagógicas, es precisamente donde se detienen las docentes para registrar, completar o recuperar en palabras experiencias colectivas que dan cuenta de un colectivo docente que se relaciona con toda la población infantil.

Estos estudios se denominan «biografías escolares» y son expuestos junto con labores y trabajos manuales como los plegados en 1892 en Chicago, la feria de exhibiciones de lo humano y sus tecnologías. No deja de asombrarnos lo temprano y consecuente de estos pasos pioneros, desde la fundación de un jardín a la exposición de las técnicas para exhibir la singularidad estetizada, objetivada e industrializada del sujeto creado como infante.

Mis compañeras anotaron; yo anotaba también [...] unidas todas nuestras observaciones, fueron presentadas al jurado, que las citó especialmente al dictar fallo. Trabajos de esa naturaleza no figuran en la relación de la única Escuela Nueva que existía al inaugurarse el Jardín, la del doctor Raddie y no se presentan, ni siquiera análogos en parte alguna, hasta 1907, en que un pedagogo alemán, Niemann, escribe unas monografías. Cito el dato

de una relación que Claparède hace sin detalles. De que aún hoy, aquellas biografías, que suspendí en 1900, después de haber iniciado en ellas una modificación importante representan un trabajo original, hay numerosas pruebas (2010 [1926], p. 43).

Parece más inquietante, aún, indagar tras los pasos de estas biografías cuando son compartidas con Montessori, pues cientos de estas biografías fueron llevadas por años y entregadas a la doctora en su tránsito hacia Buenos Aires.²² Luego de nueve años, Enriqueta Compte frena el proceso de continuar este registro a la espera del avance de una ciencia de corte antropológica, que le ayude a continuar y evolucionar en este estudio, y reconoce lo siguiente:

Para el estudio individual del niño, yo seguí un camino opuesto al que han seguido los filósofos, naturalistas o médicos, del que dan cuenta los trabajos realizados en Inglaterra. [...] Ellos, a la luz de la ciencia, empezaron por observar, medida en mano. Yo, sin más guía que la del conocimiento general, empecé por juzgar a golpe de vista (2010 [1926], p. 72).

En ambas docentes hay una clara conciencia de la naturaleza política y filosófica de sus pioneros estudios y acciones, en cuanto, por ejemplo, a exigir un trato al niño y a la niña ante los métodos disciplinantes, coercitivos, de la crianza y de las instituciones de enseñanza, incluso en tanto sujetos de derecho. En tales esfuerzos, tanto desde lo pedagógico como lo filosófico, lo ético o lo jurídico, se encuentran también elementos de una construcción de la *infancia* y la *niñez*, sea como período o como estado (mental y permanente, por ejemplo, en los *retrasados* para Montessori). Interpretamos allí un esfuerzo de humanización o, más precisamente, una feminización de la ciencia y del concepto de *otredad*, *alteridad* e *infancia* en el sentido contemporáneo (Pérez de Lara, 2002) (Noddings, 2009).²³

22 «En setiembre de 1927 la doctora Montessori vino a América. Autorizada por el Consejo de Enseñanza pude entrevistarme con ella en Buenos Aires y presentarle esta exposición con los trabajos biográficos a que me refiero. María Montessori mostró extrañeza porque no se hubieran hecho conocer y se dispuso a considerarlas en Montevideo; pero algunas cuestiones surgidas entonces entre las colonias italianas de ambas orillas del Plata impidieron que pudiéramos oír aquí a la eminente maestra» (Compte, 2010 [1926], p. 45).

23 En el ítem «Cómo recibimos a los niños que vienen al mundo», Montessori plantea que «demos una mirada a nuestro alrededor: hasta ayer nada estaba preparado para recibir a este sublime huésped. No hace mucho tiempo que se fabrican camas pequeñas para niños; pero en medio de esa profusa producción de cosas superfluas, barrocas, lujosas en vano buscaréis objetos a ellos destinados: ni lavabos, ni sillones, ni mesitas, ni cepillos. Entre tantas casas no hay ninguna para ellos; solo algunos niños riquísimos, privilegiados, tienen una habitación, que viene a ser

Mientras, la importancia concreta del esfuerzo de métodos de registro de corte pedagógico con un levantamiento de datos desde lo cotidiano nos permite acercarnos a sus modelos de percepción de la realidad; Compte contrasta entonces su experiencia:

[...] la doctora Montessori y el Dr. Decroly, después de haber estudiado minuciosamente la función anormal, pasaron a buscar relaciones con el equilibrio de la vida. Sintiendo entonces, intensa simpatía por el niño sano, que juega y charla, entre lágrimas y risas, enamorados de la gracia que no se pesa ni se mide, se hicieron maestros y fundaron establecimientos [...] (2010 [1926], p. 44).

Cabe señalar que las biografías escolares desarrollan otra cara del registro de los diarios docentes que conocemos, pues son narraciones centradas en la acción e intenciones ante la tarea. Estas biografías con una pluralidad de voces intentan reconstruir en colectivo un perfil de un sujeto en devenir, situado y en relaciones pedagógicas con sus procesos y cambios que ocurren en la institución educativa. Hay allí un concepto de *infancia* no tanto como dependencia, sino como singularidad, una de las características en la que la docente insiste para contrastar con su época y prácticas normalizantes de la escuela común. Pasando a la 4.^a clase de ese año 1892 (niños de 6 años, a cargo de la señorita Leonor Hourticou), transcribo de la biografía n.º 5 (varón):

No poseía ni cultura en sus actos, ni respeto a sus compañeros. Siempre dispuesto a las luchas físicas, como si su robusta naturaleza necesitara emplear sus fuerzas y actividades, quería hacer su voluntad, imponiéndola. Parecía que encontraba placer en mortificar a todos; así teniendo mucha inteligencia, no la empleaba más que para el mal. Sus facultades mentales están muy desarrolladas, habiendo modificado mucho sus maneras y procedimientos (2010 [1926], p. 52).

Luego de algunos años de trabajo meticuloso y constante en la institución educativa, de pensar desde el edificio hasta los programas, de dedicarse al diálogo con docentes, estudiantes y sus familias, Enriqueta Compte valora y compara ese esfuerzo de estudios sobre la infancia en el contexto internacional, y más precisamente ante la recopilación de Montessori en el tema de registros pedagógicos. Sobre aquellas biografías argumentará:

Con todas sus deficiencias, me decido a ofrecerlos a las autoridades escolares y a los maestros, en la seguridad de que, aparte

como un lugar de destierro (1925, p. 21). Cabe vincularlo al cuidado ético y femenino que plantea Nel Noddings (2002), y a la apertura hacia el otro que sugiere Nuria Pérez de Lara (2009).

del derecho que por ellos se puede invocar para dar al Uruguay la prioridad de su existencia, como estudios individuales hechos en la escuela, tienen algún valor para la psicología y antropología pedagógicas (2010 [1926], p. 49).

Sin la evidencia de la aplicación de un concepto de maduración o de inmadurez de la medicina se proponen registrar lo que es el sujeto, lo que va sucediendo o tramitando en la convivencia, lo que se expresa y cambia. Tal vez en la narración de los acontecimientos, con el sentido de ellos dentro de una cotidianeidad, es donde se abre paso a la descripción de un devenir, de una transformación en el sujeto que demuestra esa biografía o registro de una vida en la institución; entonces comparte que:

Hubiera querido presentar aquí, en proyección, para mayor facilidad en la formación del concepto, un modelo de esa carta de Sergi, de 1889, a que se refiere la doctora Montessori; otro, repartido en las escuelas públicas de Bolonia; un informe trimestral, modelo Decroly y que se remite a los padres; y después los dos tipos del Jardín de Infantes, entresacando alguna de las biografías existentes desde 1892 hasta 1898 y otra de las que pertenecen a los años 1899-1900 (2010 [1926], p. 49).

Para nuestro estudio importa tal comparación que hace de sus propios logros, pues se posiciona entonces en la misma búsqueda, pero basada en experiencias o modelos alternos que demuestran, por ejemplo, el valor de la formación docente en la práctica y el lugar de la experiencia en la construcción del saber sobre educación, pedagogía y la infancia en general. En tal concepto resalta un estado de transformación, una época de prueba, de ensayo y de experimentación en lo físico como en lo moral y sensible, pero que demuestra ya en ese hombre de 6 años (1926), por ejemplo, una singularidad universal ya presente en el sujeto (naturaleza innata y espiritual), así como una cierta acumulación de experiencias previas, las cuales educan o vician lo innato. De su puño y letra lo relatará:

Niños de cuatro años. Biografía n.º 6 (niña). Tenía hábitos malos que disimulaba con obstinación. La calle había sido su escuela y la inmoralidad no había tardado en viciar su naturaleza. Pegaba, hablaba impropriamente y mal. Escuchaba nuestras observaciones, callada, no de vergüenza, sino por cerrarnos el camino para conseguir algo de ella. Su capricho la hacía oponerse con la fuerza a nuestra resolución [...] Su cambio de carácter empezó cuando le oímos decir, hablando con el que estaba a su lado: ¡me voy contenta, porque fui buena todo el día! (2010 [1926], p. 51).

Compte equilibra las observaciones intelectuales con las morales y se propone pensar, captar y registrar así el devenir humano, adulto y civilizado en esos ángeles, salvajes, plásticos pero únicos. Es pertinente aproximarnos ahora a la escritura de las biografías escolares que se efectuaron desde 1892 a 1901.

La relevancia de las primeras biografías escolares

Desde la fundación del Jardín de Infantes de Montevideo en 1892, la docente uruguaya planteó al equipo de maestras la tarea del registro de las características de cada infante. A pesar de los cambios y de un dispositivo de temáticas y preguntas, son observaciones narradas, integrales desde lo físico a lo espiritual («grandes ojos que revelan con verdad toda la belleza de su alma»),²⁴ basadas en una relación pedagógica diaria de al menos un año. Antes de observar el esfuerzo que realiza en mejorar y precisar los dos tipos de biografías que se producen al inicio de 1892 al 1899 y las posteriores que duran al menos hasta 1901,²⁵ vale la pena detenerse en lo que se registra como diferencia ante uno de los modelos que llenan los padres en Bruselas. Se desarrolla en el Instituto de Decroly y constituye uno de los esquemas modelos que estudia Compte en Montessori mientras valora la obra colectiva en la que se enmarca ella misma:

El modelo Decroly, repartido en Bruselas, lleva membrete de 1923. De este se ofrecen datos pertenecientes a un niño llamado Félix. Tengo la satisfacción de declarar que en nada desmerecen, al lado de esas, las biografías antiguas del Jardín de Infantes de Montevideo; y las de 1899 y 1900, tienen la orientación analítica que se señala en ellas, sin perder del todo el carácter sintético de las que pertenecen al período de 1892-1898 (2010 [1926], p. 49).

24 Dato fotografiado en el museo: niño de tres años, enero de 1893, correspondiente al año 1892. Las biografías estarían publicadas en el boletín, año 6, tomo 8, n.º 43, enero de 1893, pp. 28-84, tanto en el de primaria como en el de la clínica o el laboratorio. Aparecen las preguntas sobre las condiciones intelectuales: «¿Tiene facilidad para leer? ¿Escribir? ¿Dibujar? ¿Cantar? ¿Para el cálculo? ¿La geografía? ¿Es observador? ¿Atento en clase? ¿Cómo habla? ¿Tiene gusto o inclinación determinada? ¿A qué se dedica en su casa? ¿Cuál es su acción en el juego libre?» (2010 [1899], pp. 46-47).

25 «[...] Sintiendo la necesidad de ampliar con nuevos datos y más precisos, aquel trabajo mío, intenté una entrada en el terreno de la antropología. Formulé una carta que hice imprimir y la repartí a mis compañeras, quienes en colaboración conmigo, la llevaron en los años 1899 y 1900. Al empezar el curso de 1901, pensé hacer un nuevo formulario; pero me detuvo la idea de que mi intromisión en el terreno de la ciencia era audaz en demasía» (2010 [1926], p. 48).

Ciertos formatos de registro representan modelos de manejar al autor e investigador y a su tarea, estos provienen desde la Ilustración (por ejemplo, desde Itard y los *ideólogos*, luego con Séguin) (Ferreira, 2017); en contraste a esas formas de registro ilustradas, las que observamos difieren en la intención de descubrir la presencia de la infancia desde una perspectiva femenina que parece reveladora. Las biografías del jardín montevideano evidencian un modelo alterno de registro como descripción individual de un otro, entre el retrato y la descripción empírica, entre la experiencia y la narración de acontecimientos dentro de una relación: las relaciones pedagógicas. Sin embargo, observan e intentan percibir al sujeto en sí antes que al alumno, pues en tanto construcción moderna podemos interpretar que la noción de un alumno ideal, como específicamente critica Compte, se entrecruza e impide el desarrollo de los estudios sobre lo infante.²⁶

El infante montevideano es descrito tanto como un salvaje como un ángel, un ser con culpa como un ingenuo desvergonzado, la semilla como el brote, pero al fin un hombre diferente a lo adulto. Sobre su estudio, Compte reflexiona que «a pesar de parecerse más a una silueta que a un retrato, esbozan la intención de marcar caracteres de orden antropométrico. Yo no he encontrado en esas tablas modernas datos como estos que vaya a entresacar del archivo del Jardín» (2010 [1926], p. 49). Características antagónicas definen a la infancia como singularidad y universalidad, así como el nacimiento de una personalidad (y humanidad embrionaria o en germen) en el período conocido como el disciplinamiento de nuestra sociedad. Allí la lucha por un estatus de la infancia será efectuada precisamente por mujeres que apenas pueden reclamar su propio estatus como mayores de edad e independientes. Estas eminentes profesionales de nuestro estudio representan tales dificultades femeninas para moverse, viajar, dirigir su vida privada o sus familias junto a sus carreras y la dirección de sus instituciones.

Entre los estudios que intentan captar y construir una idea de *infancia*, encontramos así los antagonismos entre lo salvaje, representando lo espontáneo e ingenuo como el capricho, y lo irracional; refieren a la expresión de emociones, pasiones y deseos en forma irresponsable y violenta. Sin embargo, no se lo trata en forma moralizante como pecado ni culpa, sino como enfermedad pasajera, un exceso o intensidad de una

26 Traemos una realizada por Enriqueta Compte en 1899: «Biografía n.º 2, Francisco, condiciones morales. Es festivo, ocurrente. Busca siempre doble sentido a la palabra. Se empeña en sostener el concepto que en este año han merecido las aptitudes recién reveladas. Cada paso hacia adelante despierta en él la concepción y el impulso de nuevas energías. Se conmueve fácilmente; una triste relación le arranca lágrimas» (2010, pp. 46-47).

emoción, de instintos no cultivados. Un berrinche, pataleta o capricho, es el efecto de un brioso temperamento y de rudas demostraciones de mal humor que provienen de la fierecilla y de robustos salvajes.

Muchos vidrios de puertas fueron rotos a golpes de puño y por contentas nos dábamos cuando eran las cosas inanimadas las que recibían descargas de nervios» (2010 [1926].²⁷ [...] A medida que los párvulos de 1892 iban ascendiendo, el orden aparecía en nuestra escuela como una imagen dulce y risueña. Jamás necesitamos el fantasma de la disciplina impuesta por el rigor, de amenaza y, de hecho, el gesto adusto, el ademán, la palabra y el tono insolentes. Alguna vez tuvimos que sujetar con violencia, en el transcurso de esos siete años [...] (2010 [1926], p. 42).

Se perciben relaciones corpóreas vinculadas más al desenfreno, exhibición y desvergüenza de la sensibilidad predisciplinada, que describe Barrán, que a los dispositivos propios del panoptismo y de la fría administración del castigo (2012). Simultáneamente aparece la noción de una esencia, personalidad o singularidad que determina un perfil propio y único de cada uno; es precisamente otro aspecto de la búsqueda burguesa sobre la concepción de sujeto y la existencia de un ser como unidad o individualidad. Se trata de una esencia estable, unida y única que se expresa en la figura del individuo, aún niño o niña. Frente al adulto, la infancia como categoría jurídica también será un objeto de lucha cuando se argumenta que ya es «humanidad», «individualidad», «hombre de seis» y «hombre nuevo» por María Montessori; la infancia se propone como un grupo social y civil que requiere el estudio y la protección de la sociedad y del estado frente a las tradiciones cuando todavía la mujer misma se entendía dentro de la patria potestad de un adulto, otro (Barrán, 2012). Sin embargo, estas docentes encuentran un espacio político o público para reclamar sus derechos civiles. Desbordan su tarea moderna como madres y maestras responsables de la higiene física y moral de la infancia.

Finalmente, en ese siglo del niño, como ironiza Hanna Arendt (1996), las pedagogas por sus propios caminos comprenden la necesidad de una definición jurídica y científica para la infancia. Montessori piensa en su institucionalidad específica: dispositivos e industrias de la salud y la alimentación, mobiliarios y accesorios que procurarán atender esa nueva creación, objeto de protección y estudio, tratamiento y cuidado,

27 Para Montessori es el método de proponer tareas en objetos didácticos, sin dirección, exigencia ni interrupción lo que logra que se concrete la libertad, la armonía, la realización o satisfacción de descubrir y de poder, lo que lleva al orden y al progreso del niño y de la clase. Intenta dar significado aún a las conductas violentas o erráticas de la infancia (1925).

que también es un nicho de necesidades y del mercado. Ello lo analizaremos comparando algo más con el estudio del cotidiano infantil en el primer jardín de infantes de Uruguay y de América Latina.

La infancia entre lo universal y lo singular

Es pertinente contrastar el esfuerzo de Enriqueta Compte por captar elementos cotidianos de la niñez,²⁸ es decir a los acontecimientos que expresan procesos internos del sujeto ante lo que Montessori con su equipo registra y grafica. La infancia constituye una parte del proceso de humanidad donde hay una expresión no disciplinada ni civilizada de la naturaleza en sí —una vitalidad, potencia— que es universal, pero también y simultáneamente asegura una individualidad o singularidad diferencial. Ella es entendida como personalidad o individualidad, pues la diferencia está en la naturaleza, argumenta Compte, y se posiciona en forma alterna a las prácticas para generar un alumno ideal, el vacío o borrado, la pizarra sin rasgos que el creador humano daría forma (1933).

Para Compte la característica más relevante de la infancia es el cambio, la evolución o la transformación del infante y, por ello, su formación mental, física y espiritual. Resaltan sus cuidadosas recomendaciones sobre la construcción de ideas como *patria* o *Dios* en su programa. Mientras Montessori responde con tratamientos pedagógicos a temas médicos; en temas pedagógicos como la motivación en el aprendizaje, el movimiento infantil en un aula o la atención a objetos responde con registros sistemáticos y gráficos biológicos sobre la conducta de un sujeto animado, con sentidos comprensibles y actos con sentido. Mantiene una mirada o pregunta médica sobre el retardo y también por la normalidad en la infancia, y de ahí la importancia que le otorga a la higiene y al ambiente para un organismo vivo, complejo, inteligente, sensible y plástico. Sin embargo, su hallazgo versa sobre las pésimas pedagogías y tratamientos de lo humano, y por ello pasa a proponer otras y experimentar desde lo que consideró exitoso en las prácticas con retrasados. Ante ello importa observar el posicionamiento no médico que efectúa Compte y Riqué desde un enfoque que se piensa a partir del encuentro educativo, del estudio de la infancia y la niñez desde la amplitud de una relación

28 Como docente de educación inicial, varios relatos no me causan mucha sorpresa, pero sí lo causan en su ambiente, por lo que podemos pensar que son más contemporáneas a nosotras que a su época; también sobre la importancia y dificultad de registrar la cotidianeidad en la educación y de reflexionar sobre ella, extrayendo experiencia y saberes. Ver contemporáneos como Rivas, 2010.

pedagógica que intenta dejar el autoritarismo y generar un diálogo o dirección maternal o de un cuidado ético,²⁹ al menos. Su estudio en registros escolares es alterno al esfuerzo sistematizador de Montessori, el cual demuestra en esos 100 años la vigencia de los trabajos sobre la infancia de Edouard Séguin, y también la despreocupación o inexistencia de preguntas y cuestiones sobre la infancia. De aquí su gesto de entregar para su lectura e interpretación en los inicios del 1900 más de doscientas biografías escolares a la italiana. Y lo argumenta así:

La doctora Montessori después de considerar los distintos modelos de cartas biográficas que se han propuesto para estudiar la evolución física y mental de los anormales. [...] La carta biográfica escolar, propuesta por Sergi, en el año 1889 con intención de ser llevada a la escuela es el primer documento histórico de una idea avanzada, que empezó a popularizarse veinte años después, para que consideremos conveniente que las biografías hechas en el Jardín de Infantes, desde 1892 hasta 1900, sean conocidas por tan eminente persona» (2010 [1926], p. 44).

Desde los estudios sobre anormales, deficientes y aún los desadaptados como el niño salvaje de Aveyron, se reciben modelos detallados que Montessori absorbe con veneración de médica psiquiatra, sumergiéndose en los secretos de la interioridad de lo humano ante lo inhumano, entre lo animal y lo racional o la creación espiritual. El misterio ante esas circunstancias se efectúa aún en las cercanías del novecientos; lo humano es aún un problema médico, y es la construcción de la noción de *infancia normal* lo que recibe entonces la sorpresa y el encantamiento de la doctora.³⁰ Sean preguntas, búsqueda de información y organi-

29 El modelo de una autoridad diferente a la tradicional será un esfuerzo ideológico-filosófico y pedagógico que asumen muchos autores desde el novecientos; mientras la noción de *cuidado ético* nos permite mostrar desde otra perspectiva no la ausencia de autoridad, pero sí la presencia de otros temas que se vinculan al recibimiento, a la escucha y atención al otro, etcétera (Noddings, 2009).

30 Montessori sostiene que «hay que reconocer que las descripciones detalladas de Itard fueron los primeros ensayos de la pedagogía experimental [...] que he realizado parte de mis experiencias en Roma, sobre los deficientes, durante dos años, de acuerdo con el texto de Séguin a partir del tesoro que suponen los trabajos de Itard. Guiados por sus pruebas, he diseñado y construido gran cantidad de material. En las memorias de Itard se aprecia cómo los medios más cercanos que exigen las iniciativas de la psicología científica han evitado transformar al individuo por medios extrasociales, que hacen al mismo tiempo al individuo, sordomudo e idiota, cuando es un hombre que oye y entiende la lengua [...]. Con el tiempo puse mi confianza en estos métodos y dejé mi actividad dedicada a personas con dificultades, para introducirme en el estudio de las obras de Séguin y de las de Itard. He recuperado el deseo de meditar sobre sus escritos y los he recopilado, en italiano, como hubiera hecho, antiguamente, un benedictino». Esto fue editado en 1926 en *Début d'un*

zación de datos, lo que parece relevante es subrayar aspectos de esta construcción de la infancia entre lo biológico, animal y salvaje junto a la espontaneidad, ingenuidad, singularidad y alteridad con la que también se los entiende. También allí lo que es físico, animal o corporal, y mental o moral, como se denomina ampliamente, incluirá ocasionalmente una dimensión ambigua conocida como espiritual en donde se coloca al fin lo más humano y diferencial. Mientras, y a pesar de responder a las cuestiones de la época, nuestra docente consigue centrarse en lo que identifica como problemas pedagógicos en las biografías escolares:

El modelo Sergi se divide en dos partes: una se destina al examen físico; la otra al psíquico. A su vez estas partes tienen dos columnas, una para llenar cuando el niño ingresa; otra cuando sale de la escuela. El modelo repartido en las escuelas públicas de Bolonia [...] no es anterior a 1910. Dicho modelo tiene los datos en blanco, por cuyo motivo no consta cuál es la forma en que se lleva; está inspirado en el de Sergi, a que acabo de referirme; pero destina al médico la mayor parte del trabajo. Al maestro le corresponden datos como estos: Provecho de la enseñanza. Conducta y carácter en la escuela. Observaciones especiales, lo que puede ser amplio [...] (2010 [1926], p. 49).

Podemos interpretar en el marco contemporáneo que tal comprensión a la diferencia y a su estudio en la institución puede distanciarse del discurso de normalización; por ejemplo, la organización del jardín de infantes con una organización burocrática, con la eficiencia de una maquinaria productiva. Lejos de ello parece imperar en la obra de Enriqueta Compte una búsqueda y pretensión ética, en el sentido de cultivar una apertura hacia el otro. Hay así una novedad, asombro y perplejidad que por su parte Montessori canalizaba en variables y categorías, organizaba protocolos, gráficas y funciones desde el movimiento basado en el tiempo y en la actividad del infante al contexto previo; atendía así a categorías sociales que atentan al desarrollo como el maltrato, el abandono y la desnutrición. Ante estas experiencias de registro y análisis, desde el discurso de las biografías escolares Enriqueta Compte (2010 [1926]) se posiciona entre los otros tres modelos de registro que compartimos:

El modelo Decroly, repartido en Bruselas, lleva membrete de 1923. De este se ofrecen datos pertenecientes a un niño llamado Félix. Tengo la satisfacción de declarar que en nada desmerecen, al lado de esas, las biografías antiguas del Jardín de Infantes de Montevideo; y que las de 1899 y 1900, tienen la orientación anali-

courant majeur: l'éducation de l'enfance inadaptée, déficiente, qui irriguera toute la réflexion éducative.

tica que se señala en ellas, sin perder del todo el carácter sintético de las que pertenecen al período de 1892-1898. A pesar de parecerse más a una silueta que a un retrato, esbozan la intención de marcar caracteres de orden antropométrico (2010 [1926], p. 49).

Compte supone que los estudios cualitativos y escolares darán la pauta a los estudios de infancia, pero le asombra que Europa no lo desarrolle ni logre cruzar los límites médicos para estudiar al niño; por su parte relata y contrasta que «a pesar de que desde 1892 hasta 1898 no usamos ni siquiera el metro, para tomar medidas, no es mucha la diferencia de precisión que puede observarse entre lo que es más característico de cada niño, comparando las anotaciones al vuelo que nosotras hicimos, con las que se obtienen hoy, de preguntas concisas» (2010 [1926], p. 53). Y con cierta ironía Compte pasará a plantear que «voy a probar estas afirmaciones, transcribiendo líneas o tomando datos de los tres únicos niños normales europeos, que pueden sernos conocidos: Félix, Augusta y Elena» (2010 [1926], p. 53). A nuestros ojos, esta ironía resulta muy interesante, pues el niño normal no existía como objeto de estudio, por lo tanto, no se pensaba en el aprendizaje, pero sí en los métodos de enseñanza con un ente ideal. Es pertinente atender tales datos:

Respecto a Félix, por lo que se refiere a la parte orgánica, solo figura esto: Estado físico: Me parece bueno. De Augusta, examinada con mucha minuciosidad, en lo intelectual y moral, de quien se muestran trabajos en prueba de que las aptitudes sobresalientes han seguido una evolución regular (esta niña al ser examinada por los «test» Binet, cuando ingresa a la escuela, demuestra una superioridad mental de 2 años y siempre la conserva); [...] físico se refiere, no tiene ningún dato (2010 [1926], p. 58).

Podemos contrastar estos estudios, más positivistas o menos, aunque preferimos pensar en un devenir con respecto a la tensión entre modelos, discursos y dispositivos que confluyen en la construcción de una noción de *infancia* del novecientos. Mientras parece importante resaltar que ambas reconocen el lugar de las docentes y la institución para la producción de una nueva ciencia social de los «hombres en formación»: esto es la infancia. Entonces, sobre otra de las niñas «normales» poco descritas por el único registro biográfico que le precede, según Enriqueta Compte, recupera lo siguiente:

Respecto a Elena, cuyas condiciones intelectuales son semejantes a las de Augusta, aparece la referencia de un interesante cambio de carácter. Los datos relativos a su condición física son, al ingreso: Edad, 8 años y 3 meses; talla, mts. 1,21; peso, kgs. 24,3 (2010 [1926], p. 57).

Refiriéndose a este punto las antiguas biografías nuestras de 1892 dicen, por ejemplo: «Estatura pequeña para su edad, pero es bien proporcionada; algo delicada». «Es muy bien formada; tiene el desarrollo físico necesario a su edad; su conjunto es simpático». «Tiene la apariencia de un niño de brazos, a pesar de su buen desarrollo». «Tez blanca y pálida. Tiene un aspecto triste y enfermizo. Parece que padeciera continuo cansancio, pues prefiere siempre estar sentada» (2010 [1926], p. 58).

Se puede reconocer también que, pese a los propios caminos por los cuales se desenvuelven estas pensadoras, el pensamiento escolanovista como parte de su época establece un conjunto de preguntas y cuestiones entre las que aparece una firme y amplia crítica a los modelos conservadores y coloniales de educación, donde existía un otro colonial a disciplinar y civilizar: hacer tabla rasa (Skliar, 2012). Podemos entender que desbordan al escolanovismo así como a la tarea de cuidar la infancia y la higiene, ya no dentro de una pequeña familia donde es propiedad y tutelada, sino para la humanidad y una sociedad porvenir a la que ambas apuestan y se dedican intentando primero conocer y cultivar desde su origen a la humanidad que vendrá.

A modo de cierre: otra interpretación de la higiene para la educación

Las Escuelas tituladas Nuevas son hasta hoy establecimientos de enseñanza privada que tienen el propósito de reaccionar contra las prácticas seculares de la disciplina rígida: tratan de conseguir la evolución de las aptitudes con toda la libertad posible; desean que el espíritu no encuentre trabas para culminar en su justo destino; que el cuerpo, paralelamente acompañe la actividad mental, bien nutrido (Compte, 2010 [1926], p. 37).

Es relevante anotar importantes elementos a los que no nos hemos podido dedicar, como el problema de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua en modelos que podemos entender como robinsonianos, que piensan un desarrollo solitario del individuo. Aunque ello tiene consecuencias importantes, puede no ser el núcleo central y característico del aporte de estas pensadoras. Por otro lado, tampoco nos dedicamos a las peculiaridades de lo que se puede interpretar como un escolanovismo femenino y latinoamericano, aunque fue necesario subrayar de Compte y Riqué su especial acercamiento a otras dimensiones de la actividad pedagógica. Emerge en sus intereses la intervención política, la ética de la educación, la dimensión organizativa de las instituciones

y la formación docente hasta llegar a los derechos laborales y humanos (como su militancia en contra de la trata de blancas). Pero algunas últimas notas de la intervención de la medicina y la psiquiatría en la producción pedagógica a través de la obra de Montessori pueden resultar relevantes para enfocarnos en la construcción de una noción de *infancia*, especialmente en lo que refiere al uso y operación de la noción de *higiene* en este nuevo campo disciplinar, la ciencia de la infancia, la pedagogía científica.³¹

A fin de efectuar una síntesis y finalización de este estudio sobre las pioneras en el campo de la infancia en el inicio del siglo xx, parece fundamental resaltar elementos que constituyen una «pedagogía científica» para María Montessori y Enriqueta Compte. Incluyen varias dimensiones que van desde lo jurídico, para pensar y consagrar la existencia de un grupo con derechos civiles, hasta una rama concreta dentro de la medicina y de especialistas a las cuales Montessori enuncia como *nurses*. El modelo de ciencia en disputa, desde los aportes prepositivistas de la psicología y de la pedagogía, promueve el destaque de algunas nociones como lo *experimental* o la *experimentación*; esto alcanza a tornarse recurrente u obsesivo en algunas páginas o presentaciones a la obra *Autoeducación. Pedagogía científica*.³² Con el modelo del higienismo la psiquiatra italiana piensa en paralelo prácticas y nociones de la *higiene física* con respecto a una *higiene psíquica o mental*. Y estas nociones operan como mandatos para acciones y campañas para reformar —e ilustrar aún— a la sociedad y el tratamiento de los menores. La noción misma de *infancia* actuará como moralizante, pues puede reformar a la sociedad.³³

31 Ver, por ejemplo, Mariano Narodowski (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Pero fundamentalmente habrá que contrastarse con los sentidos de la noción de *higiene* investigados en esta época por nuestros coautores.

32 Por hoja puede estar presente más de diez veces el término *experimento* y *experimental*, por ejemplo, en la *Presentación al método experimental* (1925, p. 5).

33 Es relevante recuperar esa arista que caracteriza estos estudios y las misiones reformadoras que se planteó la burguesía democratizadora, en ambas pensadoras. Aún es una característica de una sociedad que se encuentra con sus infancias en tensión o debate en plena época de aislamiento social y hacinamiento hogareño; para ello recuperemos los análisis de Bustelo de un debate latinoamericano sobre la infancia y su relación con las utopías y construcciones del porvenir: «la utopía implica una propensión, una actitud que desde un por-venir interpela lo real como forma crítico-constructiva: es una interrogación abierta hacia delante como una anticipación que está enmarcada en la rebelión de una subjetividad que emerge. Es así como nace la actitud utópica: una dimensión humana radicalmente puesta en contradicción con la negatividad del mundo presente y que busca su transformación. Allí se identifica con la infancia cuya dimensión es la creación y la renova-

La higiene significa para esta psiquiatra la liberación del infante y de la humanidad de las trabas externas para su supervivencia primero, y su desarrollo y crecimiento luego. Las trabas externas, denuncia Montessori, son producto de la ignorancia, la barbarie, la mugre como la desidia que orienta las costumbres sobre la infancia en Europa (y el mundo colonizado). Es importante reconocer las características de estos discursos modernizadores de fundadores o reformadores que construyen estos «profetas» de la evolución y el progreso, pues hay un importante componente moral que asocia la ignorancia y la desidia, mientras lo antagónico se representa con la higiene, pulcritud y pureza. Ilustramos tal noción para contrastarla con otras definiciones de la época:³⁴

La higiene ha liberado la vida física del niño. Los hechos externos, como la supresión de las fajas, la vida al aire libre, el sueño prolongado y otros constituyen la parte más visible, más universalmente tangible [...]. Apenas fue removido el obstáculo que ofrecía algunos errores fundamentales, los niños no solo sobrevivieron en mayor número, sino que se constató que crecían mejor [...]. La higiene ha deshecho esas trabas y todos han sentido que se ha producido una liberación y han exclamado ante los hechos: los niños deben dejarse en libertad (1925, pp. 15-16).

Es así como se puede interpretar que, siguiendo los pasos de sus admirados predecesores ilustrados, la doctora italiana proclama la continuidad del combate que libran las luces de la Ilustración en un campo de las humanidades poco atendido entre los urgentes problemas coloniales, imperiales, nacionalistas e industriales del novecientos.

Sobre la higiene y su relación con la construcción de una noción de *infancia* es donde encontramos evidencias y hallazgos de un cambio conceptual unido a prácticas y dispositivos específicos. Tal concreción en métodos y objetos constituye simultáneamente un campo de críticas y desnaturalización del cotidiano hogareño, médico o escolar, así como uno de los lugares que logra y obsesiona a una pedagogía moderna y burguesa, como plantaba Walter Benjamin. Incluso la industrialización aparece así teñida de un acto de humanitarismo y progreso para la infancia como sugiere la doctora italiana:

Es la ciencia la que al redimirlo ha creado las nurses, las cunas ya tan generalizadas, las habitaciones para niños, los vestidos para

ción del presente de un mundo incompleto. Si utopía es el no lugar, la infancia es también el no lugar en el mundo» (Bustelo, 2012).

34 El análisis de Gauna y otros compañeros promueve el contrastar y matizar algunas determinaciones de época y de la diversidad de posiciones disciplinares antes que se establezca un paradigma hegemónico.

ellos, las sustancias alimenticias higiénicas, preparadas expresamente por las grandes industrias para después de la lactancia y una especialidad médica. Todo esto forma un nuevo mundo inteligente, limpio, gracioso. El niño ha llegado a ser el hombre nuevo que se ha conquistado su propio derecho y que ha hecho crear un «ambiente especial para él». Y así en proporción directa con la difusión de las normas higiénicas para la infancia se vio «disminuir la mortalidad» (1925, pp. 14-15).

Claramente esta es otra posición sobre la utilización de la noción de *higiene*, que, antes de clasificar o controlar los cuerpos infantiles y anormales, se propone su expansión, su ejercicio de autonomía y libertad de movimiento, acción y orientación. Estos son aspectos a debatir y a matizar en el seno de un debate interdisciplinar que tiene que continuar y profundizar para hacernos cargo de la complejidad que también enfrentamos de nuestras herencias en los conceptos contemporáneos de *infancia*, *desarrollo*, y *ambiente*, y en estímulos como el aprendizaje, la diversidad, la normalidad y la singularidad.

Lista de fuentes documentales

- COMPTE Y RIQUE, E. (1906). El Jardín de Infantes de Montevideo (Informe a Insp. Gral. de Inst. Púb. Chile (publicado en *Anales de Inst. Primaria* y tomado de *Educación y Trabajo*, Compte, 1933). En Demarchi, M. (2010) (Selección y presentación). *Maestra militante de la vida*. Escuela de Industrias Gráficas de la UTU.
- (1918). Proyecto sobre la creación de una facultad de pedagogía (tomado de *Educación y Trabajo*, Compte, 1933). En Demarchi, M. (2010).
- (1922). Facultad de Pedagogía (Trabajo presentado al 3.º Congreso del Niño en Río de Janeiro, comentario del proyecto presentado al Consejo, 1918. Publicado en *Estudio y trabajo*, Compte, 1933). En Demarchi, M. (2010).
- (1926). El Jardín de Infantes de Montevideo en su relación con las escuelas nuevas, activas o libres. (Publicado en *Anales de Instrucción Primaria* y tomado de *Educación y Trabajo*, Compte, 1933). En Demarchi, M. (2010).
- Montessori, M. (1925). *La autoeducación en la escuela elemental. Continuación al método de Pedagogía Científica* (traducción de Juan Palau Vera). Ed. Araluce.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2015). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo Ed.
- ARENDRT, H. (1996). *Entre el futuro y el pasado. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Planeta.
- BUSTELO, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*. 8(3), 287-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73125097004>
- CAMMÁ, T. (2014). Los comienzos de la educación inicial en el Uruguay. Enriqueta Compte y Riqué y su vinculación con M. Montessori. *Didáskomai*, (5), 91-101.
- CARLI, S. (2011). *La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad*. Paidós.
- DE TORRES, M. I. (2000). ¿Educar a un niño es civilizar a un bárbaro? Disciplinamiento y educación en el Río de la Plata. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, CELACP, 52, 79-89.
- ESPIGA, S. (2015). *La infancia normalizada: libros, maestros e higienistas en la escuela pública uruguaya 1885-1918*. Antítesis.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2014). *El aprendizaje en cuestión*. Ed. de la Fuga.

- FERREIRA OLASO, G. (2017). Ilustrados y salvajes: didáctica de la diferencia. En A. M. FERNÁNDEZ CARABALLO (directora). *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Universitarias.
- KOHAN, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. Laertes.
- MONTANARI, A. (1978). Introducción y selección. En PINEL, PHILIPPE e ITARD, JEAN. *El salvaje del Aveyron: Psiquiatría y pedagogía del iluminismo tardío*. Ceal.
- NODDINGS, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes.
- SKLIAR, C. (enero-junio de 2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & philosophy*. Río de Janeiro, 8(15), 67-81.
- RIVAS, J. I. y HERRERA, D. (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Octaedro.
- ZAPIOLA, M. (2018). Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. En L. LIONETTI (2018), *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

DISCURSOS SOBRE EDUCACIÓN DE LA INFANCIA Y PROPUESTA DE UNA ESCUELA «VERDADERAMENTE POPULAR»: ALBANO ROSELL, OBRERO Y PEDAGOGO

Gerardo Garay Montaner

De obrero a educador

Hacia 1911 Montevideo era un remolino estridente de ideas y proyectos en disputa. Un puñado de obreros y librepensadores, fuertemente inspirados por los ideales del acratismo, decidió organizarse y promover la *educación de la infancia*, basándose en los postulados del racionalismo pedagógico, tal como la tradición europea de Tolstoi, Paul Robin, Sebastian Faure y Ferrer Guardia exigía. La necesidad de crear escuelas al margen del estado burgués fue percibida como una necesidad fundamental para «regenerar la humanidad» de las estrechas disposiciones al vicio y la sumisión política. La empresa constituyó, en su género, la experiencia educativa más importante en el Uruguay: la Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia. Esta comenzó a funcionar públicamente en 1912, a partir de su órgano de prensa, la revista *Infancia*, y su actividad decayó hacia 1916. Su historia estuvo marcada por tensiones que nacieron en el seno del movimiento anarquista; las maneras diferentes de concebir el rol emancipador de la educación y la táctica política condicionaron el proyecto desde el inicio.

Albano Rosell y Llongueras (Sabadell, 1880, Montevideo, 1964) fue una figura notable en la fundación y desarrollo de la Liga Popular. Tuvo además una presencia destacada como escritor en las páginas de *Infancia*. Fue autor de más de sesenta artículos, la mayoría de ellos con fuerte impronta teórica, que promovían ideas pedagógicas y la importancia de la educación racional de la niñez. *Educación científica, integral y racionalista* son términos que utilizó indistintamente. No contamos además los numerosos editoriales sin firma y posiblemente otros seudóni-

mos que sospechamos también podrían atribuírsele.¹ Una idea de la magnitud de su producción puede verificarse en las palabras que un tal Carbonell afirmó en una oportunidad —con cierta malicia—, advirtiendo que *Infancia* era un diario de su propiedad (Rosell, 1912, p. 15). Repasar su propuesta pedagógica, así como valorar su retórica, es un insumo importante para conformarnos una idea del mundo de representaciones que motivó la discusión pedagógica, la elección de prioridades, las imágenes de la infancia, de los docentes y del proyecto estatal de enseñanza llevado adelante por grupos conformados por obreros y librepensadores, y su oposición al modelo batllista en las primeras tres décadas del siglo xx.

Albano Rosell fue un obrero tejedor autodidacta. Realizó una intensa labor como pedagogo y una extensa obra literaria que abarcó géneros tan dispares como el teatro, la poesía, el ensayo y la literatura infantil. En 1904 Ferrer Guardia le encargó la dirección de una escuela moderna en Montgat, pueblo costero cercano a Barcelona (Solà i Gussinyer, 2011, p. 20). Formó parte del grupo Avenir. En 1906 volvió a su ciudad natal, Sabadell, donde fundó la escuela integral y la revista *Cultura*. Permaneció allí hasta 1909, año en que, escapando a los acontecimientos de la Semana Trágica de Barcelona, emigró a Francia, y posteriormente a América. En Buenos Aires se le confió la Escuela Moderna de Villa Crespo, que fue clausurada por el gobierno a inicios de 1910 como resultado de las medidas represivas del gobierno de Figueroa Alcorta. Rosell fue encarcelado, y recaló posteriormente en Uruguay (*Ideas y Figuras* n.º 23, 23/1/1910, p. 12). Regresó a España en 1915 y se encargó de la Escuela Racionalista de Alaior en Menorca, donde también dirigió publicaciones anarquistas. En el mismo año se trasladó a Valencia y en 1919 dirigió junto a su compañera, Esperanza Figueras, la Escuela Nueva, recientemente creada por el Centro de Educación Popular de esa ciudad. Frustrado este proyecto, es llamado a dirigir la Escuela Nueva de Carlet (Lorente, 1992, p. 10). Retornó nuevamente a Montevideo donde fundó su propia editorial y la revista *Analectos* (septiembre de 1937-mayo de 1939).

La preocupación por la educación de la infancia se estructuró como un eje fundamental de su prédica racionalista. Se entendía que la infancia

1 Rosell odiaba las disputas internas del anarquismo (lorencistas, mellistas, uralistas, pratistas); entendía que una de las causas de este sectarismo radicaba en que se discutía con relación a quién era el autor del argumento en lugar de discutir el argumento propiamente. Esto motivó, entre otras razones, a que utilizara un número de seudónimos todavía no especificado totalmente —Héctor, Thales, Antonio Roca, Dr. Frank Aube, Laureano D'Ore, Germina Alba, J. E. Martí, Nano de Sabadell, Victoria Zeda (Iñiguez, 2001, p. 530; Solà i Gussinyer, 2011, p. 18)— para mostrar la necesidad y la preeminencia de las ideas por sobre quienes las profieren.

era una etapa comprendida desde el nacimiento hasta los 21 años en la mujer, y los 25 en el hombre (Aube 1912a, p. 2). La obra de educación era para Rosell «esencial e indispensable», así como la que más debía preocuparnos, ya que es una franja etaria que padece la incapacidad de los adultos, «[...] porque en ella hay todo un mundo de promesas, todo un futuro riente y feliz, o un abismo sin fondo»; «teniendo a los niños, se tiene a los adultos», sostuvo. Al cabo de quince años ya es posible ver los resultados de una buena educación; tal era la confianza:

[...] habrán de influir sobre las masas desorientadas, y esta influencia será tanto más eficaz cuanto mayor sea el número de los que hayan bebido en las fuentes de una educación científica e íntegra y sus características hayan sido forjados en los yunques de la verdad y el amor (D'Ore, 1913b, p. 36).

La apuesta por la educación de la infancia, lejos de abdicar de los cambios revolucionarios, le daba más sustento a esa posibilidad. Albano Rosell se alineaba en la tradición educacionista del movimiento obrero y libertario al reconocer en la problemática educativa uno de los lugares de lucha privilegiados para la emancipación de los trabajadores.

La escuela integral de Sabadell

El interés de Rosell en los escritos de la segunda década del siglo fue mostrar la posibilidad concreta de erigir un centro de enseñanza basado en los principios de una educación racionalista; la importancia de las experiencias prácticas se volvió una obsesión, en contraposición al hábito de lo que se entendía era una retórica vacía de intelectuales y gobernantes. Este acento lo llevó, muchas veces, a caer en un reduccionismo conceptual.

La estrategia que se desprende de sus escritos, sin embargo, no fue ajena a la teoría; buscó dar testimonio de lo que fue su experiencia en la escuela racionalista en Sabadell, Cataluña (1906-1909), y esto, no con simple intención anecdótica, sino como objeto que sirviera de inspiración y propaganda para la difusión de experiencias similares. Es evidente que esta descripción sirvió como apelación a la autoridad para los nuevos racionalistas montevideanos, mostrando la viabilidad de las ideas propagadas y el conocimiento acumulado como testigo y actor en primera línea junto a Ferrer, Casasola y Mella, entre otros.

La suerte de esta escuela de Sabadell se truncó por la violencia estatal como consecuencia de los sucesos de la Semana Trágica de Barcelona; una experiencia de tres años interrumpida también por la falta de

apoyo de aquellos que ideológicamente deberían haberla sostenido. Rosell se preguntaba: «¿es posible la creación y funcionamiento de un centro de tal naturaleza?», e inmediatamente respondió: «DEBE [sic] serlo, puesto que HA [sic] sido; solo es cuestión de tacto y cuidado en los encargados de llevarlo a término y del funcionamiento interior y afectivo de los que en él quieran formarse» (D'Ore, 1912b, p. 26).

Fue una escuela mixta en cuanto a género y combinación de edades; un ambiente libre, «un segundo hogar de juego, de alegría y de laboriosidad» que buscó vencer la costumbre del premio, el castigo y la visión de respeto forzado a los docentes, basado en una concepción de la autoridad apoyada en el miedo. Los docentes procedían como «alumnos mayores», alternando en sus juegos y en sus trabajos:

Las lecciones de memoria, los sermones que aburren, las lecturas insípidas, las abstracciones impropias, la rigidez ordenadora, los deberes fuera de la escuela, el cargamento de libros, todo ese fardo y aparato inútil con que se adorna al niño, fue suprimido y combatido [...], incluso los exámenes y las fiestas preparadas y tan corrientes tuvieron que ceder el puesto a otras más en armonía con el buen sentir y espontánea necesidad. Los conocimientos se suministraban por medio de explicaciones y demostraciones a su alcance en las que cada uno tenía derecho a intervenir y a pedir la aclaración de aquello que no hubiese entendido bien (D'Ore, 1912b, p. 27).

El profesor cuidadoso es aquel que sabe lo que cada alumno es capaz de hacer, por eso debe velar para que, en su aprendizaje, proceso que debe darse espontáneamente y sin esfuerzo, no se entrometan terceros, especialmente padres o parientes, ya que «todas las dudas o consultas que necesite evacuar es el maestro quien debe atenderlas» (D'Ore, 1912b, p. 28).

En la misma línea de Proudhon, las fábricas y establecimientos de producción, de los alrededores de la ciudad, fueron escenarios propicios para aprender los rudimentos de la actividad laboral; lecciones «mucho más proficuas que las que los libros pueden proporcionar». El proceder seguía el movimiento que va de lo sencillo a lo complejo, y la participación de los estudiantes estaba orientada a acompañar las inquietudes de cada edad con el fin de obtener resultados positivos y no cargarlos con conocimientos innecesarios.

El juego formaba parte de los aprendizajes; no todos estaban legitimados, hay una selección, producto de la participación o ausencia del maestro, que marcaba la pauta de los comportamientos que se querían propiciar. En el modo de jugar radicaba el aprendizaje fundamental:

Las criaturas se adaptaban fácilmente a tal proceder y despertaba el interés y curiosidad de los padres al ver que sus hijos, antes nunca dispuestos a ir a la escuela, reacios y poco diligentes de sus cuidados personales preferían a los juegos libres de la calle, los más libres aún de la escuela junto con sus profesores, pues estos se les mezclaban, departían y retozaban con los mismos derechos y deberes que las costumbres del juego imponían a cada uno, permitiendo, esta intervención, separar de sus distracciones los juegos perniciosos y malos, ya que, si bien no se les privaba de ellos a fin de sacar consecuencias y enseñanzas, es-carmentarlos y demostrar su nocividad, en cambio los profesores no tomaban parte para no sentar un mal precedente y presentar un ejemplo (D'Ore, 1912b, p. 27).

La disciplina no se alcanzaba por autorregulación como en la escuela de Tolstoi; era el docente quien, sutilmente y siguiendo los dictámenes de la naturaleza, guiaba las pautas de comportamiento. Todo esto muestra el rol importantísimo que tenía el profesor como autoridad humana y profesional; el docente ocupó un lugar destacado y central en el aprendizaje del estudiante. «[...] La base de nuestras escuelas es el profesor; siguen luego los alumnos, y viene después todo lo secundario que lo constituye el material didáctico y que poca influencia tiene si las dos partes primeras no están a la altura debida» (Aube, 1913a, p. 15).

En las lecciones que se impartían en el aula, el conocimiento previo de los estudiantes, tanto de sus experiencias como del recuerdo de las lecciones anteriores, era punto de inicio de los nuevos conocimientos. El error o la ignorancia no eran motivo de burla o castigo, sino ocasión para un aprendizaje más vivaz. No se estaba sujeto a un programa determinado, aunque esto, como se advierte, no implicaba la ausencia de planificación previa. El tiempo y las materias se distribuían en función de las necesidades y capacidades de cada grupo.

La lista de asignaturas que se enumeran al pasar es bastante cercana a la ofrecida por la escuela oficial: Historia, Geometría, Artes y Oficios, Ciencias Naturales, Lección de Cosas, Historia Natural, entre otras. No obstante, en el modo en que se brindaban esos conocimientos radicaba buena parte de la originalidad de la nueva escuela: era frecuente comenzar una lección de una asignatura particular y acabar en otra; de igual manera los 40 minutos, pensados previamente para la exposición teórica, podían superarse si el interés de los niños así lo establecía.

Por el contrario, todas aquellas cuya aridez y alcance científico, o desprovistas de interés para su punto de vista, les cansaban pronto, o no concitaban la atención debida, eran suspendidas enseguida que se notaba la indiferencia y desatención, aunque no hiciese

los cuarenta minutos, ni los treinta siquiera; pero ello acontece con escasa frecuencia, sobre todo si el profesor posee los recursos y el lenguaje al alcance de los niños y procura, antes que todo, no comenzar sin que el silencio y atención, se hayan hecho en la clase, pues es un vicio pernicioso empezar con escándalos o conversaciones entre ellos (D'Ore, 1912b, p. 28).

Un lugar preponderante en el aprendizaje de los niños lo ocupaba la producción escrita. Todos los días, al final de las actividades, se les pedía a los estudiantes que redactaran en un cuaderno, especialmente dedicado a este fin, una memoria de todo lo que se había hecho y estudiado. Esta tarea, además de buscar acostumbrar a los educandos a exponer sus opiniones y juicios para conocer sus aficiones y preferencias, era una ocasión muy propicia para el aprendizaje, ya que al día siguiente el profesor corregía o hacía notar los defectos del texto a la vez que exponía su opinión respecto del contenido.

Las fiestas escolares eran también un lugar pedagógico en el que la nueva escuela debía marcar su impronta. Se buscaba evitar una desvinculación de los centros educativos con el resto de la sociedad. Generalmente, en la escuela de Sabadell se invitaba a algún científico o profesional para que diera una conferencia acerca de «tópicos libremente elegidos pero apropiados al caso y que fuesen de provecho». Las fiestas eran públicas, y los estudiantes no tenían obligación de participar. También era ocasión para mostrar a la sociedad los avances y las producciones de los estudiantes, pero en un clima, según refiere Rosell de «alegría, espontaneidad y libre accionar» (D'Ore 1912b, p. 28).

Enriquecido por las experiencias educacionales en las que participó, Rosell fue tomando distancia crítica de algunos postulados de Ferrer; consideraba su cientificismo y racionalismo en escasa consonancia con la idea de una formación libre de la infancia. La influencia de los «mayores» en la práctica de las escuelas ferrerianas fue creciendo silenciosamente en la selección de la currícula, en el discurso de los maestros presos de un espíritu de un «revolucionarismo profesoral inadaptable para la infancia». Estos dos aspectos que Rosell criticaba de las escuelas ferrerianas van a ser cruciales para la posterior experiencia de la Escuela Integral de Montevideo: la dificultad de encontrar docentes capacitados y suficiente en número, y la necesidad de contar con libros adecuados para el trabajo en el aula (Rosell, 1940, pp. 16-17).

Retórica de la exigencia

Albano Rosell utilizó en sus escritos una estrategia retórica que consistió en pensar los problemas a través de la presentación de antinomias, pares de opuestos fácilmente reconocibles, en los que el lector se siente obligado a optar por uno de los focos de tensión. Entre ellos, podemos presentar las siguientes: enseñar-educar; maestros imitadores-maestros educadores; medios materiales-vocación educativa. Con respecto a la primera, Rosell estaba decididamente a favor de la educación, y por tanto en oposición a Ricardo Mella —que en este tema tendrá pocos seguidores—. El pensamiento de Mella es tomado de un modo particular: se lo sigue en cuanto a defender la centralidad del niño, la necesidad de una educación en libertad, pero se lo contraviene cuando se defiende la idea de educación antes que la instrucción, y en la importancia de la figura del maestro; esta postura es representativa de La Liga Popular (*Infancia* n.º 13, 1/1913, p. 18; n.º 1, 1912, p. 11; n.º 10, 1912, p. 77).

Si bien la instrucción era una parte de la educación, Cuando Rosell profundizó en sus descripciones las presentó como dos conceptos diferentes, «casi heterogéneos»:

Raras veces se encontrará un ser educado, en la verdadera acepción de la palabra, que no sea instruido, y es muy común hallar personas muy instruidas, muy bien enseñadas que no tienen nada de educadas, que carecen de educación por completo, ya que no es educación ese refinamiento social de pura fórmula que se reduce a modales de hipócrita galantería, estudiados detenidamente como urbanidad de ley (D'Ore, 1911a, p. 4).

Otras posturas tendieron a ver entre estos dos términos la diferencia de una evolución más que de una oposición (Eva, 1911, p. 14). En cualquier caso, la instrucción fue vista como una tarea «mecánica», «superficial», mientras que la obra de la educación fue concebida de forma más positiva y prolongada: va a los sentidos, a las facultades y al corazón, es decir, «domina al hombre y lo guía; forma su carácter y rige su voluntad; en una palabra, crea al hombre, siempre que el educador, o los factores de la educación tiendan a ello» (D'Ore, 1911a, p. 4). En este sentido, la educación «forma una segunda naturaleza» (Casasola, 1911, p. 3). Por esto, «hay que tener en cuenta que el problema a resolver es más educativo que instructivo; un individuo bien educado estará en posesión de un carácter y de una voluntad; un niño instruido será víctima de su temperamento» (D'Ore, 1914, p. 6).

Las opciones son descritas del siguiente modo:

Enseñar	Educar
Es una función mecánica, superficial, prosaica.	Es un sentimiento afectivo, humano, poético.
El que instruye y enseña no educa.	El que educa, instruye y enseña a la vez.
Lo puede hacer cualquiera, es del orden del saber.	Es necesario un temperamento, voluntad y criterio viviente.
Es propio de un espíritu de propaganda, autobombo, petulancia.	El que educa cultiva los valores de la humildad y la sencillez.

Fuente: realizado con base en Rosell, 1912a, p. 6.

La escuela racionalista debe ser «obra del maestro», su absoluta libertad y responsabilidad constituyen su base (Aube, 1914, p. 20). Como consecuencia, es necesario contar con educadores y no con simples «enseñantes».

No necesitamos	Necesitamos
Productores de «saberes superfluos» ni «repetidores» de conocimientos, signo de heteronomía.	Maestros «que sepan bien cómo piensan ellos», «convencidos de su accionar», «dominadores de su temple».
La «erudición por la erudición misma».	Maestros «que sepan crear el procedimiento y método que mejor convenga a la naturaleza del niño que se trata de educar», «creadores con criterio propio», «capaces de saber escoger por su cuenta y sin vacilaciones el camino que convenga seguir en el momento para obtener los resultados apetecidos».
«Pedantes, aparatosos y fatuos».	«Seres ingenuos, sencillos pero dignos y conscientes».
«Fabricadores de sabios de feria».	Personas que «en los hechos demuestren cuánto valen y aman su misión tanto en su vida pública como privada», «provocadores del amor a la belleza física, al funcionalismo del intelecto, al afecto y aprecio del ser racional sin distinción de razas ni sexos, al gran sentimiento estético que produce la obra de arte verdad, al goce de la majestuosa naturaleza que enseña, deleita, doma y acaricia».

Fuente: realizado con base en Rosell, 1912a, p. 6.

Este modo de presentar las cosas, evidentemente, conducía a falsas oposiciones, como la que pudo percibirse a propósito de la confrontación entre medios materiales y vocación educativa:

Un maestro que se haya formado a sí mismo, que viva por y para el ideal educativo de la infancia, que sienta su corazón enchido [sic] de placer ante la dehiscencia del criterio infantil despuntando consciente y libre, razonado y propio, que comprenda el ejemplo que de él espera la infancia a la cual se debe, hará más, mucho más, sin material de ninguna clase, que el profesor o maestro

hecho exprofeso en largas y pesadas horas de estudio forzado como un aprendiz de cualquier oficio (Aube, 1912a, p. 3).

Parece más bien que las dificultades de aceptación del proyecto de educación racionalista para la infancia generó en Rosell una retórica de confrontación en la cual la constante propaganda, la polarización, la ironía, etcétera, mostraron una discusión constante con un ambiente hostil: «defectos», «grandes equívocos», «errores», «viejos procederres barnizados de modernismo»; todas estas expresiones aparecieron en una perspectiva correctiva, asumiendo una función «educativa» con respecto al resto de la sociedad. Un aspecto de esta tarea radicó en salvaguardar un concepto «correcto» de *racionalismo* y *escuela racional* que generó más detractores que seguidores de la causa (Aube, 1912b, p. 60).

El problema del Estado y los donantes

Esta visión elevada de la obra educativa era el motivo fundamental por el cual no debía confiársela al poder político; cualquier tipo de régimen organizado jamás propondría una educación contraria a sus intereses. Pero Rosell se mostró tan adversario de la «arrogancia estatal» como de la «arrogancia de los padres» que educaban a los niños desde su punto de vista, es decir, desde su interés y no desde los intereses del niño y de la humanidad. El carácter de la escuela racionalista debía ser «verdaderamente popular», esto es, sin intervenciones extrañas de ninguna clase:

[...] Entendemos que la escuela verdaderamente popular debe contar con una vida independiente de toda traba e intromisión extemporánea; porque confiando con la protección del Municipio, Diputación o Estado se limitan las facultades y libertad que debe ser la base de una educación racional (*Infancia*, n.º 6, 6/1912, p. 10).

Ahora bien, estas facultades y esta libertad, necesarias para llevar adelante una educación racional, aparecieron en el pensamiento de Rosell demasiado sujetas al docente y a su criterio individual; el rol de los padres se limitaría meramente a retirar a sus hijos de la escuela racionalista en caso de no estar de acuerdo con esos criterios, pero no en participar y decidir activamente en su desarrollo; la escuela «verdaderamente popular»

[...] debe ser de iniciativa particular, individual, privada; no es suficiente tener excelente material didáctico, mensaje escolar, locales espléndidos y buenos maestros; es necesario que estos se desenvuelvan libremente, según su modo de ver y entender el

asunto, según sus afinidades e idiosincrasia; que puedan proceder en todos los casos con absoluta independencia y sin tener que dar cuenta de sus actos a nadie más que a sí mismos, ya que si estos son censurables el tocará las consecuencias viendo como los alumnos emigran de sus aulas, mientras van a ocupar un puesto en las clases de otra escuela en que el maestro sepa mejor cumplir su misión. Será entonces que los padres escogerán la escuela que responda a su criterio, hará ver las ventajas de sus procedimientos, lo eficaz de su conducta, el porqué de sus actitudes, si verdaderamente ama su postulado, realizando así esa obra postescolar que no acierta la escuela corriente y esa obra de extensión cultural tan necesaria para obtener de los adultos el apoyo eficaz y la seguridad de su convicción en las luchas diarias, que les haga fuertes ante los desmanes de todos los que se solazan con los caídos o los débiles (Aube, 1914, pp. 17-18).

Esta actitud presentó también continuidad y ruptura con respecto al resto de los autores del racionalismo pedagógico: según ha advertido Solà i Gussinyer, «paradójicamente ni Ferrer Guardia ni los movimientos escolares que dijeron inspirarse en este pedagogo [...] se ocuparon mucho en sus reflexiones teóricas y planteamientos organizativos de la autonomía interna de las escuelas»; el historiador catalán atribuye este dato al hecho de que seguramente los racionalistas daban por sentada esa autonomía como algo natural (Solà i Gussinyer, 2014, p. 75) y prefirieron cargar las baterías contra el Estado y sus donantes como modo inexcusable de defensa de la autonomía externa. Pero una nueva contradicción se nos presenta aquí: el planteamiento de Rosell no se desprendió de la figura del docente, principal «donante» de la causa racionalista. El modo en que Rosell concibió la tarea educativa implicaba el sostenimiento de un cuerpo docente altamente especializado, de intachable conducta moral y fuertemente comprometido con la causa racionalista. Sorprende, en este sentido, que más allá de algunas conferencias no haya existido una propuesta de formación de maestros como condición necesaria a la previa fundación de escuelas racionalistas, mucho más, si como el mismo Rosell explicitara, una de las causas del debilitamiento de la Escuela Moderna de Barcelona fue la falta de maestros preparados.

Rosell insistió en resaltar la influencia que las dimensiones ambientales provocan en el proceso educativo; en la educación estatal, sostuvo,

[...] la parte médica se limita a sencillas disposiciones teóricas de higiene y profilaxis, sin fijarse en la importancia de la práctica, de la alimentación, de la herencia, del medio; la parte social [...] no se estudia ni se tienen en cuenta la inmensa influencia del hogar y del ejemplo sobre el infante (Aube, 1912a, p. 4).

Por esto, reclamó que los estudios médicos sobre la niñez y el ambiente en el que se forman sean «más positivos» y no meras «figuras decorativas» (Aube, 1912a, p. 4). El maestro debe estar al tanto de estos estudios de salud, higiene, profilaxis, etcétera, «aumentado con un sentido del medio social y económico», ya que nadie mejor que él para conocer a los estudiantes y saber qué debe hacerse para favorecer la integralidad de su formación (D'Ore, 1912a, p. 7).

La escuela ideal

En síntesis, el plan de una educación razonada debe contener las siguientes características:

Formar el carácter

Las principales facultades que todo niño posee deben ser objeto de desarrollo y educación para formar un carácter, armonizándolas para formar «el conjunto que se anhela» (D'Ore, 1912a, p. 20).

Educación moral

La base de la educación del carácter es la educación moral, «ella es el eje sobre el que gira el mecanismo social al que debe someterse el individuo, y es por esto que esta parte educativa es la más delicada e importante que debemos procurar» (D'Ore, 1912a, p. 21). Esta educación moral no puede basarse ni en creencias no comprobables ni en hipótesis y abstracciones ultraterrenas, una sana educación moral debe producir, por el contrario, destellos de convicción, de energías, de sano optimismo, de amor al trabajo, de confianza en sí mismo, en la solidaridad humana, en el esfuerzo propio y colectivo, en fin, «una fuente de riqueza y voluntad en cada uno, que es el mejor dote que puede darse a todo ser normal. Y es evidente que el triunfo en la vida está en los seres superiores que saben cuánto valen y de lo que son capaces» (*Infancia*, 1913b, pp. 25-26).

La educación moral es la obra que más se sale de todo método, de toda reglamentación prefijada, porque debe desprenderse de todos los actos que el niño realice en su actividad; en la calle, en el hogar o en la escuela; la educación moral debe evidenciarse a partir de las relaciones que el niño mantenga con el medio, por esto, se afirma y fundamenta con el ejemplo, «mejoremos el medio y mejoraremos al individuo que en él

se forme», afirmaba Rosell. Por lo tanto, la educación moral no podía consistir en repetir «máximas estereotipadas como verdades infalibles» (D'Ore, 1912a, pp. 21-22).

Educación intelectual

La escuela ideal buscará que los estudiantes no sean «esclavos del libro»; el libro de texto no debe ser más que un «motivo», no puede constituir el «todo» de la educación, hay que acostumbrar a los niños a razonar su contenido y a complementarlo con la experiencia; «nada instruye tanto como la experiencia» (*Infancia*, 1913b, p. 27). A partir de sus vivencias el niño irá demandando conocimientos superiores. Es necesario no brindarlos antes de esta insinuación, porque no será capaz de asimilarlos; «el mérito del educador consiste justamente en despertar en sus educandos la afición a aquello que les convenga, en guiar indirectamente su “autoeducación”, para esto, un medio escolar bien preparado es un incentivo fundamental para todo estudiante» (D'Ore, 1912a, p. 21).

Educación física

No solo hay que dar las nociones y conocimientos necesarios para su aplicación, sino que hay que acostumbrar al cuerpo a sentir sus efectos beneficiosos, a vivir aquello como cosa natural, para que siempre y en todo momento sintamos sus buenos resultados: «No me refiero pues a esa educación física que se aplica a los infantes como si fueran plantas de invernáculo, sino a esa sana educación que pone al organismo en contacto con los agentes exteriores, esa salutífera educación que temple natural y espontáneamente al ser para no sentir los efectos de las brusquedades del tiempo y de venir invencible sin verse perturbado en sus tareas ordinarias» (D'Ore, 1912a: 23).

Educación artística

La salud física es presupuesto para una sana percepción estética: «Este refinamiento del gusto que necesitamos y que tanta influencia tiene en las buenas costumbres, solo se conseguirá conservando intactas y puras a la vez que firmes y serenas, las demás facultades que integran al ser consciente» (D'Ore, 1912a, p. 24).

No tenemos noticias de cómo estos puntos ideales fueron tomando forma en las experiencias que Rosell dirigió en España o Argentina; en primera instancia, el esquema no se aleja del propuesto por el racionalismo de Ferrer, a excepción de una obstinada preocupación antidogmática que otorgaba, no obstante, a la educación y al maestro educador características demiúrgicas. Sin embargo, la tensión permanente que a través de la propaganda y la discusión realizó Rosell lo ubican como una figura sobresaliente del ambiente cultural montevideano, capaz de sintetizar los sedimentos de la tradición europea y volcarlos decididamente a la acción pedagógica.

La Escuela Integral de Montevideo

Montevideo presentaba una nueva oportunidad; el 15 de enero de 1913 se fundó en Yatay 45, frente a la Facultad de Medicina, la Escuela Integral. Rosell (curiosamente bajo el seudónimo de Laureano D'Ore) lo hizo «por su cuenta y riesgo». Tanto *Infancia* como la Liga Popular apoyaron la iniciativa, pero no la patrocinaron, las mensualidades de doce estudiantes corrieron por su cuenta, contradiciendo la opinión de Rosell, como vimos, de que los cotizantes dependieran del beneplácito de una institución privada (*Infancia*, n.º 13, 1/1913, p. 1).

Se estipuló que desde el 1.º de marzo al 31 de octubre las clases en la Escuela Integral fueran de 9 a 11.30 y de 14 a 16.30 horas. Los cursos de verano transcurrían desde el 1.º de noviembre al 28 de febrero en el horario de 8 a 10 y de 14 a 16 horas. En el horario de invierno se descansaba solamente la tarde del sábado; en el de verano se le agregaba la tarde del miércoles (*Infancia*, n.º 21, octubre de 1913, p. 16).

El 15 de marzo de 1913 en el local de la Escuela Integral se dio inicio a las «veladas de extensión cultural»; se expuso el tema historia del racionalismo educacional. La evaluación del evento fue positiva, y se cumplió con intervalos de quince días. Otras conferencias llevaron por título «Importancia social y humana de la escuela», «Lo que enseña la escuela corriente» y «Cultura popular positiva» (*El Día*, 15 de mayo de 1913, p. 8). El éxito de estos encuentros planteó la necesidad de reali-

zarlos en espacios aptos para albergar una mayor concurrencia (Alba, 1913, p. 25). En las noticias que aparecieron tanto en *El Día* como en *Infancia* hubo una notoria exaltación propagandística:

[...] Lo que más llama la atención de esos encuentros son los ejercicios prácticos que realizan los alumnos, pues merced a ellos puede verse con qué sencillez y facilidad se razona cuanto se estudia, partiendo de lo simple a lo compuesto, de lo fácil a lo complicado (Héctor, 1913, p. 19).

[...] Con su perseverancia y buena orientación la Escuela integral va abriéndose camino y es de esperar que se imponga pues resulta, a la vez que un exponente de nuestra cultura, una clara manifestación de los modernos procedimientos educativos en función, no dudando que a medida que vaya arraigando y surjan los hechos elocuentes de la práctica habrá de influir en los métodos educativos de la escuela en general (*El Día*, 28 de mayo de 1913, p. 9).

Se destacó que el desarrollo de la escuela estaba siendo orientado en un sentido «verdaderamente popular» y que «marca un progreso en cuanto a los métodos y procedimientos didácticos se refiere» (Alba, 1913, p. 25); estos podían percibirse en la alegría y espontaneidad de los niños y «su amor al estudio» como «el dato más elocuente que se puede esgrimir» (x, 1913, p. 31). Las evaluaciones se realizaban a través de conversaciones sostenidas entre los profesores y educandos acerca de las varias asignaturas del programa, suprimiendo de esa forma los exámenes «por perniciosos y contraproducentes a la salud de todo escolar» (*La Dirección*, 1913, p. 100).

Hacia octubre de 1913 se informó que el número de alumnos aumentaba día a día, al igual que crecía «la confianza en la seriedad de la empresa ante los resultados sorprendentes que percibimos cuantos estudiamos de cerca su desarrollo». Todo esto hablaba de que la Escuela Integral se estaba convirtiendo en una revelación, aunque se aclaraba que la tarea se venía realizando «contra viento y marea» (Pozzo, 1913, p. 34).

Dificultades

No obstante, estos comentarios auspiciosos, era de esperar que aparecieran dificultades, previsibles e inesperadas. En primer lugar, de modo alarmante, se constató en el curso preparatorio un escaso nivel cultural y educativo de varios estudiantes; nivel que «traspasa los límites de lo tolerable» (*La Comisión*, 1913, p. 5). Solidario con esto, otro inconveniente para el éxito de la escuela fue la «inconsciencia popular» respecto de «los más elementales principios educativos»; como señalamos anteriormente, la enseñanza racionalista hacía un especial énfasis en el hogar como colaborador constante de la escuela, pero «si en el hogar no se tiene conciencia de los fines de aquella, la enseñanza moral se neutraliza o se anula con el ejemplo contrario». La dificultad para obtener recursos financieros, como era esperable, fue otro de los obstáculos: «No basta con buena voluntad, la intención podrá ser inmejorable, pero sin recursos, la escuela se viene abajo». La escasez de personal docente calificado también generó preocupación, «maestros hay muchos, racionalistas, pocos» (El Comité de la Liga Popular e *Infancia*, 1913c).

Por último, otra dificultad, menos esperable, provino de la demanda de los padres: el reclamo de un mayor relieve de la instrucción por sobre la educación. Rosell refirió que los padres que enviaron a sus hijos a la Escuela Integral valoraron en primer término la formación intelectual y reclamaron mayor destaque en este sentido:

[...] Si queremos triunfar, hemos de conseguir, en menor tiempo, resultados mejores en los educandos que se nos confíen, tanto morales como intelectuales, especialmente estos últimos, ya que la tontería humana y el egoísmo condenable que a veces se trueca en ambición o avaricia, hace que la educación moral se considere secundaria, mientras que la ilusión intelectualista atrae y seduce a los avanzados (D'Ore, 1913c, p. 115).

En contraste con las excitantes manifestaciones periodísticas que celebraban los logros obtenidos por la Escuela Integral, encontramos la siguiente exhortación desesperada a solo tres meses de su fundación:

[...] Nuestra voz o no ha sido escuchada, o no se ha interpretado bien, o no ha despertado el interés que parecía a juzgar por las exteriorizaciones y actos de antes. [...] En tres meses de existencia, la indiferencia liberal de todos los matices continúa; el aislamiento de nuestra acción, a pesar de los esfuerzos para aunar voluntades, persiste. Ha llegado, pues, la hora de hablar claro y poner de relieve el peligro y la responsabilidad que asumen ante

el pueblo, ante sus ideales y ante sí mismos, si tienen conciencia de sus principios, cuantos hablan de liberalismo, de renovación mental, de liberación de las conciencias, y no son capaces de sostener y llenar las aulas de un centro de educación razonada e íntegra, merecedor de toda confianza, mientras triunfa la escuela confesional, que troncha físicos y mentes [...] (*Infancia*, n.º 15, abril de 1913, pp. 1-2).

Rosell responsabilizó en esta oportunidad a «intelectuales» y «propagandistas», que junto a anarquistas y obreros —padres despreocupados de la educación de sus hijos— fueron socavando los cimientos de la joven escuela. Por otra parte, entre las opciones presentadas —voz no escuchada, mala interpretación y falta de interés— no hubo lugar para la autocrítica, es decir, el cuestionamiento acerca de la posibilidad de que existieran elementos subjetivos —actitudes beligerantes, exaltación de su figura, modos despectivos en la manera de referirse a sus oponentes— que estuvieran actuando en esa posible «sordera», incapacidad para entender o desinterés por parte de los sectores obreros.

Decaimiento y cierre

Si la Liga Popular contaba con «enemigos» a la interna del movimiento obrero montevideano, la Escuela Integral, institución comprometida visiblemente con Albano Rosell, no estuvo exenta del mismo riesgo. Entre aquellos que combatieron la escuela se encontraban Adrián Troitiño y la agrupación Juventud Libertaria. El estancamiento comenzó a percibirse hacia fines de 1913; la sensación era la de haber «predicado en el desierto»: «Infancia no es leída por nuestro elemento obrero merced al descrédito sembrado por los vocingleros a todo lo que haga la Liga y la Escuela». También fue momento de lamentarse por haber caído en «hechos evitables [...] si hubiese habido menos pasión en los juicios» (Xunk, 1913d, p. 44).

A mediados de 1914 se comunicó a los lectores de *Infancia* que «la Liga atraviesa [...] por un momento no muy holgado»; sus fondos se habían destinado casi totalmente a pagar las becas en favor de los hijos de socios que concurrían a la Escuela Integral. Los dividendos acuñados en casi tres años y medio habían mermado al punto de que «las entradas actuales solo cubren los gastos más indispensables» (*Infancia*, n.º 29, mayo-junio de 1914, p. 38).

Al cierre del primer semestre hubo una disminución de 50% en la tasa de alumnos solventados por las cuotas de la liga (de 12 a 6); esta información, lejos de explicarse por renuncia al beneficio concedido por la

liga —hipótesis descartada debido a que se dejó en claro la preferencia de modificar la periodicidad de la revista antes que suspender el apoyo económico a los estudiantes— (*Infancia*, n.º 29, mayo-junio de 1914, p. 38), se debió más bien a la disconformidad por parte de padres o estudiantes adherentes a la causa racionalista con algún aspecto de la vida escolar o con su director. En el primer semestre del segundo año la subvención alcanzó a ocho estudiantes y quedó estancada en esa cifra. La Escuela Integral cerró finalmente sus puertas en julio de 1914, no por persecución policial, sino por falta de alumnos (*Infancia*, n.º 30, setiembre de 1914, p. 3). Con certeza, algo sucedió en la escuela en ese año y medio que condicionó su existencia; la publicación de las deudas contraídas, el retiro y falta de inscriptos y una desconcertante toma de distancia lo prueban: «Dicha escuela pertenecía por entero a su director y no a la Liga; esta, lo único que ha hecho es cooperar a su sostenimiento [...]. No cabe, pues, a la liga ninguna responsabilidad, ni en su fundación, ni en su desarrollo, ni en su fin» (*Infancia*, n.º 30, setiembre de 1914, p. 3). Rosell quedó solo.

Poco a poco la estrategia de una educación alternativa fue perdiendo fuerza, la ocasión del cierre de la Escuela Integral demostró indudablemente que el «ambiente» no era propicio; si es adecuada la tesis de que los sectores populares prefirieron mayormente la educación brindada por el Estado debido a su fuerte componente simbólico de integración y ascenso social, también es cierto que la compleja trama de razones económicas, personalismos y rivalidades ideológicas coadyuvó a hipotecar el proyecto desde el inicio. En el seno del movimiento anarquista local existieron dos tipos de oposición (reflejo de discusiones que se habían dado en el viejo continente): por una parte, sectores que entendieron, movidos por un urgentismo revolucionario, que no valía la pena distraerse en la educación de la infancia, y otros que, valorando el rol de la educación para la formación de la clase trabajadora, entendían que *racionalismo* era sinónimo de *anarquismo*, y por tanto la educación propiciada por los trabajadores debía ser anarquista; tal fue el caso, como vimos, de Antonio Marzovillo. Por otra parte, los sectores reformistas, es decir, aquellos anarquistas que apoyaron medidas del gobierno de Batlle y Ordóñez defendieron la educación laica que brindaba el Estado como una educación racionalista; uno de sus representantes destacados fue Adrián Troitiño. *Racionalismo* significó, para unos y otros, cosas evidentemente distintas.

No obstante, desde *Infancia* se valoró como la principal dificultad que impidió el desarrollo de la causa racionalista la falta de conciencia por parte de los trabajadores sobre la importancia que debía tener la educación de sus hijos; el escaso compromiso en asumir el costo de la

matrícula y el hecho de preferir la educación que ofrecía el Estado. La falta de ambiente, a juicio de Niemann y los editorialistas de *Infancia*, se debió a una «falta de voluntad para convertir en hechos nuestras teorías» (*Infancia*, n.º 31, agosto de 1914, p. 2). Tal falta de autocritica derivó no solamente en una débil lectura de los acontecimientos, sino en la exteriorización de la culpa en el pueblo:

La liga no ha fracasado, pues está triunfando hoy más que ayer. La que hubiera podido fracasar habría sido la escuela, pero ni eso puede admitirse, pues no pudo convertirse en una realidad demostrativa de la bondad del racionalismo educacional. El que ha fracasado de verdad ha sido el pueblo, incapaz de sostener una escuela libre sin la intromisión autoritaria del Estado y los cálculos especulativos de una empresa, con maestros sin amor, que ejercen el «oficio» por «necesidad» (*Infancia*, n.º 31, agosto de 1914, p. 2).

La propaganda derivó hacia fines de 1914 en una renuncia a crear centros educativos autónomos de la influencia del Estado, focalizándose ahora en contribuir a generar «opinión y fuerza para hacer evolucionar hacia nuestras concepciones a las propias escuelas del Estado, estancadas por la rutina de los maestros y la indiferencia del pueblo en general» (*Infancia*, n.º 31, agosto de 1914, p. 2). Este cambio consistió en trabajar para influir dentro de la estructura estatal que antes se reconocía, por definición, incapaz de generar una educación verdaderamente emancipadora. El intento se volcó a propiciar espacios de autonomía:

[...] Tal vez, si el pueblo toma en serio estos asuntos vitales, se pueda llegar a la autonomía de la escuela dentro de las funciones del Estado, y hasta la autonomía de cada una que será orientada de acuerdo con los maestros y padres (*Infancia*, n.º 31, agosto de 1914, p. 2).

Una táctica peligrosa, sin duda, que selló definitivamente la suerte de este emprendimiento racionalista. Cabe preguntarse si en verdad todos estos esfuerzos, las innumerables actividades, las discusiones, los *ríos de tinta*, las desventuras económicas y el enorme tiempo invertido en esta empresa redundó definitivamente en un fracaso. La experiencia más bien parece mostrar, en primer lugar, un discurso con clara prioridad de la infancia como etapa especialísima en la que se debían concentrar las energías; todavía más, propagó con decidido ardor la convicción de que la humanidad iba a ser regenerada por su concurso: la educación de la sociedad debía darse a través de la educación de la infancia. Esta característica es interesante en tanto, si bien responde, en primer lugar, al paidocentrismo característico del espíritu de la escuela nueva de creciente influencia en Europa a inicios de siglo xx (ambiente

que también propició el activismo, la abolición de premios y castigos, la coeducación de sexos, la defensa del contacto con la naturaleza, el vínculo estrecho entre la escuela y el medio y la adscripción al movimiento higienista), otorgó a esa prioridad un carácter eminentemente político-revolucionario. Una actitud similar a la que se había dado en el viejo continente tuvo lugar en estas márgenes del Plata: un número pequeño pero significativo de obreros autodidactas entendieron que su primer y mejor esfuerzo de lucha no pasaba por mejorar los salarios u organizar una protesta contra el patrón privado o gubernamental. Defendieron una causa que no era inmediata, que trascendía sus vidas y seguramente la vida de sus coetáneos: la educación de la niñez se convirtió en la principal arma para la emancipación social y política.

De este modo, la misión educativa fue exaltada a un grado devocional, similar a la propaganda llevada adelante por el Estado; los docentes fueron concebidos como figuras demiúrgicas, encargadas de llevar adelante una empresa magnánima. Esta situación se daba de bruceos con la prédica de no concentrar en ninguna persona el éxito de la causa racionalista, a la vez que señala una situación paradójica: a pesar de la vocación normalista del racionalismo (Solà i Gussinyer, 2011, p. 46), es decir, a pesar de la conciencia en la necesidad de formar nuevos educadores/as, y a pesar del rol importantísimo que cumplirían en la nueva educación los/las docentes, la liga racional montevideana no realizó ningún esfuerzo para llevar a cabo esta exigencia.

El acérrimo antidogmatismo que defendieron los autores de la liga llevándolos a combatir cualquier intento de servir a la propagación del anarquismo en tanto «idea hecha» fue otra de las características salientes de este grupo, convicción que condujo a enfrentamientos con buena parte del movimiento ácrata.

Por otra parte, existió un marcado optimismo en el rol de la escuela como espacio protegido para la mejora social en tanto propagadora de modelos convenientes y desestimuladora de comportamientos inconvenientes. En ese sentido, la experiencia de la Escuela Integral mostró que, a pesar de que sus impulsores visualizaron claramente la necesidad de abatir la atomización de esfuerzos, desperdigados a través de las diferentes sociedades de resistencia y sindicatos obreros, no logró escapar a la lógica de los restantes centros educativos relevados en Montevideo, condicionados por la precariedad de su existencia material y el sostenimiento titánico de sus fundadores. Las causas de sus dificultades hay que buscarlas más bien en la inadaptación del discurso racionalista frente a la nueva sensibilidad obrera y las oportunidades que presentó el nuevo ideal político-social del batllismo.

Lista de fuentes documentales

- ANALES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA*, año 9, tomo 10, n.º 1-12 (abril de 1911, marzo de 1912).
El Siglo Ilustrado.
- ANALES de Instrucción Primaria*, año 11, tomo 11, n.º 1-15 (abril de 1912, junio de 1913).
El Siglo Ilustrado.
- EDUCACIÓN SOCIOLOGICA*, años 1 y 2, 1911-1912, n.º 1-7.
- EL ANARQUISTA* (1913), año 1, n.º 1-7.
- EL DEMÓCRATA* (1906). 1 (1.º de junio).
- EL DÍA* (marzo de 1902, noviembre de 1905) (enero-diciembre de 1912).
- EL PUEBLO*, 1(11), (15 de noviembre de 1905).
- EL SURCO* (antes *Tribuna Libertaria*), año 1, n.º 1 (25 de junio de 1909) al n.º 5 (10 de setiembre de 1909).
- Emancipación* (1 de junio de 1907), n.º 1, 4, p. 4.
- Francisco Ferrer* (1911-1912), años 1 y 2, n.º 1-18.
- Ideas y figuras. Revista Semanal de Crítica y Arte* (23 de enero de 1910), n.º 23. *Ideas y figuras. Revista Semanal de Crítica y Arte* (9 de febrero de 1910), n.º 25.
- INFANCIA* (1912-1916), años 1-5, n.º 1-40.
- LA AURORA* (18 de marzo de 1901), 2(5).
- LA BATALLA* (14 de agosto de 1919), 4(117).
- LA ESCUELA POPULAR* (1912-1914), años 1-3, n.º 1-20.
- La Razón* (marzo-junio de 1913).
- ROSELL, A. (s. d.). Enseñanza integral. Conferencia leída en Sabadell el 12 de agosto de 1905. Bibl. Gente Nueva.
- (1940) *El poder de la educación*, ensayo de «El folleto mensual». Le Combat Syndicaliste. <http://es.scribd.com/doc/139362200/Albano-Rosell-El-Poder-de-la-Educacion-pdf>, ingreso 11/7/2012.

Referencias bibliográficas

- ALBA, G. (seudónimo de Albano Rosell) (1913). Fiestas escolares en la Escuela Integral. *Infancia*, n.º 18.
- (1912). Instrucción. *Infancia*, n.º 10.
- AUBE, F. (seudónimo de Albano Rosell) (1912a). *Infancia*, n.º 1.
- (1912b) La escuela del pueblo. *Infancia*, n.º 8.
- (1912c). Paul Robin. *Infancia*, n.º 8 y 10.
- (1912d). La educación razonada. *Infancia*, n.º 11.

- AUBE, F. (seudónimo de Albano Rosell) (1912e). Libertad de enseñanza. *Educación Sociológica*.
- (1912f). Libertad de enseñanza. Insistiendo. *Educación Sociológica*.
- (1913a). ¡Escuelas! ¡Escuelas! *Infancia*.
- (1913b). Obrerismo y racionalismo. *Infancia*, n.º 17.
- (1914). Nuestras escuelas. De la teoría a la práctica. *Infancia*, n.º 26-28.
- CASASOLA, J. (1911). Influencia social de la enseñanza racionalista. *Educación Sociológica*, n.º 1.
- CHUECA, J. (marzo de 1915). Fundemos escuelas. *Infancia*, n.º 36.
- DARRÉ (seudónimo) (1912). Otra opinión. *Educación Sociológica*, n.º 5-6.
- D'ORE, L. (seudónimo de Albano Rosell) (1911a). Diferencia entre la instrucción y educación. *Educación Sociológica*, n.º 1.
- (1911b). ¡Adelante... Adelante! *Educación Sociológica*, n.º 3.
- (1912a). Esbozo de un plan de Educación Razonada y La Escuela Ideal. *Infancia*, n.º 2.
- (1912b). Recuerdos de una escuela. *Infancia*, n.º 3.
- (1912c). La Escuela Integral. *Infancia*, n.º 10.
- (1912d). Sobre la Escuela Integral. *Infancia*, n.º 12.
- (1913a). Educación del pueblo. *Infancia*, n.º 13.
- (1913b). Discusiones sociológicas. *Infancia*, n.º 16.
- (1913c). De la teoría a la práctica. *Infancia*, n.º 22-23.
- (1913d). Educación racionalista. Comentarios. *Infancia*, n.º 18.
- (1913e). Los silogistas de las ideas. Comentarios sobre educación racionalista. *Infancia*, n.º 19.
- (1914). A propósito de la enseñanza oficial. *Infancia*, n.º 26-28.
- EL COMITÉ DE LA LIGA (1912). Historiando. *Infancia*, n.º 2.
- (1912b). *Infancia*, n.º 10.
- EL COMITÉ DE LA LIGA Y LA REDACCIÓN DE INFANCIA (1913a). Al pueblo. *Infancia*, n.º 15.
- FLAVIUS (1913). En la Escuela Integral. *Infancia*, n.º 24.
- HÉCTOR (¿seudónimo de Albano Rosell?) (1912a). Racionalismo de ocasión. *Infancia*, n.º 5.
- (1913c). Plan educativo. *Infancia*, n.º 15.
- (1913c). Nuestras escuelas. *Infancia*, n.º 14.
- (1913d). El racionalismo de la escuela corriente. *Infancia*, n.º 15.
- ÍÑIGUEZ, M. (2001). *Esbozo de una enciclopedia histórica del anarquismo español*. Fundación Anselmo Lorenzo.

- LORENTE, L. M. (1992). *Las escuelas racionalistas en el país valenciano (1906-1931)*. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación, Nau Llibres.
- SOLÀ I GUSSINYER, P. (2011). Ferrer Guardia pedagogo y hombre de acción. La mirada apasionada de Alban Rosell sobre el fundador de la Escuela Moderna. Clavell, Gobierno de España, Ministerio de Cultura.
- (2014). Los grupos del magisterio racionalista en Argentina y Uruguay hacia 1910 y sus actitudes ante la enseñanza laica oficial. En *Historia de la educación* (marzo de 2010), [S.l.], 1, pp. 55-143. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6457>. Recuperado el 11 de octubre del 2014.
- Pozzo, M. C. de (1913). La Escuela Integral y su obra. *Infancia*, n.º 21. Montevideo.
- X (seudónimo) (1913). En la Escuela Integral, *Infancia*, n.º 19. Montevideo.
- XUNK (¿seudónimo de Albano Rosell?) (1913d). Sacando punta al pasado. *Infancia*, n.º 22-23. Montevideo.

EXPERIENCIAS ESCOLANOVISTAS EN URUGUAY: PALABRAS DE OLAIZOLA Y NIEMANN RESPECTO AL MÉTODO DECROLY

María Victoria Mujica

Desde ya, padres, hermanos y amigos de nuestros queridos alumnos, considerad derrumbada la gruesa muralla que nos separaba hasta hace un momento; considerad a la escuela, no como un lugar donde se encierran a vuestros hijos, sino como el coposo árbol que ofrece sombra al caminante; considerad la escuela como la continuación de vuestro hogar; considerad, por fin, al maestro, como vuestro mejor amigo: amigo que siempre trata de hacer bien, sin esperar otra recompensa que no sea la felicidad de toda la especie humana!

(Otto Niemann, 1923b)

Introducción

El presente trabajo pretende realizar un acercamiento, un breve relato, respecto a cómo fue recibido el método Decroly en Uruguay, particularmente desde dos voces: Sabas Olaizola (Escuela Experimental de Las Piedras) y Otto Niemann (Escuela Experimental de Progreso. En lugar de hacer un estudio de caso de una escuela u otra (cuyo extenso funcionamiento implicaría un trabajo muy importante), se buscará en este artículo tomar algunos retazos de la historia, con el fin de obtener algunos elementos de estas dos experiencias, con un mismo denominador común: el advenimiento de una escuela y métodos denominados *nuevos*.

Primero, a modo de presentación nos interesa describir las características generales del método, de dónde surge, cuáles fueron sus influencias teóricas y por qué Olaizola lo consideró oportuno para implementar en Uruguay. Para esta primera parte utilizaremos como fuente primaria de información el informe realizado por el maestro Sabas Olaizola en

1928 ante el Ministerio de Instrucción Pública. Nos parece interesante la visión del maestro uruguayo, especialmente porque, como mencionamos, fue uno de los directores de las escuelas experimentales que aplicaron el método Decroly en Uruguay. Apoyaremos dicha lectura con el aporte intelectual de aquellos pedagogos contemporáneos cuya relevancia se justifica por la influencia que tuvieron en el deseo de dejar atrás la escuela tradicional,¹ por ejemplo: los uruguayos Julio Castro, Carlos Vaz Ferreira, Enrique Rodríguez Fabregat, María Espínola Espínola, entre varios otros.

En segundo lugar, haremos un breve recorrido por el caso de la Escuela Experimental de Progreso dirigida por el maestro Otto Niemann. Para ello recurrimos a la lectura parcial de los Libros Diarios² (en adelante LD)³ de la escuela y a publicaciones periódicas de la época. Además, haremos uso de las ediciones compilatorias de Garay (2015), Batista y Garay (2019), Alba Niemann⁴ (1983) y Cécica Rosello (2007) (exalumna de la Escuela de Progreso). En esta segunda parte escucharemos la voz de un maestro que abogó no por escuelas decrolianas como sus colegas escolanovistas, sino por escuelas de experimentación libre, sin un método determinado o, mejor, con un método en constante renovación, que podría ser el elemento más novedoso que introduce Niemann a esta conversación.

A su vez, y de forma transversal, buscaremos dilucidar las influencias que esta «nueva pedagogía» recibió de la disciplina de la psicología, y qué noción de *infancia* se encuentra allí. La Escuela Nueva trajo consigo la concepción de un niño psicologizado: el niño pasa a ser sujeto, y no solamente objeto de la educación. Interesa identificar las teorías psicológicas que influyeron en esta concepción y sus consecuencias ante el avance de esta disciplina en el campo pedagógico.

-
- 1 Para un estudio comparativo entre ambas escuelas (tradicional y nueva), sugerimos la lectura del libro *El banco fijo y la mesa colectiva* (1941) del maestro Julio Castro, contemporáneo al surgimiento de las escuelas experimentales e ilustre figura de la educación uruguaya.
 - 2 Para los propósitos de este artículo los años consultados serán desde 1924 hasta 1930.
 - 3 Para las referencias del LD optamos por el método escogido por Gerardo Garay (2021): «El paginado de este documento es omitido debido a que el periodo de actuación de Niemann está compuesto por un corpus de ocho libros, cada uno de ellos numerados desde la página 1 a la 200. La indicación de la fecha exacta permitirá a un lector interesado corroborar las citas sin dificultades» (p. 26).
 - 4 Alba Niemann fue hija de Otto Niemann, y, además, maestra en la Escuela de Progreso durante muchos años, trabajando incluso bajo la dirección de su padre.

Principales características del método Decroly

El maestro Sabas Olaizola realizó un viaje en 1928 a Europa con el fin de recoger observaciones y realizar un informe que arroje luz sobre la aplicación del método Decroly en Bélgica y Suiza. De esta manera, se buscaba confrontar dichos resultados con los obtenidos en más de dos años de aplicación en Las Piedras. Esta tarea le fue encomendada por el Consejo de Administración del Ministerio de Instrucción Pública, particularmente por el ministro Enrique Rodríguez Fabregat. En Europa Olaizola concurre a distintas instituciones educativas y fue recibido por el mismo Dr. Ovidio Decroly, quien dirigía, por ejemplo, el Instituto de Anormales de Uccle.⁵ Entre las que visitó se encontraban escuelas públicas del sistema decroliano, laboratorios de pedagogía, escuelas especiales, jardines de infantes y escuelas normales. Además, concurre a conferencias y tuvo la oportunidad de relatar el trabajo realizado en Uruguay, y particularmente el de la Escuela Experimental de Las Piedras.

Olaizola (1928) comienza su informe describiendo el modelo de escuela activa. Esta nueva pedagogía tiene por palabra central el *interés*⁶ (p. 15), que para la escuela moderna (la establecida desde fines del siglo XIX) equivalía a *atractivo*. Acorde a aquella concepción moderna de *interés*, el objetivo era «hacer interesante las lecciones para llamar la atención del niño a fin de inculcarle nociones preparadas por nosotros» (ídem). La información se presentaba al niño de forma gradual y «fácil». Sin embargo, para la escuela activa el interés

es la resultante de ese proceso orgánico que se produce en el ser cuando una necesidad lo obliga a reaccionar para adaptarse y subsistir; el frío provoca en la célula viva una reacción de defensa y la necesidad inmediata de adaptación al medio: esa necesidad de adaptación predispone química y biológicamente al ser a buscar un refugio; si se produce la reacción en un centro especializado como el cerebro, el ser puede idear un vestido; echarse la piel de un animal encima. Esa predisposición provocada por la necesidad de una adaptación es a lo que llama interés la Escuela Activa (Olaizola, 1928, p. 16).

-
- 5 Fue la labor de Decroly en este instituto para anormales que dio lugar a la idea del método de los «centros de interés». Su uso se hizo extensivo a los niños normales, y posteriormente se sistematizó y se difundió al resto del mundo (Olaizola, 1928, p. 126).
 - 6 En cursiva en el original. En este caso, la cursiva marca la diferencia entre la palabra *interés*, y el concepto decroliano de *interés* que tiene sus propias implicancias pedagógicas.

El interés es biológico y funcional, y para realizar su ideal la escuela activa tiene un solo principio, un solo sistema y un solo método: la vida misma. No se trata de un procedimiento, sino «un fin en sí mismo» (ídem, p. 17). En la misma línea, citamos a John Dewey⁷ (1897), uno de los pioneros del escolanovismo en Estados Unidos: «I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for future living»⁸ (p. 7).

Para llegar al interés en el educando, la escuela activa se resume en dos manifestaciones vitales: el juego y el trabajo, mediante las cuales el niño adquiere su experiencia individual ligada a un determinado medio natural. Respecto al trabajo Olaizola distinguió el uso del término en la escuela moderna en comparación con la escuela activa. En la primera, la palabra se utilizaba para describir el trabajo manual (técnico, industrial o de adorno), complementario al resto del trabajo escolar, que existía como una materia aparte; por otro lado, en la segunda, *trabajo* quiere decir «acción biológica, psíquica, moral y social de adaptación al medio en que se desenvuelve la personalidad humana» (Olaizola, 1928, p. 18). Se trata de todo el movimiento del ser. En esta última visión el trabajo manual es tan solo uno de los distintos elementos de este movimiento, y, por ende, del proceso educativo.

Según el maestro Julio Castro (1941), «en la pedagogía tradicional el juego era un pasatiempo infantil, la actividad física un motivo de indisciplina, la socialidad o colaboración una actividad ilícita [...] y el egocentrismo un egoísmo despreciable» (p. 111). Agrega que se trató a los niños como si tuvieran «psicología de hombres». En cambio, en la nueva concepción, cambia el concepto general de *infantilidad*: «El niño comprende fenómenos específicos propios de su edad y de la evolución de su desarrollo» (ídem). La esencia de los métodos nuevos es la ciencia aplicada al conocimiento infantil. Respecto a la relación entre pedagogía y psicología, Castro afirmaba que «en la pedagogía tradicional se consideró a la pedagogía como una ciencia derivada de la psicología y sometida a sus leyes y procesos» (ídem, p. 112), considerando a la psicología como una ciencia reducida a leyes, lo cual se tradujo a una pedagogía también reglada. Sin embargo, en el criterio moderno, la psicología experimental⁹ (principal corriente influyendo la escuela

7 Una de las tantas influencias extranjeras de la escuela activa para el Uruguay, citada a menudo por pedagogos uruguayos. Niemann también lo cita, por ejemplo, en el periódico escolar *La Colmena*.

8 «Considero que la educación, entonces, es el proceso de vivir, no una preparación para la vida futura» (la traducción es propia).

9 Olaizola destaca sobre el final de su informe que las escuelas normales de Bruselas contaban con un laboratorio completo de psicología experimental con todo el instrumental necesario.

activa) ya no es ciencia exacta reducida a leyes: se convirtió en ciencia fenomenológica de gran elasticidad (idem). Y agrega: «Se han abierto nuevos campos a la investigación: la psicología colectiva, funcional, la psicopedagogía, el psicoanálisis, que, por ahora, en exactos términos, no dan más que criterios generales como aportes a la pedagogía» (idem), sin perjuicio de que esta última toma sus elementos también de otras disciplinas, como la sociología, filosofía, tecnología, estética, etcétera. Evidentemente, el surgimiento de la escuela nueva está fuertemente ligado al de la psicología experimental y el positivismo.

Olaizola (1928) describe las cuatro necesidades fundamentales de la vida del niño, acorde al Dr. Decroly: alimentación; lucha contra las inclemencias; defensa contra los peligros y enemigos; y trabajo solidario. Cada necesidad constituye un centro de interés con un objetivo que puede ser biológico, sociológico o psicológico. El primer objetivo se propone «proporcionar al niño la noción de su organismo, la conciencia de su yo y de sus necesidades, y de los medios y actitudes que debe emplear para satisfacerlas» (p. 22). El segundo busca hacer conocer al niño «la intervención de sus semejantes: padres, maestros, trabajadores y productores en general» (idem). Finalmente, el tercero busca la «adaptación de la enseñanza a las diversas etapas de la evolución mental del niño» (idem), evidenciando un mayor interés por el aprendizaje, dejando a la enseñanza solo como auxiliar de este. Por otro lado, se definían tres métodos de conocimiento: observación, asociación y expresión; mediante los cuales se exponía un tema único (centro de interés, por ejemplo, alimentación) analizado durante un proceso largo, de un año lectivo entero. La idea era que a través de un único centro de interés surgieran todas las lecciones necesarias, mediante distintas actividades y experiencias. Este proceso y su desarrollo dependían de la «edad mental» del niño, concepto que surge de esta renovada preocupación por el aprendizaje y por la psicologización de la infancia.

A lo largo de su informe Olaizola escribe ejemplos prácticos de cómo llevar adelante una clase, y de cómo a través de un centro de interés pueden surgir diversas lecciones y oportunidades de aprendizaje. Si bien describir la praxis no es la finalidad de este trabajo, nos interesa destacar algunos aspectos fundamentales de ella que hacen a la pedagogía decroliana tal como Olaizola la entendió y aplicó luego en Uruguay. Uno de estos aspectos es el lugar del niño con relación al saber. Olaizola ilustra con el siguiente ejemplo. Supongamos la existencia de un primer orden de nociones llamado «asociación en el espacio», y un segundo llamado «asociación en el tiempo». Si bien tradicionalmente podría llamarse al primero «geografía» y al segundo «historia», no sería coherente con la pedagogía decroliana. Disciplinas como la geografía

y la historia, en tanto ciencias, conllevan nociones ya elaboradas que se transforman en datos a ser transmitidos. Sin embargo, la noción de *asociación* implica que el niño elabore sus propias nociones (previa observación) mediante la asociación de ideas, «siendo así un creador en cierto modo, un redescubridor, y fundador de su personalidad» (ídem, p. 25). El sujeto en este caso no es receptor de un conocimiento, sino que es el que lo crea, generando una relación activa con el saber (el niño en el lugar del científico). Vemos una similitud con lo propuesto por John Dewey en 1897, quien consideraba que no se debían enseñar al niño los «estudios especiales», como son la ciencia, la literatura, la historia o la geografía, puesto que violaban la naturaleza del niño y dificultaban la obtención de mejores resultados éticos (p. 10). No debía enseñarse nada que no partiera de una relación con sus propias actividades sociales, en tanto es esta relación la que brinda al niño un rol activo. Otro elemento que evidencia esta posición ante el saber es el uso de conferencias, un espacio en el cual los niños deben resumir sus conocimientos con su debida documentación. Es decir, deben, mediante distintos recursos, exhibir las observaciones medidas, asociaciones y demás actividades que formaron parte de su aprendizaje. Nuevamente aparece la figura del niño como el generador del saber sabio, como el científico que al finalizar una investigación debe difundir sus resultados y documentarlos apropiadamente.

Vemos entonces que el saber se presenta ante el niño relacionándolo con cosas que este ya conoce. Olaizola utiliza el ejemplo del limón amarillo. Para el niño que no sabe la palabra-símbolo *amarillo* aplicada al objeto, *limón* es pura abstracción (1928, p. 33). Sin embargo, considera que si se relaciona con otros objetos («el limón es amarillo como la pared del salón») el saber surge de la asociación de ideas, y su uso, al provenir de la experiencia en el medio y no desde un plano abstracto, será correcto. La abstracción es vista como lejanía, como desconexión: puede usarse para enseñar, pero siempre debe ser relacionada a lo concreto. Esto último, según Decroly, tiene una base científica, y agrega: «El niño retiene mejor lo más concreto por ser lo que comprende mejor» (p. 35), idea que lo asistió a enseñar lectura en su Instituto de Enseñanza Especial de Uccle, donde el método tradicional de aprendizaje (letras-sonidos) no funcionaba y fue sustituido por el ideovisual. Este método implicaba la presentación de frases a los niños que ayudan a visualizar un todo, el cual se deconstruye en palabras, luego sílabas y finalmente letras (ídem, p. 36). De esta manera el niño aprende a leer antes de saber identificar las letras, que se consideran símbolos abstractos y más difíciles de comprender para la mente infantil. Encontramos en una entrada del LD de la Escuela de Progreso que Otto Niemann estaría, al parecer, utilizando también este método o uno muy similar:

Retomé la labor de ayer presentando un cartel hecho expresamente para la lección de lectura. Está formado por una sola frase, y las sucesivas con los cortes de frase de la misma [...] Está ilustrado, y, al final, tiene la misma frase original separada en sílabas, pero conservando su unidad. Todo este trabajo lo hice especialmente para orientar a la maestra en la enseñanza en esta clase (LD, 21/05/1929).¹⁰

Por su parte, Olaizola afirma en su informe que desde que comenzó a emplear el método ideovisual en la Escuela de Las Piedras no tiene estudiantes rezagados «crónicos» en lectura.

De esta manera, un método que surgió para enseñar lectura a los niños «anormales»¹¹ del Instituto Uccle fue extendido a los normales, obteniendo resultados muy positivos. Olaizola describe que en Bruselas el método estaba siendo aplicado en «todas las Escuelas de enseñanza especial,¹² en las comunales que ensayan los “centros de interés” y, finalmente [...] ha sido recientemente adoptado oficialmente como método de lectura en las escuelas para niños sordomudos» (ídem, p. 37).

La observación del medio natural y sus objetos es fundamental en el proceso formativo mental del niño. Para ello, la escuela en el campo es un caso ideal por estar situada en ese medio. En escuelas más urbanas, como la Escuela Experimental de Las Piedras, un recurso a utilizar son las excursiones y visitas con el fin de observar animales, plantas, y lugares de trabajo como fábricas, talleres y comercios. Olaizola compartía con los grandes pedagogos que la escuela nueva tenía, en el campo (medio natural), su lugar ideal. Entre estos pedagogos menciona a John Dewey, Ovidio Decroly, Erslander [sic], Paul Geheeb y Carlos Vaz Ferreira (ídem, p. 59). Decroly comparte la siguiente convicción en una conferencia:

Es preciso tender a transportar las Escuelas Primarias al campo: que entre tanto hay que introducir en ella la Naturaleza con la

10 También encontramos una descripción muy completa e interesante de una lección escolar utilizando lo que parecería ser el método ideovisual y de centro de interés (partiendo de la observación y el dibujo de una jaula, se extrae material para aprender lectura, escritura, aritmética), en la entrada del LD correspondiente al 12/05/1930.

11 Para profundizar en la categorización de niños anormales y en las implicancias de este concepto, referimos a la lectura de los artículos de Paula Gauna y Alejandro Vega.

12 Olaizola (1928) informa que la educación pública en Bélgica incluía la enseñanza ordinaria (niños de mentalidad normal y sin defectos físicos) y la enseñanza especial para anormales («retrasados pedagógicos, tarados, defectuosos, idiotas epilépticos, sordomudos, ciegos» [sic]) (p. 121). Destaca además que el gobierno extrema sus esfuerzos para educar al anormal (p. 129), que, según Decroly, conforman entre el 20 y 25% de la población escolar (p. 134).

mayor exactitud posible y poner, muy frecuentemente, a los niños en contacto con ella, mediante el cultivo, la cría de animales, y las excursiones (Decroly en Olaizola, 1928, p. 60).

En Uruguay el Dr. Vaz Ferreira también saca a relucir las ventajas de trasladar la escuela al campo. Olaizola destacó algunas de sus ideas, siendo la más conocida la de llevar todas las escuelas de la ciudad a un gran parque. Si bien esto no fue posible mientras Vaz Ferreira fue miembro de la Dirección General de Instrucción Pública, el ministro de Instrucción Pública, maestro Enrique Rodríguez Fabregat, llevó adelante un proyecto de parques escolares¹³ con similar objetivo y apoyando las ideas de Vaz Ferreira. Sin ánimos de extendernos en este tema, quisiera destacar su postura respecto a llevar adelante un ensayo de los parques escolares en vez de aplicar la totalidad del proyecto cuyo costo era muy alto.¹⁴ En su opinión hacer un ensayo no es poner a prueba una versión pequeña o recortada de un proyecto, sino que lo es aceptarlo en su totalidad. Rechaza el pretexto de ensayo como forma de empequeñecer el proyecto, dado que esta versión está destinada a fracasar, por «no ser la cosa» (ídem, p. 21). Nos interesa esta opinión porque las escuelas experimentales son presentadas al principio como ensayos pedagógicos, dando lugar a pensar si no ocurrirá en esos casos lo que Vaz Ferreira rechaza en su proyecto. Nos preguntamos, ¿fue realmente implementado el método Decroly? ¿O, al decir de Vaz Ferreira, lo que fue implementado al ser ensayo «no era la cosa»?

En relación con el material de trabajo, el que no podía faltar en una clase decroliana era el juego. Juegos de aritmética, lectura, lenguaje y comprensión (ídem, p. 41). Olaizola hace aquí una referencia a la Dra. María Montessori alegando que si bien los juegos tienen la misma finalidad que en su pedagogía, tienen por diferencia que los objetos e imágenes utilizados en los juegos decrolianos están relacionados a las necesidades del niño: frutos, vestidos, árboles, muebles, etcétera; siendo que por otro lado para Montessori son principalmente geométricos. Concluye Olaizola que los juegos propuestos por Decroly constituyen «una evidente superioridad» (ídem). Agrega que si bien en la Escuela de Ermitage (dirigida por Decroly) los juegos son construidos

13 Sugerimos la lectura del texto de *Parques escolares* de Vaz Ferreira (1927) para conocer en mayor detalle este proyecto.

14 A pesar de haber ganado la aceptación y el apoyo de buena parte de la intelectualidad uruguaya, en una sesión del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal de 1927 el proyecto fue rechazado por una ajustada mayoría, esgrimiendo en su contra motivos de diversa índole. En opinión de Jesualdo Sosa (1963): «Los argumentos que se inventaron en el país, para combatirlos, fueron tan increíbles y a menudo tan descabellados, que más parecía asunto de mofa que de verdad» (p. 76).

por maestros y niños, no siempre es posible tal producción, y que en Las Piedras lo hacían los maestros «utilizando un mimeoscopio y un mimeógrafo»¹⁵ (ídem, p. 42).

Olaizola destacó como una de las más importantes innovaciones de esta pedagogía a la organización de clases homogéneas por edades mentales. Esto se debe a la «solución genial» (p. 49) que dio Alfredo Binet (1857-1911, psicólogo y pedagogo francés) al problema de la medida de la inteligencia. Binet y Theodore Simon (1872-1961, psiquiatra y psicólogo francés) crearon un test, una escala psicométrica graduada por edades que permite la organización de las clases homogéneas. Estos test fueron introducidos en Bruselas por el Dr. Decroly, y fueron admitidos también en muchos otros países. En julio de 1925 Olaizola inicia, en la Escuela Experimental de Las Piedras, la aplicación de los tests Binet-Simón, tres meses antes de comenzar el ensayo del sistema Decroly. En una transcripción de la revista *Nuestros Hijos* de noviembre de 1925 extrae que «la edad mental [...] no es sino un resultado de un conjunto de pruebas psicológicas»¹⁶ (Olaizola, 1928, p. 50). Considera que, como la enseñanza es colectiva, el auditorio de un maestro debe hallarse a un nivel mental parecido para que todos los individuos del grupo entiendan las cuestiones que el educador plantea o explica» (ídem, p. 53). Agrega luego que «es verdaderamente doloroso constatar la convivencia intelectual de niños que difieren en tres, cuatro, o más años de edad mental. En nuestros grupos ha desaparecido ese grave mal» (ídem). Encontramos que en la Escuela de Progreso se realizaban ficheros psicológicos de los niños.

Olaizola ilustra este proceso con el siguiente ejemplo de Bruselas: en una escuela ingresan 120 inscripciones nuevas, y se les examina mediante el mencionado test.¹⁷ Terminado el examen se forman tantos grupos como maestros haya, por ejemplo, cuatro. Los niños con mejor resultado serán grupo A, los siguientes grupos B, luego C y D. En este último grupo se encontrarán aquellos con peores aptitudes mentales, «una clase de retardados, indudablemente» (ídem, p. 55). Este último grupo generalmente consistía en aquellos «elementos heterogéneos

15 El mimeoscopio era una mesa de dibujo con una tapa de vidrio esmerilado iluminado eléctricamente, utilizado para calcar dibujos y pasarlos a los estenciles del mimeógrafo. Este último se utilizaba luego para hacer copias del papel escrito en grandes cantidades.

16 En Bruselas se aplicaban en ocasiones los test Binet-Decroly, que tenían la ventaja sobre los Binet-Simon de ser colectivos, de 30 o más alumnos a la vez (Olaizola, 1928, p. 55). También se utilizaban los test analíticos de Vermeilen (ídem, p. 124).

17 Sobre la aplicación del test, Alfred Binet (1911) escribió que debía hacerlo únicamente personal especializado, aclarando: «Todo procedimiento científico es únicamente un instrumento que requiere la dirección de una mano inteligente» (p. 120).

cuyas capacidades insuficientes no les permitirían adaptarse a un grupo homogéneo de enseñanza ordinaria» (p. 121). Así se establecía una clase de enseñanza especial. Con respecto a los contenidos, en muchas escuelas de Bruselas el programa disminuía su exigencia conforme empeoraban las aptitudes mentales de los niños.

Planteamos frente a tal panorama algunas preocupaciones. Por un lado, la posible estigmatización de los niños pertenecientes, por ejemplo, al grupo D, ya que pasan a ocupar un lugar «menor» en la escala social, y son predispuestos al fracaso intelectual, no quedando claro si realmente poseen algún tipo de discapacidad intelectual o menor potencialidad que el resto de sus pares. Según el mismo Alfred Binet (1911):

Por otra parte, el examen del nivel no nos permite saber si un niño que muestra un retraso está en fase de reposo intelectual, que tendrá una duración corta o larga; de la misma manera como tampoco nos informa sobre si esta obstrucción intelectual se debe a la invasión de sus fosas nasales por vegetaciones adenoideas (Binet, 1911, p. 120).

Es decir, el test puede brindar resultados que no sean compatibles con la realidad del niño a corto plazo. Sin embargo, en esas escuelas se planteaban programas anuales de menor exigencia que, sin lugar a dudas, dificultaban a los niños el poder «ponerse al día» con sus pares de los grupos «superiores» intelectualmente, a falta de estímulos complejos. A pesar de ello Olaizola afirmaba que los resultados pueden «rectificarse» en la práctica (1928, p. 55).

Quizás la diferencia entre quienes podían ponerse a la par de los niños «normales» y quienes no dependía más del «grado de retraso» que del método, como proponía José María Estapé¹⁸ en 1931:

Mientras el retardo mental simple esencial puede permitir al niño que lo presenta, ponerse a la altura de los demás, mediante el poderoso concurso de métodos pedagógicos especiales, como el método de Decroly [...] por el contrario, el Retardo mental simple o complicado, es definitivo y el método pedagógico decroliano [...] solo podrá dar resultados modestos sin lograr equiparar la edad física con la edad mental (Estapé, 1931, p. 15).

Sobre los test psicométricos, podemos agregar que, en los años a los cuales hacemos referencia en el presente trabajo, la influencia de Alfredo Binet¹⁹ en los círculos intelectuales uruguayos era evidente. Lo

18 Fue profesor agregado de la Facultad de Medicina de Montevideo. Médico neuropediatra escolar.

19 Además de Binet, otros autores extranjeros que permearon en la discusión educativa de la época fueron Claparede, J. M. Rice, Thorndike, Hillegas, Ayres, Haggerty, Vaney, Bovet, entre muchos otros.

encontramos en distintas revistas de la época referenciado por autores como Emilio Verdesio²⁰ y Morey Otero (fundador de la Asociación Alfredo Binet). Por otro lado, Verdesio (1931) adjudica a la enseñanza de psicopedagogía en los institutos normales parte del motivo por el cual se generalizaron los test de inteligencia en Uruguay.

Durante su estadía en Bruselas, Olaizola halló un trabajo de investigación que le permitió comparar resultados obtenidos en Bruselas con los de Las Piedras, al aplicar la escala Binet-Simón en 1925 encontró una «perfecta coincidencia» entre ambos (p. 90), fortaleciendo la opinión del maestro de que ambos países conservan gran similitud en lo relativo a la aplicación del método y a las características de la población. Sin embargo, afirmó (haciendo eco de las palabras del Dr. Decroly) que Uruguay se encontraba en una situación ventajosa para la aplicación del método dado que, siendo un pueblo joven, «no necesita demoler para construir» (ídem, p. 91).

El método Decroly en Europa y su comparación con Uruguay

Sabas Olaizola relata que en su visita a Bélgica tuvo la oportunidad de transmitir el proyecto de los parques escolares a las autoridades educativas del país, y fue recibido con admiración. Sin embargo, la falta de recursos para la adquisición de tierras y edificación, y la falta de unidad de las diversas comunas bruselenses impiden la realización de este esfuerzo de reforma (p. 62). Sin embargo, las escuelas comunales y los jardines de infantes belgas tenían acceso a algo llamado *plein des jeux*, parque de juegos. Semanalmente los maestros llevaban (por turnos) a los niños a este parque para que pudieran disfrutar de los beneficios de un medio natural que por motivos edilicios y de ubicación no era posible en las escuelas. En el parque realizan juegos, pero también tareas de estudio y observación de plantas, minerales y frutos (ídem, p. 63). De esta manera, Olaizola verifica que para el pueblo belga es clara la importancia del medio natural para la higiene y la cultura, y alimenta su interés por la concreción de los mencionados parques escolares en el Uruguay, que ya habían fracasado, o proyectos de similar alcance.

20 Docente y ensayista uruguayo, fue miembro del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. Apoyaba el uso de los tests psicológicos por ser una herramienta científica, objetiva y de contralor que eliminaba la «injusticia» de la ecuación personal de los profesores (Verdesio, 1931, p. 32).

Respecto a las posibilidades concretas de adaptar el método Decroly al Uruguay, Olaizola responde a las críticas que expresaban la «inaplicabilidad» de estas nuevas ideas porque venían del extranjero, y que más que el ensayo de «sistemas extraños», correspondía la organización de la escuela nuestra, de nuestro ambiente (p. 85). Refutó estos comentarios diciendo que si optaron en Las Piedras por el método Decroly «fue debido a la virtud esencial que es la de dar el instrumento didáctico de adaptación al ambiente de manera casi automática, resultando que con tal método se hace imposible el fenómeno de inadaptabilidad que observamos en nuestra Escuela clásica» (ídem). Por otro lado, considera que no hay mal en adaptar un método extranjero, ya que «lo razonable es aprovechar las verdades de las ciencias aun cuando no las hayamos descubierto nosotros, sin perjuicio de que tratemos de descubrir algunas a nuestra vez» (ídem, p. 88). Adaptar, no imitar, aclara, ya que la segunda implica aceptar sin experimentar o cuestionar. Y concluye: la adaptabilidad garantiza la diversidad del sistema (pp. 88-89), y la popularidad del método se debe a su adaptabilidad.

El maestro dedica un apartado de su informe a hablar de los problemas de la educación en el Uruguay. El analfabetismo existía en el país principalmente debido a la resistencia de algunos padres de enviar a sus niños a la escuela, enviarlos muy poco o de manera interrumpida. El motivo común para este fenómeno era la «carencia de recursos» (p. 105). Esta relación entre el alfabetismo y el trabajo infantil era una constante, vemos por ejemplo a Otto Niemann escribiendo en el LD de la Escuela Experimental de Progreso: «De los 20 alumnos ingresados este mes, 19 son analfabetos» (LD, 31 de marzo de 1925), y a su vez agrega: «Durante el mes han faltado muchos niños por ser empleados en trabajos agrícolas; especialmente en los que se refieren a la vendimia» (ídem).

Olaizola, conmovido por la prohibición del trabajo infantil en Bélgica, y la falta de niños en las calles (ni un lustrabotas, mandadero o mendigo a la vista), incluye en su informe a las autoridades un grito de protesta: es inadmisibles que los niños deban proveer para su hogar. Dirigió incluso su palabra directamente al padre que recurre al trabajo infantil: «No coma el pan mojado en el sudor de sus hijos» (ídem). Afirmó que los niños eran esclavos de sus padres y de sus patrones, y se animó a proponer en su informe una nueva ley que lo aboliera. Nuevamente en la historia vemos al maestro como el portavoz de los derechos del niño, en un intento de impulsar un marco legal que lo proteja y le garantice concurrir a la escuela. Incluso un informe pedagógico es espacio útil para la militancia y las exigencias a un nivel macropolítico con el fin claramente expresado por Olaizola: «[Vencer] para siempre el fantasma

del analfabetismo y [entrar] en la era de la cultura para todos» (ídem, p. 107). No es casualidad que el maestro elija terminar su informe halagando la dignidad profesional del educador belga, la cual adjudica a que, por ejemplo, «a las maestras del Jardín de Infantes les está prohibido expresamente dedicarse a otra tarea ajena a su ministerio. Es un criterio que hace bien a todos y cuyos resultados favorables son bien sensibles, ciertamente» (ídem, p. 144). Está claro que la dedicación absoluta que sugería Olaizola solo podía lograrse en el Uruguay mediante un cambio en la legislación y en el mejoramiento del salario docente.²¹

Aprovechando la mención a la tangente económica podríamos agregar también que parte del motivo por el cual Olaizola se maravilló con las condiciones escolares en Bélgica es porque se trataba en su mayoría de instituciones privadas cuyos recursos superaban ampliamente lo que la escuela pública podía ofrecer. Lo decía con mucho énfasis Julio Castro hablando de la escuela de Abbotsholme:²² «Es como casi todas las escuelas nuevas de Europa, una institución de carácter privado en la que solo pueden inscribirse niños de las clases pudientes» (1941, p. 120).

La figura del maestro Otto Niemann

Para poder escribir sobre la Escuela Experimental de Progreso es necesario empezar introduciendo a su ilustre director: el maestro Otto Niemann. Si bien no vamos a extendernos demasiado en aspectos biográficos, es necesario un mínimo acercamiento a su personalidad y las particularidades de su pensamiento, ya que son sumamente influyentes en la manera en que fue implementado (o no) el método Decroly en su escuela. Sobre la relevancia de tal presentación, citamos al Dr. Gerardo Garay (2019):

La figura de Otto Niemann [...] si bien es relativamente conocida para el magisterio uruguayo [...]; resta todavía mucho por hacer

21 Sobre este punto encontramos unos años antes, por ejemplo, a María Espínola Espínola planteando un sueldo mayor para los maestros rurales, dado el tamaño de su sacrificio: «Es imposible pretender una actuación impecable o poco menos de un funcionario cuya carrera misma representa ilustración y cultura, viviendo en un rancho miserable» (Espínola, 1922, p. 174). También Otto Niemann alzó su voz en este reclamo, ya que, no alcanzándole el sueldo para subsistir, debía recurrir a otros empleos que perjudicaban su labor en la escuela, porque no podía dedicarse al perfeccionamiento profesional, a reflexionar sobre lo enseñado o preparar la clase para el día siguiente (Niemann O., 1923a).

22 Un colegio privado bajo el modelo de Escuela Activa en Alemania.

en materia de investigación para comprender las fuentes de las que se nutrió intelectualmente en sus experiencias vitales, sus motivaciones, las dificultades que tuvo a la hora de implementar sus convicciones pedagógicas, etcétera (p. 2).

Otto Niemann nació en 1888 en Buenos Aires. Desde temprana edad conoció la lucha de la clase obrera, dado que su familia inmigrante integraba esa población. Debido a las dificultades económicas que enfrentaba su familia, a los 13 años se vio obligado a buscar empleo, y es allí donde se inicia como tipógrafo y comienza su autoeducación. A los 18 años huye del servicio militar obligatorio, abandonando su país y buscando asilo en Montevideo, donde también se empleó como tipógrafo. Su trabajo como obrero tipográfico fue determinante en varios aspectos del futuro de Niemann, en tanto la imprenta «defiende la enseñanza racional y científica» (Niemann A., 1983, p. 27), dándole el contacto con el tipo de literatura que formará de manera muy temprana su vocación y su inclinación por nuevas pedagogías. Por otro lado, su experiencia de obrero permanecerá con él a lo largo de toda su carrera, entendiendo que «la más alta instrucción debe alcanzarse a través del trabajo» (Batista y Garay, 2019, p. 18). Sobre el trabajo escribe en el LD: «He demostrado prácticamente en una clase hoy que teniendo los niños trabajo convenientemente dirigidos hay actividad, orden y provecho» (LD, 08 de mayo de 1930).

En la imprenta en la cual se desempeñó en su juventud²³ publicaba el boletín *Escuela Moderna*, el cual profesaba «las ideas pedagógicas más radicales de aquellos años» (Niemann A., 1983, p. 28) con autores afines al positivismo evolucionista y a la tradición libertaria. Esta escuela moderna contaría con un programa indeterminado que se adapte a los intereses y curiosidad del niño, aprovechando sus circunstancias y los espacios que ocupa a través de la experiencia. Con este trasfondo, Otto Niemann va a coincidir con el movimiento pedagógico de escuela nueva o escuela activa, en crítica al modelo de escuela tradicional y su fracaso educativo. Como ya vimos, los elementos principales de su propuesta toman al niño como centro de interés (lugar activo) y al aprendizaje por experiencia. Al respecto Niemann dirá que «no hay trabajo teórico que no tenga principio o fin en una experiencia y no hay experiencia que no lleve al niño a entrar en el terreno de la investigación, con la observación y la asociación» (Niemann, A., 1983, pp. 70-71). En consonancia

23 Para ahondar en el período de juventud de Niemann y sus influencias referimos a la lectura de la tesis doctoral de Gerardo Garay titulada *La Liga Popular para la Educación Racional de la Infancia, Montevideo 1911-1916*, Universidad Nacional de La Plata, 2017 (inédita). Garay realizó también una selección de escritos de juventud de Niemann: *Otto Niemann. Selección de textos 1911-1916* (2015).

con la teoría pedagógica en la que se inscribió, el acercamiento de Niemann a la experiencia tiene un trasfondo científico-racional, lo cual queda evidenciado en la implementación de actividades de laboratorio en su acercamiento al concepto de verdad y quizás incluso al propio hábito de Niemann de registrar exhaustivamente sus pensamientos y observaciones en el LD de la escuela.

Otto Niemann se recibió de maestro en 1918. Luego de diversas gestiones el Dr. José Pedro Varela, quien deseaba hacer uso de la vocación demostrada por Niemann, le confía la dirección de la Escuela Agrícola n.º 2 de Flores para lograr una escuela rural modelo. El maestro dirigió esta escuela durante cinco años; luego debió volver a Montevideo, en el año 1923, por motivos de salud de su esposa Rita Morales, y por la continuación de los estudios de sus hijos. Sobre su estancia en esta escuela destacamos que Niemann se encontró en 1918 con un local escolar en un estado total de abandono, cuya descripción realiza con detalle Alba Niemann (1983). A pesar de las dificultades, logró que su labor fuese reconocida; en el año 1922, el redactor escolar de *La Noche*, Venus González Olaza,²⁴ invita a Niemann y le realiza un reportaje del cual extraemos:

El señor Niemann, siguiendo una misma conducta científica, ha establecido un fichero donde registra a cada alumno anotando al margen todos los factores determinantes que pueden influir sobre el desarrollo mental del alumno. Así, por ejemplo, estado económico y social de los padres, actividades de los mismos, estado físico del niño, capacidad para el trabajo y el estudio, etcétera. Toda una documentación de psicólogo experimental que completa su obra de perfecto pedagogo (p. 118).²⁵

Conoció de cerca los obstáculos del medio rural, no solamente por falta de recursos, sino también por las resistencias que encontró en la comunidad: los padres no querían enviar a sus hijos a la escuela. Llevó muchas visitas a los ranchos de la zona para convencer a las familias de que confiaran en la escuela, y según relata su hija Alba, logró que a su partida «los mismos vecinos que a su llegada se negaron a entregarle a los hijos, le despidieran llorando, amigos todos del maestro revolucionario» (Niemann, A., 1983, p. 50).

24 También fue director de la revista pedagógica *Educación* entre los años 1922 y 1927.

25 No pasa desapercibido el uso de expresiones como *desarrollo mental* y *psicólogo experimental*, un par de años antes de la inauguración de las escuelas experimentales. Claramente, esta corriente psicológica y científica se encontraba a la vanguardia en materia de teoría educativa.

Escuela Experimental de Progreso

En el año 1923 Niemann conoce al maestro Sabas Olaizola, y junto a otro grupo de maestros coinciden en que quieren una escuela nueva. Decidió concursar para ganar la dirección de la Escuela Rural n.º 11 de Progreso. Estando en proceso de concurso, el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal resuelve aplicar a dos escuelas la reglamentación para experimentación libre: la mencionada escuela de Progreso para Otto Niemann, y la Escuela n.º 5 de Las Piedras a cargo de Olaizola.²⁶ Alba Niemann (1983) escribe que dicha resolución surge en respuesta al pedido realizado por Olaizola y Niemann para realizar «ensayos de carácter pedagógico» (p. 51), aunque en la revista *Educación* Niemann (1927) afirmó que por algunos malentendidos nunca llegaron a comunicar este deseo a las autoridades (p. 170), de modo que el proyecto se presentó por motivos seguramente ajenos a sus propósitos.

Así, Otto Niemann comenzó su labor como director de la escuela rural de Progreso, y ganó la efectividad un tiempo después. Es allí donde tiene la oportunidad de ensayar lo que el tiempo y las circunstancias no le permitieron terminar en Flores. En 1927 la escuela se transforma en una escuela rural activa, reflejada en muchos cambios y mejoras ocurridos en el local escolar (Rosello, 2007), y la realización de distintas actividades inexistentes en las escuelas comunes (Niemann, A., 1983, p. 53). Entre estas actividades encontramos audiciones de música selecta, cine educativo, huerta, excursiones, exposiciones de alumnos, diálogos con agricultores del medio, conferencias a padres, biblioteca para niños, Cruz Roja juvenil, teatro, diario mural, correspondencia con otras escuelas, periódicos escolares, cooperativa, instauración del Día del Trabajo, manualidades, talleres de pequeñas industrias, anotaciones meteorológicas, laboratorio, corte y confección para niñas (ídem, pp. 53-54) (cf. Rosello, 2007, pp. 14-17).

En el año 1928 se crea la Ley de Escuela Experimental, por lo cual mejoró la situación presupuestal y se adquirió terreno (Niemann, A., 1983, p. 57). Sin embargo, a pesar de pasar muchos años reclamando los medios para construir un edificio escolar más grande, Niemann nunca llegó a presenciar este acontecimiento.²⁷ Debido a la estrechez de te-

26 Más adelante, en el año 1927, se suma la Escuela Experimental de Malvín a cargo de Olympia Fernández.

27 La edificación en la cual hoy se erige la escuela de Progreso «fue gestionada persistentemente durante años por Niemann» (Rosello, 2007, p. 28). Agregamos que en mayo de 1994 se aprueba, primero por la Cámara de Representantes y luego en Senadores, el nombramiento de la Escuela n.º 204 (ex Escuela Rural n.º 11) como Maestro Otto Niemann, en su memoria y reconocimiento.

reno, los centros de interés productivos que funcionaban en la escuela se sustituyen por los centros de interés biológico del método Decroly.²⁸ Aunque Otto Niemann fue uno de los maestros que utilizó ese método para proponer su implementación en el Uruguay (y de que urgía a sus maestras a aplicarlo como se lee en el LD de la escuela), no sería del todo correcto llamarlo decroliano, dado que no creía en los rótulos ni en un método definitivo. Pía Batista se pregunta qué tan comprometido estaba con el movimiento escolanovista: en vez de decidir aplicar estrictamente el plan Decroly como las otras experimentales, «Niemann defendió la experimentación libre, y la convivencia de diferentes métodos y prácticas en múltiples escuelas experimentales» (Batista y Garay, 2018, p. 264). Dijo Niemann (1927):

Las dos escuelas libres que funcionan son distintas. Y es de desear que cuantas nuevas se creen, sean distintas y que en ellas se puedan observar prácticamente las ventajas de todos los métodos posibles y conocer las ideas personales de cada maestro, sin espíritu de competencia (p. 106).

Niemann lamentó en algunas ocasiones la preocupación exclusiva por los programas y métodos, olvidando lo más importante que eran los principios, insistiendo en que «lo que hacía falta al magisterio era una idea orientadora capaz de favorecer a la evolución de la sociedad» (LD, 26 de noviembre de 1929). Por otro lado, Alba Niemann (1985) afirmaba:

En los aspectos pedagógico y metodológico, su filosofía fue de escuela activa. En ella se trabajó con libertad de acción referida a los planes y la metodología, pues los programas que se utilizaron, en sus contenidos, eran los mismos vigentes para cualquier escuela rural uruguaya (p. 23).

Esta visión de la escuela y su programa fue compartida también a nivel oficial. Un documento del 2007 del Consejo de Educación Primaria (CEIP) describe:

Estas escuelas [experimentales] conservaron el Plan de Estudios, el Programa y distribución en grados, aunque con gran margen de flexibilidad en su aplicación. En el Congreso de Inspectores de 1926 se pedía que los Programas escolares fueran solo un marco de referencia para la actividad de niños y maestros, de modo que

28 Es interesante la lectura que realiza Gerardo Garay (2021) respecto a este cambio. A su entender implicó «un significativo cambio de táctica» (p. 93), debido a que las autoridades exigían la aplicación de un método/plan concreto, bajo la amenaza de dar por terminado el ensayo. Para ahondar en este tema remitimos a la lectura del mencionado trabajo, cuyo espíritu y conclusiones compartimos.

fueran los alumnos, en base a sus intereses y actividades los que delinearán el currículo semanal o trimestral (CEIP, 2007, p.13).

Para poner en contexto a la escuela de Progreso hay que tener en cuenta la situación de la educación rural en esa época. El programa para escuelas rurales había sido creado en 1917, y en él se reconoció la necesidad de una propuesta diferenciada para el medio rural, que sufría la despoblación del campo y una situación de pobreza pronunciada. En este sentido, la educación rural se trataba no solamente de un problema pedagógico, «sino que lo es económico-político-social y su solución no podemos lograrla los maestros solos, sino unidos en un esfuerzo común con los altos poderes nacionales» (Espínola en Primer Congreso, 1933, p. 171). Respecto a la situación de las escuelas rurales el subinspector de Instrucción Primaria de Montevideo en 1931, Hipólito D. Coirolo, lamentaba el estado de olvido, de «incomprensible omisión» en la que se encontraban hace más de cincuenta años cerca de mil escuelas rurales (1931, p. 18). Resulta interesante cómo las palabras del maestro Otto Niemann llegaban a sus colegas, ya que Coirolo lo cita en la revista *Escuela Activa*:

El director de la Escuela de Experimentación de Progreso, Otto Niemann, al aludir en un trabajo a nuestras escuelas rurales, dice que se trata de «escuelitas que en nuestro territorio cumplen la misión de enseñar a leer, escribir y contar, arrojando a la sociedad un porcentaje elevado de ineptos para luchar y defenderse en la vida (ídem, p. 19).

En los primeros años de existencia de la escuela experimental de Progreso Niemann no la concebía aún dentro del método Decroly. En el año 1927 escribía en la *Revista Educación* que, a partir de una conferencia dada por Dr. Nieto Caballero en 1925 en Colombia, en la cual informaba de su ensayo del método Decroly, varios maestros en Uruguay quisieron llevar adelante el movimiento de escuela activa en el que Niemann se incluyó (p. 170). Relata que la consejera Luisa Luisi presenta al Consejo de Enseñanza un proyecto (la mencionada ley que creó las dos primeras escuelas experimentales) en el cual permite la realización de un ensayo de la escuela activa con total libertad para elegir el método y el personal. Estas escuelas fueron llamadas «libres» (ídem). Agrega que si bien el director de la escuela urbana de las Piedras, Sabas Olaizola, eligió inmediatamente ensayar el método Decroly, él, por su parte, en la escuela rural de Progreso decidió un ensayo de mayor amplitud, «procedimientos activos, sobre la base de una educación integral y adaptados al medio rural que en mi escuela se desenvuelve» (ídem, p. 172). En ese mismo año se extrae de los Anales de Primaria el objetivo de su escuela libre:

Quiero preparar al hombre²⁹ para que una evolución ascendente se opere; y con ese objeto quiero educar al niño en tal forma que, en su edad adulta, pueda ser una personalidad que sepa orientarse sola y lleve siempre como guía la idea de un perfeccionamiento incesante en lo individual y en lo social. [...] El maestro debe saber hacer, no su escuela, sino la escuela que cada medio necesita (Niemann, O., 1927, p. 175-176).

El maestro, además, debe «pisar y moverse en campo sociológico» (ídem, p. 178), no significando que el maestro deba ser un sociólogo, pero sí que conozca la ciencia de los fenómenos sociales.³⁰ Evidentemente, la ciencia continúa siendo portadora de la razón, tal como el señor Venus González lo describió: «La concepción pedagógica del señor Niemann puede sintetizarse así: la ciencia aplicada» (1922, p.118). Niemann (1931) insistía en la importancia, no de que el maestro sea experto en un método, o que conozca el «método mejor», sino de que sea inteligente, y que tenga la capacidad por tanto de aplicar elementos de uno o diversos métodos, o crear los suyos según las circunstancias lo requieran (p. 182). En muchas ocasiones Niemann va a hablar de la inteligencia. Rosello (2007) extrae del LD de la Escuela de Progreso:

cada día que pasa, cada nueva observación que realizo en el campo de la enseñanza, me convengo más, que el problema de la cultura (educación e instrucción) está en la formación de la inteligencia, esa es la única que puede dar recursos para todo lo demás... (Niemann en Rosello, 2007, p. 63).

Más allá de que Otto Niemann no quiso definirse como decroliano, es verdad que el método Decroly admitía un grado de flexibilidad tal que, al adaptarlo, se mantuvieran solo las líneas directrices del método, y que en los hechos se termine produciendo una diversidad de sistemas, aspecto que Olaizola (1928) ya había destacado como una gran ventaja del método (pp. 88-89). Por eso, Julio Castro (1941) afirmaba que bajo el nombre de «escuelas activas» «se agrupan una serie de realizaciones pedagógicas que tienen identidad de principios generales, pero que se diferencian luego en los procesos pedagógicos a seguir» (p. 113).

En similar línea encontramos a Otto Niemann (1944) realizando una reseña (muy positiva) del libro *Los fundamentos de la nueva pedagogía*

29 Agregaré en Anales de 1931: «Nuestro problema está en preparar al hombre de acción» (Niemann, p. 180).

30 Contemporáneamente, Morey Otero (subdirector del Instituto Normal de Varones y Profesor de Psicopedagogía) escribía que la preparación profesional del maestro debía cambiar, y que la base de su cultura debía estar formada por la biología, la sociología, la psicología y la filosofía, que le permiten observar y experimentar con criterios científicos (Otero, 1931, p. 13).

del maestro Jesualdo Sosa. En esta nota escribe que «la nueva pedagogía, no supone la creación de nuevas formas, sino un nuevo criterio medular, que tiene su origen y raigambre en la lejanía insospechada de los tiempos» (p. 29). Además, agrega que con la iniciación de los estudios psicológicos la «nueva educación» (escuela nueva) ganó terreno (ídem). Esta injerencia por parte de la psicología dio lugar a un giro didáctico: de la enseñanza hacia el aprendizaje. Niemann llegó incluso a decir que «en la enseñanza es más valioso obtener aptitud para aprender que el conocimiento mismo» (LD, 4 de abril de 1930). El objetivo era que el niño adquiriera por sus propios métodos el conocimiento; «hacer que el niño se forme el conocimiento por la observación y el trabajo» (LD, 6 de mayo de 1930), quedando el maestro relegado a un rol de asistencia: «El maestro debe vigilar que el conocimiento adquirido se encauce por las vías de la verdad y por la comprobación individual» (LD, 6 de marzo de 1930). Claramente, la enseñanza sigue siendo dirigida y estratégica: «Al niño hay que enseñarle lo que le agrada, y hay que hacerle agradecer lo que le conviene» (LD, 6 de junio de 1930).

Podemos aventurar que Niemann vio en el movimiento global de la escuela nueva una oportunidad para poner en práctica el ejercicio pedagógico de la escuela libre con la que tanto soñó en su juventud. Dada la gran aceptación que tuvieron metodologías como la de Decroly, Niemann vio en ellas una puerta de entrada para que las autoridades le permitieran llevar adelante su proyecto de manera legítima y con los recursos que requería. Compartimos unas palabras de Niemann: «Mi escuela siempre será nueva; no nueva porque se ha apropiado de métodos llamados nuevos. Será nueva sin envejecer jamás, porque vivirá siempre al día, en permanente superación» (Niemann, A., 1983, p. 57).

Encontramos que, en la *Revista Escuela Activa* n.º 5-6 de agosto de 1931, aparece, en la sección «noticiario del mes» (p. 51), la constitución de la Sección Uruguaya de la Liga Internacional de la Nueva Educación, a cuyos efectos se reunieron muchos nombres influyentes de la época: Emilio Fournié, Blas S. Genovese, Santín C. Rossi y Emilio Verdesio, excusando además la ausencia de Sebastián Morey Otero. A los nombres mencionados se agregan dos más: Olimpia Fernández y Sabas Olaizola, dos de los tres directores de las escuelas experimentales que estaban funcionando en el Uruguay. Salta a la vista la ausencia de Otto Niemann en este cuadro, sobre todo teniendo en cuenta que contaban con la visita de Amelie Hamaïde, ilustre colaboradora del Dr. Ovide Decroly, a quien Olaizola elogió de gran manera en su informe de 1928, y que fue recibida en Uruguay incluso por el presidente de la República. Respecto a este hecho, Pía Batista (2019) realiza la siguiente reflexión que compartimos:

Más allá de su actuación como uno de los tres directores de las escuelas experimentales que aplicaron en Uruguay el método Decroly, es posible que las convicciones personales que lo hacían reticente a la adhesión a doctrinas lo hayan dejado finalmente un poco al margen del grupo (p. 265).

También Gerardo Garay (2019) destaca que Niemann «siempre estuvo con “un pie adentro y otro afuera” de las instituciones, de los grupos humanos y de los cuerpos de ideas» (p. 9).

Habíamos visto en el informe de Olaizola que una característica fundamental del método Decroly era el lugar activo del niño en relación con el saber, produciendo conocimiento como un científico. Niemann ponía en práctica este principio, instando a sus alumnos a investigar y aprender por sí mismos, invitándolos a «traer recortes de diarios y revistas y pegarlos en una cartelera como forma de incentivarlos a buscar información y transmitirla» (Rosello, 2007, p. 26). Bajo este principio, Niemann escribió:

Exhorté a los alumnos a investigar y razonar las ideas y las obras de los hombres, desapasionadamente, porque en todos los casos hay ideas generadas que impulsan, en menor o mayor grado. Estudiar las ideas ajenas no quiere decir aceptarlas y estancarse, sino igualarlas y superarlas (LD, 21 de octubre de 1929).

Más allá de que promover la investigación, podría ser una aplicación del método Decroly. Esta preocupación por la autosuficiencia tiene que ver con la propia personalidad de Niemann, y la autodidaxia que lo acompañó desde su adolescencia. Esta capacidad de «pensar por sí mismo» llevó a Niemann a posicionarse fuertemente en contra del dogmatismo y a favor de la laicidad.³¹ Esta actitud antidogmática estaba alineada con los avances de la psicología de la época; en dicha disciplina, por ejemplo, se encontraba Morey Otero (1931), que expresaba al respecto: «La enseñanza debe ser enteramente adogmática y libre de todo sistema social de intereses» (p. 13).

Respecto al personal de la escuela del LD, surge que Niemann tenía problemas constantes con las maestras³² que estaban bajo su dirección, en parte por las continuas inasistencias, pero más fundamentalmente por cuestiones de enseñanza. Uno de los inconvenientes a destacar ocurrió cuando una exmaestra declaró que en la escuela no había un programa,

31 Niemann resignifica este concepto ya no refiriéndose exclusivamente al rechazo de la educación religiosa (como se entendía en aquella época), sino a una filosofía educativa que rechaza cualquier tipo de interés dogmático.

32 Observamos que, curiosamente, esto no ocurría con los maestros varones, por ejemplo, el Sr. Fuentes.

y por ende no sabían cómo actuar (Rosello, 2007, p. 65). Frente a esto Niemann responde: «Esto es un absurdo [...]. Más que programa hemos tenido reuniones constantes y demostraciones prácticas de los procedimientos» (ídem, pp. 65-66). Insiste en que se dedicó tiempo a preparar el personal y que en la escuela se practicaba el método Decroly, del cual existía material de consulta para las maestras. De todas maneras, reconocía que la necesidad de programa (le llamó «muletas para andar»³³) no era necesariamente por pereza o incapacidad, sino por el hábito de recibir las cosas hechas (LD, 26 de marzo de 1930).

Reflexionando sobre esta situación, es entendible que las maestras encontraran dificultades en aplicar un método que no formó parte de su formación,³⁴ y que quizás no estuviese presente en sus propios ideales. Lo reconoce Alba Niemann (1983):

Las maestras que le acompañan en el ensayo no han recibido en su formación profesional preparación para este tipo de enseñanza. [...] Entiende que la preparación del maestro, además de ser importante, debe tener prioridad. Esto no es posible ya que trabaja con maestros que tienen formación común y, algunos de ellos, años de trabajo en escuelas también comunes (p. 81).

A modo de ejemplo, extraemos del LD algunas entradas que refieren a su disconformidad con las maestras: «La maestra de esta clase avanza con lentitud, por estar apegada a procedimientos sin actividad ni interés, pretendiendo someter a todos sus alumnos más por la obediencia que por interés» (LD, 5 de junio de 1929). Luego de una reunión con el personal enseñante, Niemann escribía en protesta: «La enseñanza activa no se impone si no es con la vigilancia y la intervención mía. Sobre todo con el personal más antiguo [...] dejando andar se vuelve al punto de partida» (LD, 14 de agosto de 1929). En similar línea: «Solo por períodos breves, como reacción por mis advertencias, se nota la “actividad” que debiera ser la norma» (LD, 4 de junio de 1930). Otro extracto, cuando estaban trabajando con un globo terráqueo y mapas: «Se nota que las maestras descuidan por completo la cultura que se puede formar comentando los hechos salientes de la actividad universal, siguiendo los acontecimientos al día» (LD, 28 de agosto de 1929). Y en otra ocasión, se asombra de que una de las maestras más antiguas (de las que no se adaptaban fácilmente al método) no había enseñado a su clase a hallar la superficie de

33 Compartimos un extracto del LD sobre la necesidad de programa: «[...] Como nuestro propósito esencial es dar aptitudes: capacidad mental y manual, no es lo fundamental programar el conocimiento, no es necesario indicar una por una la cuestión, la asignatura que debe enseñarse» (Id, 01/06/1930).

34 Recién en 1941 encontramos a Julio Castro diciendo que se agregó un curso a los Institutos Normales sobre pedagogía decroliana (p. 124).

un triángulo, por lo cual procedió a hacerlo él mismo «en veinte minutos en forma práctica» (LD, 24 de octubre de 1929), dejándola así en evidencia. También eran frecuentes sus protestas porque algunas maestras no utilizaban el material que él preparaba, lamentando este hecho ya que consideraba que este era aprovechable.

Niemann llega incluso a pronunciarse sobre la necesidad de realizar una «seria selección» de maestros, cosa difícil siendo que para saberlo tenía que ver actuar al maestro durante al menos un año (Rosello, 2007, p. 31). Por otro lado, también reconocía que era difícil «hallar [al personal enseñante] “hecho”: hay que hacerlo; y ello es posible cuando se encuentran personas dispuestas a hacerse y con condiciones naturales para “llegar”» (LD, 31 de octubre de 1929). Niemann demostraba frente a sus maestras una postura autoritaria, ya que se tenían que respetar los lineamientos que él ensayaba. Este control se extendía a todas las actividades de la escuela: supervisaba las clases de las maestras, indicándoles cómo llevar adelante las lecciones; acompañaba al chofer del ómnibus escolar en todo su trayecto para cerciorarse de que los recorridos fueran los mejores; y lo acompañaba en sus tareas de peón. Esto también evidenciaba un director extremadamente activo: lo vemos cubriendo constantemente las clases de las maestras faltantes, llevando adelante todo tipo de actividades escolares, realizando entradas de trabajo en el LD algún domingo y casi todos los feriados, días que aprovechaba, por ejemplo, a hacer arreglos en el local escolar junto al peón.³⁵

Encontramos en el LD que el día 30 de abril de 1929 comienza a trabajar una nueva maestra para el cargo de «retardados», creado por la Comisión Educativa de Enseñanza Especial. Las menciones de este grupo son escasas, principalmente escribía al respecto cuando había algún cambio en la maestra a cargo, o cuando esta faltaba. En febrero de 1930, ante la comisión administrativa de la escuela, deja constancia de la propuesta de utilizar el rubro «profesores especiales» para crear dos ayudantías para el grupo de «retardados, analfabetos», y para poder formar dos clases especiales, una con varones y otra con niñas de clases superiores, a fin de reforzar las aptitudes especiales que «necesita cada sexo en la vida actual, y en este ambiente en que el porcentaje de aspirantes a estudios superiores es limitadísimo».

Vemos algunos indicios de la aplicación de conceptos derivados del método Decroly: «Si he adaptado los “asuntos básicos”; algo así como “centros de interés”; especificados en nuestro programa, es única y ex-

35 Escribe incluso al momento de gestionar su jubilación que trabajó durante 41 años «casi sin licencia» (LD, 11 de setiembre de 1941).

clusivamente porque con ellos podemos realizar una obra intelectual y moral de eficacia [...]» (LD, 14 de agosto de 1929). Por otro lado, en 1930 realiza una descripción de una clase que dio a los alumnos de 4.º y 5.º en la cual utiliza claramente el método activo con el fin de enseñarle al maestro cómo trabajar. Una conversación sobre la necesidad de confeccionar almácigos dio lugar a hablar sobre las estaciones, las plantas y semillas, factores de germinación, siembra, injertos, fecundación y sexos. Luego, fueron a la huerta a realizar observaciones y a trabajar la tierra. Al volver a la clase se fueron enunciando las cosas utilizadas y las acciones realizadas, y se fueron enumerando sus cualidades. A través de esta actividad se explicaron los sustantivos, verbos y adjetivos (LD, 25 de marzo de 1930). Esta clase recuerda a los centros de interés, a través de los cuales surgen todas las lecciones necesarias mediante distintas actividades y experiencias.

Niemann también utilizó el LD como forma de dejar constancia de los obstáculos que no dependían de la escuela, principalmente cuestiones presupuestales o ambientales. Al principio las escuelas contaban con el mismo presupuesto que las comunes, pero, según escribe Niemann (1929) en La Colmena,³⁶ en octubre de 1928 se aprobó una ley que creaba la Comisión Administradora de las Escuelas Experimentales, y que destinaba un presupuesto especial para cada una de las escuelas experimentales (p. 2). Esto permitió algunas mejoras en el terreno, pero la lucha por conseguir un edificio más grande quedó trunca, cuestión que limitaba sobremanera las actividades que podían hacer en la escuela. También denunciaba fallas burocráticas o la falta de voluntad de entidades ajenas. Por ejemplo, tras un mes de haber escrito un informe para la Comisión Administradora solicitando dos cargos de maestras especiales nuevos, y de repetir durante varios días que se encontraba a la espera de respuesta, escribe con evidente frustración: «Según telegrama recibido el miércoles de noche, debía reunirse la Comisión de E. E. de Pr. [sic] pero ninguno de sus miembros hizo acto de presencia.» (LD, 21 de marzo de 1930). También dejó constancia de oportunidades de mejora del entorno, por ejemplo, los caminos de tierra por los que debía pasar el ómnibus para recoger a los estudiantes. En múltiples ocasiones escribe en el LD que no era posible recoger a los niños que vivían en lugares con malos caminos en días de lluvia, o que se podía hacer con «cierta dificultad» (LD, 21 de junio de 1929). Implícitamente, esto evidenciaba la importancia de que la municipalidad corrigiera estos caminos.

Niemann escribió en 1924, cuando comenzaba su labor en Progreso, que no importaba si el niño olvidaba los contenidos de la educación

36 Publicación mensual de la Escuela Experimental de Progreso.

recibida, ya que, mientras tuviese interés (concepto clave), siempre podría consultar un libro o a un experto. Lo importante no es el aprendizaje de un saber en sí mismo, sino

el amor al estudio, el ansia de perfeccionamiento, el espíritu investigador, la inquietud y la imposibilidad de aceptar algo sin haberlo comprendido, el espíritu de crítica razonada y de tolerancia: y que siempre, siempre, en todos sus actos, se descubra un interés especial: el de «mejorar para mejorar también a los demás» (Niemann, 1924, p. 160).

Agrega también que el niño, cuando crezca y empiece a entender aquello que le fue enseñado en su infancia,³⁷ hallará placer en estudiarlas ya que se encontrará en una situación de «enamorado de un ideal». Para estar en esa situación debe haber pasado por un maestro que no solo quiera formar la personalidad del niño, sino que su propia conducta esté de acuerdo con estos ideales, lo cual no deja de recordarnos al maestro socrático. Lo que necesitaba el niño era el estímulo para desarrollar su propio amor al saber. La infancia, por otro lado, es un momento de formación, el niño es «un futuro hombre» (Niemann, 1925, p. 168) sostenedor de la sociedad que marcha hacia una «perfección indefinida». Nos otorga también una definición simple: el niño «es un ser humano “nuevo” que viene a reemplazar a los seres “viejos”: esto es todo». Y para que pueda hacerlo, al niño hay que cuidarlo, hay que proveerlo de salud, alimentación, educación, «alegría de vivir» (ídem). Esta es la fuerza que empuja al maestro, ya que un futuro mejor para la sociedad de valores depende de formar mejores niños.

Luego de muchos años de labor activa en la Escuela de Progreso, en 1942, Otto Niemann deja constancia en el LD de que dio inicio a los trámites de jubilación, ya que había obtenido ese derecho (Rosello, 2007). Finalmente, el viernes 18 de setiembre de 1942 hace entrega de la dirección de la escuela a la maestra María Angélica Medina. Alba Niemann (1983) nos dice que, tras su jubilación, Otto Niemann amplió su producción, publicando artículos de temas como: la libertad, la igualdad, la propiedad, la fraternidad, el valor del esfuerzo humano, la felicidad, el dinero y el trabajo (p. 92). Su producción total consta de casi cincuenta años de publicaciones, desde 1908 hasta 1957. Además de escribir, Niemann integró la Federación Uruguaya de Maestros (FUM) y la Junta Directiva de la Fundación Nacional Amigos del Niño del Campo. Dedicó su tiempo a la militancia, exigiendo a las autoridades un mejoramiento de la calidad de vida rural y de las condiciones del magisterio.

37 Esta noción da a entender un aprendizaje que no ocurre a la vez de la enseñanza, sino posiblemente años después.

Lista de fuentes documentales

- BINET, A. (1973 [1911]). *Les idées modernes sur les enfants*. Flammarion.
- CASTRO, J. (2007 [1941]). *El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y Nueva Educación*. MEC.
- COIROLO, H. (1931). Panorama que ofrece la escuela rural. *Revista Escuela Activa*, (2), pp. 18-21.
- COMITÉ EJECUTIVO DEL PRIMER CONGRESO (1933). Primer Congreso Nacional de Maestros «Organización de la Enseñanza». Estudios, informes y resoluciones (1933). Montevideo: Imprenta Central
- DEWEY, J. (1897). *My pedagogic creed*. E. L. Kellog & Co. <https://archive.org/stream/mypedagogiccreed00dewegoog#page/n6/mode/2up>
- ESPINOLA, M. (1922). *La escuela y el progreso*. Cooperativa Editorial Pegaso.
- ESTAPÉ, J. M. (1931). La escala de los valores universales. *Revista Escuela Activa*, (2), pp. 14-17.
- GONZÁLEZ, V. (1922). Una escuela agrícola modelo. La obra del maestro señor Otto Niemann. *Anales de Instrucción Primaria*, año 19-20, tomo 19, n.º 4, pp. 224-229. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- NIEMANN, O. (1911). Necesidad de la escuela moderna. *Educación Sociológica*, 2, pp. 3-4. Transcripción en Batista y Garay (comp.). (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1912). Educación Razonada. *Infancia*, 6, pp. 41-43. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1914). Los anarquistas y el racionalismo. *Infancia*, 29, p. 33. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1922). El ideal del maestro. *Anales de Instrucción Primaria*, 14-20, 19 (1, 2 y 3), pp. 41-52. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1923a). La situación económica del maestro y sus consecuencias. *Educación*, 20, pp. 286-291. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1923b). Necesidad de la colaboración entre el hogar y la escuela sobre las que funciona la Escuela Rural de Experimentación Libre, Estación Progreso (Canelones). *Anales de Instrucción Primaria*, 20 (1-12), pp. 63-71. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1924). Hay algo que los niños no deben olvidar jamás. *Educación*, (22), pp. 365-367. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1924-1930). *Libros diarios de la Escuela Experimental de Progreso*.

- NIEMANN, O. (1925). El problema del niño es el problema de la sociedad. *Educación*, (39), pp. 121-123. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1927). Las escuelas libres. *Educación*, 55, pp. 228-230. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1927a). Ideas básicas sobre las que funciona la Escuela Rural de Experimentación Libre Estación Progreso (Canelones), *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 21, n.º 2, pp. 257-260. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1929). Para la historia... *La Colmena*, (5).
- (1931). Plan Educativo de la Escuela Experimental de Progreso. Ampliación a los informes producidos por el director de la Escuela Experimental de Progreso con respecto al plan de ensayo, *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 30, 1931, pp. 104-108. Transcripción en Batista y Garay (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- (1944). «Los fundamentos de la nueva pedagogía» por Jesualdo. En Órgano de prensa de la AIAPE. *Por la defensa de la cultura*.
- OLAIZOLA, S. (1928). *La pedagogía decroliana. Informe elevado al Ministerio de Instrucción Pública*. Arduino Hnos.
- OTERO, M. (1931). Derivadas pedagógicas de la psicología actual. *Revista Escuela Activa*, (2), pp. 12-14.
- SOSA, J. (1963). *Vaz Ferreira. Pedagogo burgués*. El Siglo Ilustrado. <http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/44514>
- VAZ FERREIRA, C. (1910 [1963]). *Lógica viva*. Centro Cultural España. <http://www.vazferreira.org/textos/011%20C%20VF%20-%20L%C3%B3gica%20viva.pdf>.
- (1927). *Parques escolares*. Gutenberg. <http://anaforas.fic.edu.uy/jspui/handle/123456789/40746?mode=full>
- VERDESIO, E. (1931). La comprobación del rendimiento escolar. *Revista Escuela Activa*, (5-6), pp. 31-39.

Referencias bibliográficas

- BATISTA, P. y Garay, G. (comp.) (2019). *La libertad en la escuela (y otros textos)*. Otto Niemann 1909-1957. ANEP.
- CEIP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión*. ANEP. http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- GARAY, G. (comp.) (2015). *Otto Niemann. Selección de textos 1911-1916*. La Turba Ediciones. <https://es.scribd.com/doc/269612351/Otto-Niemann-Selecion-de-textos-1911-1916>

- GARAY, G. (comp.) (2019). Aproximaciones al itinerario intelectual de un maestro escolanovista en Sudamérica: Otto Niemann (1888-1958). *Revista Brasileira de História da Educação*, 19, pp. 1-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e056>
- (2021). *La ilustración perdida*. ISBN: 978—9915—40—336—6
- NIEMANN, A. (1983). *Otto Niemann, un maestro sin fronteras*. Penélope. <https://es.scribd.com/document/243901565/Otto-Niemann-un-maestro-sin-fronteras-Alba-Niemann>
- (1985). La escuela rural. *Revista de la educación del pueblo*, 30, p. 23.
- ROSELLO, C. (2007). *Otto Niemann. Maestro de maestros*. <https://es.scribd.com/doc/244032913/Otto-Niemann-maestro-de-maestros-pdf> Consultado el 12/11/2019.

RELATOS SOBRE EL NIÑO RURAL EN URUGUAY (1935-1955). AFECTACIONES DESDE MÉXICO A TRAVÉS DE LOS PLANTEOS DE JULIO CASTRO

Limber Santos

Se pensó mucho en el adulto y poco en el niño, como si se hubiera dicho: «El hombre de campo que nosotros concebimos como perfecto, debe tener tales conocimientos; como en ese medio no hay más institutos de enseñanza que la escuela rural a ella debemos confiar exclusivamente, la formación de ese tipo y por consiguiente establecer en sus programas los conocimientos que debe poseer el hombre de campo, concebido por nosotros como ideal». ¡Oh vieja teoría del homúnculo que agazapada en lo subconsciente vives aún para vengar repudios!

Agustín Ferreiro, 1937, pp. 19-20.

En los años 40 Julio Castro consolida un planteo que venía preparando desde fines de la década anterior. Se trata de develar un silencio a voces que, en términos de descubrimiento de un Uruguay desconocido, implica un movimiento intelectual de descripción y análisis, pero a la vez un movimiento militante de denuncia. Si bien el punto máximo de enunciación está en la descripción y narrativa de la primera misión sociopedagógica (Castro, 1945), es en *La escuela rural en el Uruguay* (Castro, 1944) donde aparece con mayor contundencia la idea de una niñez rural. En estos y otros testimonios del autor se deja ver una decidida afectación de las formas de ver las infancias rurales en México, al menos desde 1920 en adelante, en el marco de las manifestaciones educativas de los procesos posrevolucionarios. En el caso mexicano la idea de *niño rural* gira en torno a las casas del pueblo (Fuentes, 1986), y de manera diferida, en el caso uruguayo lo hace en torno a la escuela rural (Castro, 1944).

Veamos esta afectación a través de un recorrido por los textos ensayísticos, de investigación, periodísticos y literarios que, en el segundo cuarto del siglo xx, en México y en Uruguay tomaron en consideración la idea del *niño rural*. Julio Castro es el hilo conductor, y la mirada de los juegos constituye el principio y el fin de este recorrido.

¿A qué juega un niño rural?

Un primer intento de caracterización del niño rural lo realiza Castro en torno al juego y la interacción con el medio. A falta de estudios al respecto, lo hace apelando a su propia vivencia como niño rural por cuanto se define como tal.¹ Con relación a los juegos del niño rural, señala que «son recuerdos de infancia, muchos de los elementos aquí descritos. Otros son de observación posterior. Pero nunca hemos visto que nadie se interesase por estas formas de juego infantil» (Castro, 1944, p. 71). Una de las descripciones resulta particularmente elocuente.

Recordamos la construcción de yugos,² hechos de madera dura para que no se rompieran, de ocho a diez centímetros de largo e idénticos, en su forma, a los de verdad: la de arados «de mano» con reja y vertedera de hojalata para que brillasen como de verdad; la de carros y carretas, con ejes de alambre grueso o de palo, y ruedas de rodetes de madera rodeados con una llanta de hojalata; de aljibes enterrando un tarro de café Dos Americanos³ que daba la forma exacta de la bóveda, y cuyo brocal quedaba constituido por la boca del tarro, al que se le hacía, además, un hermoso soporte de alambre para la roldana, por la cual bajaba la cuerda con su balde del tamaño de un dedal (Castro, 1944, p. 71).

1 Julio Castro nació en La Cruz, departamento de Florida, por lo que él mismo transcurrió su infancia en un medio rural. De hecho, además de maestro rural, tenía amplio conocimiento de la vida y la producción rural, al punto de que en su círculo de amistades y compañeros del semanario *Marcha* le decían *El Canario*.

2 El yugo es una herramienta de madera utilizada para mantener juntos los bueyes de una yunta en las labores agrícolas.

3 Dos Americanos era una marca de café muy conocida en la época.

Ocho años después, en tiempos en que Julio Castro se encontraba en México en la subdirección del Crefal,⁴ Miguel Soler anotaba en su diario⁵ con fecha martes 18 de noviembre de 1952:

recorriendo las orillas de la Colonia Ibarra⁶ encuentro a un grupo de chiquillos de los que cuidan ganado. Han acondicionado una porción de tierra como si se tratara de parcelas, colocándoles terrones en sus costados cual si fueran cercos de piedra. Cada uno es dueño de su parcelita y una de ellas luce un corral, donde una serie de tronquitos representan el ganado encerrado. Otro extiende sobre su tierra hojitas de zacate: es el trigo que viene naciendo. Ahora discuten cómo edifican alguna casa, «igual a las casas de verdad» (Soler, 2019, p. 138).

Soler agrega a esta descripción un comentario que ubica la niñez en este contexto: «El niño defiende su derecho a ser niño y aunque ya proletario burla las leyes del juego económico de los hombres para ceñirse a las de su propio juego, que es el de la fantasía» (Soler, 2019, p. 138). En la década siguiente los equipos de extensión universitaria habrían de recorrer los rancheríos de Uruguay y encontrarían una escena muy similar. María Csukasi, Perla Svirsky y Germán Wettstein, integrantes del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de la República, describen un juego de niños que encuentran, en el marco de su trabajo etnográfico, en Cerro de Vera, Salto. Se trata de una estancia que los niños han construido y en la que pasan la mayor parte del tiempo. «Las casas están construidas con trozos de ladrillos o piedras pegadas con barro y latas. Algunas son a dos aguas. Los techos, de lata, están sujetos con piedras» (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 55). La lógica de la construcción simbólica sigue la lógica de los patrones y los peones, los ricos y los pobres, y así surge de la descripción que los propios niños hacen a requerimiento de los investigadores.

Todos los cuartos dan a un patio común; de un lado están los de los patrones, del otro lado el de los peones. Las habitaciones de los patrones están adornadas con macetas y plantas. La sección de los patrones tiene una sala de recibo, una de estar, un co-

4 El Centro Regional de Educación Fundamental era una institución de la Unesco que a comienzos de la década del 50 se instaló en Pátzcuaro, Michoacán, México. Julio Castro fue subdirector allí, al tiempo que Miguel Soler fue alumno entre 1952 y 1953. Posteriormente, en la década del 70, Miguel Soler ocupó la dirección.

5 Se trata de un diario personal que Soler llevó durante su estancia en el Crefal. Esos textos tomaron estado público 67 años más tarde formando parte del libro *Rastros* (Soler, 2019).

6 Colonia Ibarra y Huecorio eran las comunidades rurales de Michoacán donde los estudiantes realizaban las tareas de campo.

medor, un dormitorio y otro cuarto. Para los peones solo hay un dormitorio (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 55).

El nivel de detalle es particularmente preciso, explicado en parte por la formación de los observadores y el carácter etnográfico del trabajo. Relatan que los niños les van describiendo el significado de cada elemento representado, por cuanto, al estar hechos de trozos de vidrio, madera, cuerda, tela y lata, «requiere la interpretación de los fabricantes» (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 55). Ese relato incluye, para el caso de los patrones, colchas que «están bordadas y los arcos cubiertos con trozos de nylon para protegerlos de la humedad» (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 55), al tiempo que el mobiliario de los peones «consiste apenas en trocitos de tela que hacen las veces de cojinillo» (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 56).

El poder de representación de la realidad que este mundo infantil tiene resulta mayor que el que había mostrado Castro (1944) dos décadas antes.

Los caballos son horquetas; las ovejas merino, carozos de durazno; las vacas, marlos de choclo, señaladas con marca de alambre hecha también por los niños. El cerco de la estancia y los potreros están contruidos con palitos clavados en la tierra, trozos de hueso y piedritas [...] Otro detalle a destacar es el boliche. En él los niños colocan un tabique divisorio para marcar y separar el lugar que corresponde a los ricos y el que corresponde a los pobres (Csukasi, Svirsky, Wettstein, 1968, p. 56).

La tesis de Castro es que esa realidad resulta desconocida por parte de la escuela, desde el propio maestro allí ubicado hasta los decisores de política educativa, pasando por quienes forman a los docentes y elaboran las estructuras curriculares. La incomprensión mutua entre escuela y medio es una constante en el discurso de Castro, y es desde allí que fundamenta la necesidad de una transformación en la educación rural. Como parte de esta discontinuidad, la pregunta ¿a qué juega un niño rural? no puede ser respondida desde afuera del medio mismo, o las respuestas posibles están atravesadas por una serie de prejuicios y miradas paternalistas.

Todo ese mundo del niño del campo, la escuela no lo conoce. No conoce sus juegos ni la naturaleza de esto. Se hace escuela sin conocer a los niños en sus peculiaridades propias; en lo que es «su mundo». Y lo que es peor a veces creyendo conocerlo por lo que dice un texto de psicología infantil, escrito en Europa o en Estados Unidos (Castro, 1944, p. 71).

Lo anterior determina la existencia de la niñez rural, la describe y caracteriza, la ubica en relación a las políticas públicas y la problematiza

en relación con las miradas académicas sobre la niñez en general. Esta caracterización de la niñez rural se realiza en contraposición con la niñez urbana, por cuanto todo el planteo se formula en el marco de una fuerte polarización rural-urbano, propia del movimiento en favor de una nueva escuela rural (Soler, 1987), y de conformación de la pedagogía rural uruguaya (Santos, 2012).

La descripción de la niñez rural a través de los juegos de crianza se plantea en Castro (1944) en contraposición a lo urbano, y al mismo tiempo en una pretendida —y desconocida— sofisticación técnica y simbólica. El escaso acceso a bienes materiales en el mundo rural es señalado a su vez como una oportunidad de valerse de los recursos de la naturaleza y la capacidad de invención para transformarla, creando universos simbólicos originales. Veamos la complejidad de este escenario lúdico asociado al niño rural, particularmente dotado de una carga simbólica muy específica.

Los niños de medios ganaderos juegan con huesos —por ejemplo— y construyen sus estancias al modo de los grandes. Las vértebras lumbares de los esqueletos de las ovejas después de quitada la apófisis espinal les da un «buey», «toro» o «vaca», que se puede clasificar por razas, se puede «descornar» e inclusive se puede uncir con un yugo del mismo modo que se hace con los bueyes «de verdad». Los huesos del tarso de los caballos dan un «caballo» que hasta puede ser «bayo» o «tordillo» u «overo»; los tarsianos y metatarsianos de vacas y ovejas dan los «hombres», las «ovejas», los «corderos», etcétera. ¡Y qué riqueza de actividades nos daría la construcción de carros y carretas, casas, alambrados, aljibes, la confección de dinero para las transacciones, tal como los niños las realizan imitando a los mayores! (Castro, 1944, pp. 70-71).

Sin embargo, esta mirada guarda una tensión intrínseca. Es una descripción que termina incorporándose a un relato general de desventaja del niño rural respecto al urbano. La necesidad de modificar la escuela rural bebe del escolanovismo y de los procesos educativos ya vividos en México. Pero se justifica a partir del planteo de la distancia entre ciudad y campo, y de los déficits de este último en detrimento de su niñez. Además, esta mirada no aplica para la situación de los rancheríos o *pueblos de ratas*. Allí las descripciones de construcción de mundos simbólicos y técnicos sofisticados por parte de los niños parecen no tener lugar. De hecho, al año siguiente, Castro (1945) no incorpora relatos sobre los juegos infantiles al describir la primera misión sociopedagógica que los estudiantes de los Institutos Normales de Montevideo hacen en Caraguatá, Tacuarembó.

En el mundo rural del rancherío parece no haber infancia. La descripción descarnada de Castro de las condiciones de vida de los habitantes del rancherío deja por fuera toda apelación a los juegos de la niñez. Esto también permite ubicar en el lugar central las actividades lúdicas y recreativas de los misioneros, justificando la necesidad de su presencia, aun estando aquellas actividades relegadas por las de provisión y satisfacción momentánea de necesidades vitales. El carácter pastoral de la misión viene dado con fuerza, en su sentido y estructura, una vez más, desde las misiones culturales mexicanas.

Toda la propuesta de la pedagogía rural uruguaya encabezada por Castro en relación con una escuela que interactúa con el medio en una dinámica de mutua comprensión queda suspendida para el caso del rancherío. Este no es un medio. Al no haber interlocución posible, Castro propone que la escuela rural allí ubicada debe aislar al niño de su entorno familiar. Por esa razón, la escuela del rancherío «tiene que ser una escuela de internado. Por malos que sean estos y por graves que sean sus defectos en la práctica, siempre proporcionarán al niño un medio incomparablemente mejor que el de sus hogares» (Castro, 1944, p. 78).

Castro va incluso más lejos que las propuestas que en esos años estaban sobre la mesa en México, y que para el autor resultaban de ineludible referencia. La maestra norteamericana Katherine Cook, cuyo libro sobre las Casas del Pueblo mexicanas conocía Castro,⁷ había formulado la idea del internado como un extremo, aun para medios rurales materialmente muy deficitarios.

Boarding schools for Indians, called residence schools in Mexico, are not favored except for specific purposes or needs. Present policies for integrating and incorporating the Indian population are based on the theory that schools are primarily community institutions. The program must be carried on as a community project designed to raise the social and economic level of the group as a whole. It must reach adults as well as children. Segregating individuals, transplanting them from the home community during childhood and early youth, is not in harmony with these accepted policies (Cook, 1932, p. 62).

Aun para los medios agrícolas, Castro es tajante en sus formulaciones al plantear eliminar las vacaciones. El trabajo infantil asociado a las prácticas agrícolas resulta ser más pronunciado en los períodos de vacaciones. Esto parece llevar a Castro a suponer que la única posibilidad de infancia para ese niño está dada por la escuela. «Parece una herejía proponer trabajo escolar sin vacaciones. Pero en la realidad de los

7 Seguramente Castro conocía la versión de 1936 traducida en México por Rafael Ramírez.

hechos, los niños ocupados todo el día en la chacra ¿gozan de ellas?» (Castro, 1944, p. 75). En la convicción de que las horas más felices son las de la escuela, «expulsarlos de ella por tres meses es precisamente privarlos durante ese tiempo del encuentro con sus compañeros, de los juegos colectivos y de todos los encantos que tiene la vida en comunidad» (Castro, 1944, p. 75).

Lo anterior ya lo había planteado Julio Castro en *El analfabetismo* al asegurar que un niño de 10 años podía realizar sin problemas el trabajo de un hombre: «Uncir los bueyes, arar, rastrear, pastorear el ganado, deschalar maíz» (Castro, 1940, p. 48). «Las tareas más livianas como la del “pastoreo” —tan importante para los agricultores que no pueden gastar mucho en alambrados— ocupan hasta los niños de seis o siete años, que contribuyen al trabajo común» (Castro, 1940, p. 48).

Resulta frecuente en los textos de Julio Castro (1940, 1944), y antes en el de Agustín Ferreiro (1937) al que Castro remite más de una vez, el señalamiento de la distancia entre la escuela rural y el medio. Una forma de comprender esta distancia se ilustra en la actitud de los niños, que son unos en su familia y medio y son otros en la escuela, sometidos a los formalismos de esta. Moisés Sáenz (1936) ya señalaba un fenómeno similar para el caso de los niños tarascas en la experiencia de Carapán.⁸ Al referirse a la actitud de los niños indígenas en la escuela, analiza que es «apática hasta la desesperación, encogida, arisca. Sin embargo, los niños indios antes de venir a la escuela, en sus hogares, sobre todo los más pequeños son vivarachos y juguetones y, excepcionalmente, se ven criaturas dentro del plantel que conservan estas características» (Sáenz, 1936).

Los niños del campo

La publicación *Síntesis del proceso educacional mexicano* (Castro, 1938) constituye una primera referencia clara del autor que denota la afectación de aquellos acontecimientos sobre los que en Uruguay estaban empezando a ocurrir. De hecho, en este trabajo Castro demuestra tener acceso a varias publicaciones de la Secretaría de Instrucción Pública de México y a publicaciones específicas como la ya citada de la maestra estadounidense Katherine Cook (1932). El libro constituía un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México que adelan-

8 Se trató de una misión cultural permanente liderada por Moisés Sáenz que funcionó durante varios meses de 1932 en varias comunidades indígenas del estado de Michoacán, México.

taba las influencias de John Dewey en el proceso, de la mano de José Vasconcelos y Moisés Sáenz.

Las referencias de Castro a México en el período considerado (1935-1955) no son pocas. Además del temprano texto de 1938 y el de *La educación rural en el Uruguay* (Castro, 1944), debe considerarse el derivado de su viaje por América Latina, *Cómo viven los de abajo en los países de América Latina* (Castro, 1949), y su propia permanencia en México en la subdirección del Crefal en Pátzcuaro entre 1952 y 1954. De este período tenemos el ya citado relato recientemente publicado por Miguel Soler (2019) que, a modo de diario de trabajo, ofrece algunas imágenes de la infancia en las comunidades indígenas de Michoacán.

En textos clásicos sobre la educación rural mexicana como Moisés Sáenz (1936) desde México, Katherine Cook (1932) desde Estados Unidos y Julio Castro (1938) desde Uruguay, las referencias a la infancia rural son muy escasas. Aun tratándose de textos sobre procesos y experiencias educativas en comunidades rurales e indígenas, los niños parecían ocupar un lugar de segundo orden. Hijos de su época, las referencias al mundo indígena han pasado siempre por nombrar a los «dirigentes, los chamanes, rezanderos o curanderos, artesanos o milperos, mayordomos o macehuales. El indígena de los textos etnológicos casi siempre ha sido un hombre adulto [...]. Hablar de lo indígena ha significado hablar muy poco de los niños indios [...]» (Acevedo, 1986, pp. 7-8, citado por Castro Pozo, 2008, p. 674). En *Carapán* (Sáenz, 1936) esta invisibilización del niño indígena resulta muy evidente. Las referencias se limitan a sus respuestas a sencillas pruebas de rendimiento, pero casi no hay relatos acerca de sus modos de actuar, sus formas de comunicarse, sus manifestaciones y comportamientos, como sí se hace continuamente sobre los líderes, las mujeres, los caudillos y los adultos en general. Más allá del diario de Moisés Sáenz acerca de la experiencia de Carapán, hay autores que han señalado que la antropología mexicana ha contribuido a minimizar la importancia de la niñez rural en una «doble marginación, la de la cultura étnica sobre sus niños, niñas y jóvenes, y la del etnógrafo que al seleccionar ciertos eventos como importantes y desechar otros, opta por invisibilizar, sino trivializar, al sujeto en el registro antropológico» (Castro Pozo, 2008, p. 674).

Durante los años del Crefal en el que Julio Castro se desempeñó como subdirector, Miguel Soler es uno de los alumnos de la delegación uruguaya. A través de su diario (Soler, 2019) podemos conocer una primera imagen de la niñez rural en México representada por medio de Bernabé. Regresando de Colonia, Ibarra relata:

A mi lado se me agrega un muchachito. También él pisa los durmientes con la cabeza baja. Hablamos. Va a buscar sus vaquitas para encerrarlas. Voy haciéndole preguntas, y aunque solo tiene doce años, Bernabé conoce bien los rigores de la vida y quiere defenderse. Tres veces lo han puesto en la escuela, para sacarlo de inmediato; no aprendió nada, apenas a contar mecánicamente hasta cincuenta (Soler, 2019, p. 106).

El relato se complementa con una referencia que recuerda la *Carta de Genar* que transcribe Jesualdo Sosa (1935) en *Vida de un maestro*.⁹

De mañana y de tarde, todos los días del año su trabajo es andar tras las vaquitas. Y dice: «Yo ahora echo de ver que lo que más falta me hace es el estudio. Sin leer ni escribir no encontraré ningún trabajo bueno. Profesor, ¿por qué no le pide a mi padre que me vuelva a poner en la escuela?» Pienso que, aun lográndolo, el resultado sería muy poco; Bernabé necesita un estudio intensivo, que lo salve de su clara conciencia de analfabeto (Soler, 2019, p. 106).

De inmediato¹⁰ se produce otro encuentro.

Al cruzar el bosquecito de eucaliptus una cara sonriente me saluda: «Profesor, ¿dónde va usted? Es una pequeña alumna de la escuela. Viene descalza, con su rebocito al hombro y una jarrita de barro, vacía, en su mano. Se muestra alegre, pero le pregunto qué anda buscando con esa jarrita y se ensombrece. Su madre la envió a comprar cincuenta centavos de leche para la cena, fiados, y no se los quisieron vender. Pensaban cenar leche y pan, pero ya no es posible puesto que en la casa no tienen el dinero. Dudo un momento, pienso en los daños de una caridad que no resuelve

9 La «Carta de Genar» forma parte del diario novelado *Vida de un maestro* de Jesualdo Sosa (1935). Los protagonistas centrales son los niños de la escuela de Canteras de Riachuelo, Colonia, una escuela con una propuesta escolanovista y liberadora de las opresiones sociales, culturales, económicas e institucionales a las que esos niños estaban sometidos. En la referida carta Jesualdo muestra a Genar, un niño que había dejado la escuela por tener que trabajar con su tío Carmelo en una máquina trilladora. Añorando sus días de escuela, le contaba a su maestro: «Mejor era en la escuela. Era ser niño... Gracias que aún hoy, que estoy cansado puedo mirar a las estrellas y pienso algunas cosas para decirle como le prometí [...]» (Jesualdo, 1935, p. 64). Jesualdo construye, desde la búsqueda de la sensibilidad del lector, fuertes mensajes políticos y de denuncia de las desigualdades de clase, centrando su mirada en la infancia que ya deja de ser prematuramente. «Todo esto sé que Ud. lo leerá con mucha alegría, por eso se lo mando. Tengo algunas faltas torpes, pero la letra es linda. No se puede quejar. [...] Cuando terminemos las trillas y si no sale alguna otra changuita, me voy a incorporar de nuevo a la tribu. Llevaré unas alpargatas nuevas, un pantalón rayado y una gorra azul como la de Coco. Hasta mañana, compañero, como Ud. nos dice siempre. Genar» (Jesualdo, 1935, p. 64).

10 Ambos testimonios corresponden al martes 5 de agosto de 1952.

nada, pero me resulta mucho más fácil darle los cincuenta centavos que tenerlos en el bolsillo, y a ella tampoco le cuesta nada aceptarlos. Su rostro vuelve a quedar iluminado, da las gracias y echa a correr, en busca de la leche para sus hermanos y su madre. Esta ha sido mi tarde de hoy en Colonia Ibarra, estado de Michoacán, México» (Soler, 2019, p. 107).

Los relatos que faltaron antes aparecen aquí. Pero lo que también aparece es la vinculación entre estas infancias y las del campo uruguayo, terminando en uno y otro caso de caracterizar al niño rural pobre. En el diario Miguel Soler consigna que le parece estar en Uruguay, y con ello, en una constante latinoamericana. Le parece que los campesinos despojados, el muchacho a quien se le ha negado la escuela y la niña que no podía llevar la leche a su casa «no son mexicanos solamente, sino símbolos de una América gimiente» (Soler, 2019, p. 107).

En el mismo sentido es su relato del martes 19 de agosto. Encuentra a varios *chiquillos* cuidando el ganado. Por el trabajo cobran de quince a cuarenta pesos, según la cantidad de animales bajo su responsabilidad. «Ya no van a la escuela o no han ido nunca, porque como me dijo hoy uno de ellos, “en casa estamos muy pobres y tengo que ayudar”. [...] Harapientos, descalzos, expuestos a la lluvia, no tienen quien los defienda» (Soler, 2019, p. 114). Aquí la correspondencia natural es con el análisis de Castro (1944) acerca del niño rural de zonas agrícolas de Uruguay a cuyas escuelas proponía quitar las vacaciones.

Los tres relatos, a su vez, tienen fuerte parentesco conceptual y estilístico con los que el propio Soler (2005, 2019) había escrito durante su desempeño como maestro en la escuela rural de Los Vázquez, Tacuarembó, entre 1943 y 1944.¹¹ Ya antes Rafael Ramírez había advertido de esta situación respecto al niño indígena concurriendo a la escuela: «La india en su penuria opone a este régimen la lógica de su hambre. El chico podría ganar algunos centavos si no fuese a la escuela [...]» (Ramírez, 2003, p. 50). Aparece en Ramírez el mismo movimiento intelectual que en esa misma época en Uruguay exponían Jesualdo Sosa (1935), Agustín Ferreiro (1937)¹² y más adelante el propio Julio Castro (1942): la desconfianza y consecuente toma de

11 En *Réplica de un maestro agredido*, Soler (2005) incluye en uno de los anexos el relato sobre Zulma, Adelia y Efraín, historia de vida de tres hermanos alumnos de la escuela rural de Tacuarembó, 1944. En *Rastrojos*, Soler (2019) agrega los *perfiles infantiles* de Orestes, los Sequeira, los hijos de Seumachado y Argelio.

12 En *La enseñanza primaria en el medio rural*, Ferreiro se dirige a los maestros, refiriéndose a los autores escolanovistas: «Leed a todos los autores, estudiad sus sistemas; pero no los imitéis servilmente, que todo sistema es bueno en manos de su creador; pero puede ser pésimo en manos de sus imitadores. [...] No os dejéis cegar por la pirotécnica de los palabreros [...]» (Ferreiro, 1937, p. 9).

distancia respecto a los postulados escolanovistas europeos ante la especificidad de un medio rural pobre.

¡Oh pedagogos europeos, estas, son cosas inusitadas para vosotros! Vosotros sabéis mucho de la escuela sanatorio, de la escuela al aire libre, de las hidroterapias tonificadoras de espíritus y cuerpos; de las vacaciones a orillas del mar, de las clases bajo los pinares [...] no sonríais de este presupuesto de la Instrucción Pública que ha previsto los frijoles y las tortillas para el párvulo (Ramírez, 2003, p. 50).

Las miradas más optimistas acerca del niño indígena de campo las había aportado hasta ese momento Rafael Ramírez, precisamente. Buena parte de estas apreciaciones las expone en forma de prescripción para los maestros que tienen a su cargo niños que llegan a la escuela sin hablar ni comprender el español. De una forma más natural y abierta que Moisés Sáenz (1936), Ramírez caracteriza a este niño rural en términos de advertencia a los maestros que los ven como niños torpes o tontos. En cambio, son, señala el autor, muy charladores: «Cuando andan con las personas mayores de los suyos, los aturden con sus charlas y preguntas, y no quedan contentos sino hasta que saben el nombre exacto, y el porqué de cada nueva cosa y de sus varias partes» (Ramírez, 2003, p. 56). De allí se desprende una larga serie de recomendaciones didácticas dirigidas a los maestros para castellanizar a los niños indígenas, prescripciones directas tales como las que en Uruguay formulaba Agustín Ferreiro (1937) para enseñar matemática en las escuelas rurales.

El escolanovismo relativizado

Las influencias del escolanovismo se hacen sentir en esta época y Julio Castro da cuenta de eso en *El banco fijo y la mesa colectiva* (Castro, 1942). Ya antes lo habían hecho, de manera más sutil e indirecta, Jesualdo Sosa (1935, 1940) y Agustín Ferreiro (1937), en estos casos a través de la prescripción didáctica dirigida a los maestros. Sin embargo, en ambos casos se deja ver una actitud intelectual de evitar la adhesión plena a las nuevas ideas en función de tres factores. En primer lugar, su origen foráneo por cuanto se las considera propuestas educativas formuladas en ámbitos institucionales y contextuales alejados del Uruguay de entonces. En segundo lugar, la desconfianza de su poder salvador que, a modo de panacea que resolvería todos los males, se extendía por el mundo. En tercer lugar, la apelación y convocatoria a los maes-

tros a elaborar conocimiento propio en función de las problemáticas y circunstancias específicas.

Julio Castro (1942) dedica toda una obra a comparar la escuela tradicional y la escuela nueva. Con las *ideas nuevas* «fue que apareció el problema del niño con una jerarquía capaz de determinar en los hechos una actitud pedagógica basada precisamente en esa especificidad» (Castro, 1942, p. 75). Esta especificidad y alejamiento definitivo de la idea del homúnculo ya antes la había planteado Ferreiro (1937) en *La enseñanza primaria en el medio rural*, pero aquí Castro ordena las ideas con mayor rigor académico. Subraya la idea de la observación y la experiencia sobre los niños como una necesidad pedagógica. «Dewey llamó a este nuevo enfoque “la revolución copérmica”: el sistema escolar, que giró en torno al maestro, lo hace ahora en torno al niño» (Castro, 1942, p. 75).

Sobre la base de Claparé de Castro señala la importancia del juego por cuanto «lleva en sí lo más íntimo de los impulsos infantiles y representa en el niño lo que el trabajo espontáneo en el hombre» (Castro, 1942, p. 78). Ya hemos visto de qué manera el autor ejemplifica la necesidad de conocer los juegos infantiles con relación al niño de campo (Castro, 1944). Las bases de aquella convicción las formula aquí cuando dice que «puede asegurarse que ya no es posible educar sin conocer el carácter activo del niño y las manifestaciones de esa actividad a través del juego» (Castro, 1942, p. 78).

Además de las experiencias europeas, Castro destaca particularmente la University Elementary School fundada en 1896 por John Dewey. Castro lo considera el «primer doctrinario de la educación nueva» (Castro, 1942, p. 96) por cuanto en él «está condensada, más que en ningún otro, la esencia pedagógica y filosófica del movimiento educacional del presente siglo» (Castro, 1942, p. 96). Es la figura de Dewey la que también conecta a Castro con el movimiento educativo en México, sobre todo por su influencia sobre Rafael Ramírez y Moisés Sáenz. Ya lo había señalado Castro en su primer acercamiento. Cataloga a John Dewey como el pedagogo y filósofo más cotizado, haciendo referencia a su relación con México: «Luego de una visita a aquel país declaró que “no hay en el mundo movimiento educativo que presente mayor espíritu de unión entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en México”» (Castro, 1938, p. 17).¹³

13 En el texto original de John Dewey puede leerse: «I am willing to go further and say that there is no educational movement in the world which exhibits more of the spirit of intimate union of school activities with those of the community than is found in this Mexican development. I have long had a pet idea that ‘backward’ countries have a great chance educationally; that when they once start in the school-road they are less

La propia Katherine Cook había dado cuenta del vínculo de Dewey con México algunos años antes: «In the recognized “practical” subjects one finds in Mexican rural schools, as Doctor Sáenz tells us, “all of Dewey-not so much as an accomplished fact as a poignant tendency” (Cook, 1932, p. 12). De hecho, la visita de Dewey a México ocurre en 1926, algo de lo que el propio autor da cuenta en un artículo suyo publicado en *New Republic*.

The most interesting as well as the most important educational development is [...] the rural schools: which means, of course, those for native Indians. This is the cherished preoccupation of the present régime; it signifies a revolution rather than renaissance. It is not only a revolution for Mexico, but in some respects one of the most important social experiments undertaken anywhere in the world (Dewey, 1926).

Dewey recoge y refuerza las críticas al porfiriato¹⁴, valorando sobremanera esta etapa del proceso revolucionario. Las Casas del Pueblo primero y las escuelas rurales después —tal como las conoció Dewey en 1926— son reconocidas por el autor en el marco de la escuela activa y de acción que representan: «If the rural schools can succeed in persevering the native arts, aesthetic of machine-made industry, they will in that respect alone render a great service to civilization» (Dewey, 1926). El impacto sobre la consideración de la niñez es, según la mirada estadounidense, extraordinariamente significativo. El domingo 17 de julio de 1921 se puede leer en el *New York Times* el testimonio del corresponsal del periódico en México:

I recalled the incident of the woman I met on the Street on one of the critical days lecturing her pulque¹⁵ sodden husband as she led him homeward. «You must not do this any longer, Juan» she protested; then throwing back her head she added proudly, «You must remember that you are the father of children who are learning how to read and write» (Bonsal, 1921, p. 80).

El periodista ilustra con esto la «congenial atmosphere» (Bonsal, 1921, p. 80) que se vivía en ese momento desde la asunción de Vasconcelos como secretario de Educación. Lo anterior se puede comprender en un escenario de país donde el mayor problema era la educación o

hampered by tradition and institutionalism than are countries where schools are held by customs which have hardened through the years» (Dewey, 1926).

14 En referencia al militar Porfirio Díaz que ocupó la presidencia de México durante más de treinta años.

15 El pulque es una bebida alcohólica del México prehispánico elaborada a partir de la fermentación de la savia del agave o maguey, conocida como aguamiel.

la falta de ella: «Ignorance es the mother evil of all Mexico's sorrows» (Bonsal, 1921, p. 80).

Las influencias de John Dewey en México se producen en el marco de los vínculos personales con Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, pero también en los vínculos institucionales entre la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional de México, la Columbia University y el Teachers College (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009). El complejo y contradictorio afán de mexicanización o *nation building* era visto como una necesidad ineludible cuya manifestación central estaba en la castellanización, en términos lingüísticos. Según Rosa Bruno-Jofré y Carlos Martínez Valle (2009), de la Queen's University se registran cuatro corrientes pedagógicas en la SEP por esos años: la espiritualista de José Vasconcelos, la populista desarrollista de Moisés Sáenz, la socialista de Narciso Bassols¹⁶ y la anarquista racionalista de José de la Luz Mena. Para transformar el medio social y desarrollar en la práctica una *mexicanidad regenerada* se necesitaba de una idea amplia de *educación*, así como un conjunto amplio de «instrumentos de pedagogía informal tales como el arte y rituales y celebraciones públicas» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 49). En ese listado de instrumentos los autores mencionan las casas del pueblo, las misiones culturales, las brigadas médicas, las bibliotecas ambulantes y los carros escuela. «Sus objetivos eran también omnicomprendivos y comprendían la salud, la vida doméstica, la mejora de las técnicas agrarias, la recreación y la vida social o la extensión de la cultura en el medio campesino» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 49).

Tanto en *Carapán* de Moisés Sáenz (1936) como en varios textos de Rafael Ramírez (2003) de esos años se da por sentada, sin mayor problematización filosófica, la necesidad de incorporación del indio a la nación mexicana y, por lo tanto, a la civilización. Esto implicaba la necesidad de que los indios aprendieran el castellano y nunca a la inversa, en el marco de un redencionismo, una otredad permanente y la negación de su cultura. «La continua referencia a los misioneros del siglo xvi en el discurso educativo mexicano del período subraya los paralelismos de las misiones y colonizaciones de la edad moderna y contemporánea» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 56).¹⁷

16 Para un estudio más detallado de las figuras de Rafael Ramírez, José Vasconcelos, Moisés Sáenz y Narciso Bassols, véase el capítulo 10: «México: su revolución, su escuela rural, su gran desasosiego» en *Educación y vida rural en América Latina* (Soler, 1996).

17 En Uruguay también se registra este tono en la época. A propósito de la misión sociopedagógica de Caraguatá, el viernes 13 de julio de 1945 Julio Castro califica de *criminal* el uso particular de la lengua en el rancherío. «Entrábamos, nos sen-

Como parte de su eclecticismo, el proceso estuvo afectado por «todas las ideas de la moderna psicología y la renovación pedagógica» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 49) pasando por Kropotkin, Decroly, Kerschensteiner, la pedagogía soviética, Ferriere, al principio, y luego, cada vez con mayor fuerza, Dewey. «Los escritos de Moisés Sáenz o Rafael Ramírez muestran que en México hubo un acercamiento funcional a la educación progresiva y a las teorías de Dewey. Este acercamiento enfatizaba los aspectos pedagógicos de su obra desgajándolos de su filosofía» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 51). Al parecer para esto fueron determinantes las lecturas de Dewey por medio de Claparède, Botroux y Bergson.

La escuela de la acción en los medios rurales ocasionó «efectos perversos» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 59), sobre todo de resistencia de la población rural. Estos efectos son muy parecidos a los que en los años 30 Agustín Ferreiro (1937) señalaba para el caso uruguayo, y al que luego Julio Castro (1938, 1940, 1944) va a hacer referencia. La escuela activa «iba a contracorriente de las concepciones tradicionales que la consideraban el medio de la movilidad social que permitía liberarse del trabajo manual, no el instrumento para fijar los individuos a una tierra que apenas podía alimentarlos» (Bruno-Jofré y Martínez Valle, 2009, p. 58).¹⁸

Para Rafael Ramírez la escuela nueva era un movimiento «en esencia no trascendental» (Ramírez, 1968, p. 181). Para Julio Castro la escuela nueva «no era un dogma infalible y mucho menos una panacea que resolviera todas las situaciones» (Castro, 1942, p. 116).¹⁹ En uno y otro caso, el legado más importante que se reconoce es el vinculado con la idea de *infancia*, materializándose en la idea de *niño rural* por la afinidad temática que compartían. Julio Castro profundiza en este punto. La idea de niño como *hombrecito* y de la niña como *señorita* es para el

tábamos, formábamos rueda para charlar un rato “falandó” una mezcla verdaderamente criminal de castellano y portugués» (Castro, 1945b, p. 16).

18 Agustín Ferreiro ilustra estas resistencias en el caso uruguayo. Ejemplifica el fenómeno con palabras del padre de un alumno escolar: «Yo mando a la escuela a mi hijo para que aprenda a leer, escribir y sacar cuentas; para que lo hagan trabajar, lo dejo en mi casa, que bastante falta me hace; el maestro no me va a enseñar a mí, cómo se trabaja la tierra, y yo, en esas cosas, estoy en mejores condiciones que él para enseñarle a mi hijo» (Ferreiro, 1937, p. 247).

19 Es de hacer notar que Julio Castro termina realizando dos tipos de críticas a la escuela nueva. Unas están vinculadas a cuestiones conceptuales y metodológicas propias del escolanovismo europeo. Otras se relacionan con la deriva de las tres experiencias escolanovistas de Malvín, Las Piedras y Progreso. Al respecto, véase en este volumen el artículo de María Victoria Mujica *Experiencias escolanovistas en Uruguay: palabras de Olaizola y Niemann respecto al método Decroly*.

autor «aspiración de algunos viejos sistemas educativos, dejaron de ser una preocupación en la concepción presente, que solo aspira a que los niños sean niños y nada más, sin exigirles actitudes que, por prematuras, pueden ahogar su verdadera niñez» (Castro, 1942, p. 118).

El juego asociado a la especificidad del niño ya estaba en Castro (1942), siempre en relación con sus efectos sobre las prácticas de enseñanza. El dejar que el niño sea niño —en su condición *naturalmente* activa— se convierte en una prescripción docente, quedando esto supeditado incluso a las formulaciones pedagógicas de centros de interés o proyectos. Castro es radical en cuanto a la necesidad de considerar al niño en su infantilidad. «Si el juego, por ejemplo, es una necesidad suya vital, no debe el educador prohibírselo, sino por el contrario, aprovecharse de la actividad lúdica para iniciar un proceso de educación progresiva» (Castro, 1942, p. 85).

Aquí se manifiestan las contradicciones autóctonas. Por un lado, «el respeto a la infantilidad tiene como condición, el respeto a la libertad infantil. Solamente en un clima de libertad personal y colectiva el niño se manifiesta tal cual es; también solamente así, la libertad no es indisciplina» (Castro, 1942, p. 85). Por otro lado, manifiesta que el respeto de la libre actividad hace desaparecer las rebeldías: «La “rabona” fue en la historia de la escuela, una institución universal. Hoy casi ha desaparecido: el chico, sintiéndose a gusto en la clase, no siente la necesidad de escapar de ella» (Castro, 1942, p. 86).

México y la afectación diferida

Las escuelas normales rurales y las misiones culturales mexicanas años después tuvieron su correlato en Uruguay, en el marco de los vínculos pedagógicos sobre educación rural en el segundo tercio del siglo xx entre México y Uruguay. Las figuras de los maestros y pedagogos Julio Castro primero y Miguel Soler después encarnan esas correspondencias de pensamiento y acción entre uno y otro país.

La pedagogía rural uruguaya (Santos, 2012) se construye a lo largo de un período que a su vez se puede dividir en dos fases. La primera comienza con el Congreso de Maestros de 1933 y finaliza con el Congreso de Piriápolis de 1949 donde se aprueba el nuevo Programa para Escuelas Rurales. Se puede decir que es la fase de debate en torno a la escuela rural y su especificidad pedagógica. Esta especificidad adquiere dos vertientes: una social y otra de enseñanza. La primera deriva de los efectos de la escuela rural como única presencia de lo público en la

mayor parte de las comunidades rurales y se termina traduciendo en los fines sociales de la escuela. La segunda hunde sus raíces en el influjo del escolanovismo europeo y norteamericano y, de la misma forma que en México, impregna el ambiente magisterial con innovaciones didácticas signadas por el aprender haciendo y con el niño como centro.

La segunda fase comienza con la puesta en práctica del nuevo Programa en 1950, y finaliza en 1961 con la renuncia de Miguel Soler al Núcleo Escolar Experimental de La Mina, una de las experiencias más significativas del movimiento como expresión de las ideas de *educación fundamental* que venían de México por medio de los cursos del Crefal en Pátzcuaro. Esta es la fase de las acciones concretas en territorio y en torno a las escuelas rurales, entre las que se cuentan, además del Primer Núcleo Escolar Experimental, las escuelas granja, las misiones sociopedagógicas y el Instituto Normal Rural. Estas dos últimas acciones aparecen a semejanza —aunque con muchas diferencias contextuales— de las misiones culturales y las escuelas normales rurales de México. Algunas de esas acciones, como las escuelas granja y las misiones sociopedagógicas, aunque se afianzaron en la década de los 50, comenzaron en plena etapa del debate, a mediados de la década anterior.

Las misiones culturales mexicanas eran conocidas en Montevideo a comienzos de la década del 40, de la mano del propio Julio Castro. Junto con las misiones pedagógicas de la Segunda República Española, influyeron fuertemente para que los estudiantes magisteriales de los institutos normales desarrollaran la ya citada primera misión sociopedagógica en el invierno de 1945 a Caraguatá. Ese acontecimiento no solo permitió conocer de primera mano la verdadera situación de los rancharíos rurales en Uruguay, sino que constituyó un punto de inflexión en el movimiento en favor de una nueva escuela rural (Soler, 1987).

Ese pensamiento pedagógico se discute en Uruguay, precisamente en las décadas del 30 y del 40, y tiene su punto más alto luego de la primera misión sociopedagógica y del establecimiento de las escuelas granja con un perfil productivo. Este punto alto coincide con el declive del proceso mexicano con posterioridad al gobierno de Cárdenas.

La contraposición relatada por Rafael Ramírez (2003) entre lo rural y lo urbano a tal punto de generar una *educación rural* y una *educación urbana* tuvo su correlato posterior en Uruguay en el marco del movimiento en su primera fase. Julio Castro (1944) estableció claramente que la escuela rural debe ser diferente a la escuela urbana. «No porque la escuela rural deba convertirse en una escuela de agricultura, o de enseñanza agropecuaria. Lo que impone la diferenciación es el distinto tipo

de sociedad, de colectividad humana; la diferente psicología infantil; las específicas sollicitaciones de un medio especial» (Castro, 1944, p. 50). Se trataba de reconocer los valores propios del medio rural por parte de una escuela que superara la *incomprensión mutua* entre escuela y medio, así como la inadecuación curricular y de formación de maestros a la que ya se había referido Agustín Ferreiro (1937).

Del mismo modo que en el razonamiento de Ramírez (2003) para el caso mexicano, Castro no mostraba dudas acerca de la existencia de una sociedad rural y una sociedad urbana. Ante esto proponía, en materia de educación, una *actitud ruralizadora* y no *colonizadora* como había sucedido históricamente. Aunque la *doctrina* rural mexicana influye fuertemente, Castro (1944) toma distancia del probable impulso imitador a la hora de pensar y plasmar una reforma educativa al respecto. Sostiene que las características económicas, demográficas y etnográficas entre uno y otro país son tan diferentes que toda comparación es imposible. Una de las más importantes tiene que ver con el concepto de *comunidad*: «El mexicano tiene una tradición agraria de milenios en las poblaciones indígenas; la vida comunal, la propiedad comunal —el ejido español y el calpulli azteca— han sido allí las formas tradicionales de vida y de propiedad campesinas» (Castro, 1944, p. 60). Esto contrasta fuertemente con el individualismo del habitante rural uruguayo, siendo individual la única forma de propiedad de la tierra.

Castro argumenta que ese individualismo económico genera luego individualismo social. «Hablar de comunidad en el medio rural nacional es, casi, expresar palabras en lengua extranjera» (Castro, 1944, p. 62). La escuela progresista y transformadora debe actuar para modificar esta realidad. Así queda expresado años más tarde en los fines sociales del Programa de 1949: «La Escuela intervendrá activamente en la vida que la rodea. Para ello, debe [...] fortalecer en el niño, frente al individualismo ambiente, el espíritu de socialidad, (cooperación, actividades en común, etcétera)» (CNEPYN, 1950, p. 14). Ramírez (1985), para el caso mexicano, también se refirió a despertar la *conciencia comunal*, pero para Julio Castro esta necesidad era en Uruguay mucho más pronunciada.

La expresión de Moisés Sáenz acerca de la ausencia de fronteras claras entre la escuela y la comunidad se corresponde con lo que en la pedagogía rural uruguaya es el territorio amplio de la escuela. A propósito del proyecto de escuelas granja de 1944, Agustín Ferreiro, citado por Abner Prada (1987), estableció un criterio de referencia de gran repercusión histórica: «La escuela será hasta el último centímetro de la superficie comprendida en un círculo de cinco km de radio, tomando como centro el local escolar. Nada de lo que ocurra dentro de esa zona acaece fuera de la escuela, estará dentro de ella» (Prada, 1987, p. 78).

De manera aún más sorprendente, Agustín Ferreiro consideraba que «todo ser humano, habitante de la zona, sea cual sea su edad y condición, será considerado como alumno de la escuela» (Ferreiro, citado por Prada, 1987, p. 78).

Estas ideas de Ferreiro sobre los alcances de la escuela rural respecto a los adultos coinciden con la necesidad marcada por la doctrina de la educación rural mexicana. De nada sirve la acción transformadora de la escuela rural si su labor no incluye a los jóvenes y adultos. En la obra fundacional de la pedagogía rural uruguaya, Agustín Ferreiro ya había argumentado:

Si la enseñanza primaria del campo no puede cumplir debidamente la misión que hasta ahora se le ha asignado, dentro de la edad escolar establecida por la ley y son las escuelas primarias los únicos centros de cultura que existen en el medio rural, al reformarla, lo primero que debemos tener en cuenta es que las innovaciones a introducirse sirvan para poder seguir actuando, una vez egresado el alumno de la escuela, a través de toda su vida: púber, adolescente y adulto (Ferreiro, 1937, pp. 45-46).

A pesar del escepticismo de Castro respecto a la existencia de comunidades en el medio rural uruguayo, la pedagogía rural uruguaya menciona a la comunidad al fundamentar la idea de la escuela como la casa del pueblo. El pueblo en el contexto mexicano es la comunidad, y la extrapolación del término al debate nacional debe remitir necesariamente a ella. En Uruguay esto se evidencia en una estructura curricular propia y específica para las escuelas rurales: el Programa para Escuelas Rurales de 1949. En sus fundamentos, y a instancias de Julio Castro y Miguel Soler —que forman parte de la comisión redactora—, se refiere a la escuela rural como la *casa del pueblo* del mismo modo que los pedagogos mexicanos considerados. Soler se lo atribuye a Julio Castro: «[...] “La Escuela es del pueblo PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO”. Y en el programa esta frase fundamental fue impresa en letras mayúsculas. Así nos lo sugirió Julio Castro. Y así, con mayúsculas, quedó escrito» (Soler, 1984, p. 169).

Detrás de la coincidencia terminológica hay correspondencias conceptuales más profundas relacionadas con el rol social de la escuela y el trabajo comunitario de sus docentes. Los vínculos de la escuela con la comunidad rural, tanto en México como en Uruguay, constituyen un núcleo duro clave para comprender los alcances políticos, curriculares y de formación de maestros.

Miguel Soler (2005) reconoce esta influencia de los procesos posrevolucionarios mexicanos en los debates sobre la escuela rural uruguaya,

sobre todo hacia la celebración del Congreso de Piriápolis de 1949. Aunque no lo hace concretamente en torno a la concepción de las *casas del pueblo*, toda la concepción a su alrededor que se visualiza en la comparación resulta en una serie de correspondencias muy evidentes. Soler da cuenta de la influencia mexicana en el marco de la respuesta a un documento de la dictadura militar uruguaya que acusaba a Julio Castro de plagiar textos mexicanos a la hora de redactar el Programa para Escuelas Rurales de 1949. El nombre de la obra de Soler —*Réplica de un maestro agredido*, 2005— es en respuesta al *Testimonio de una nación agredida* (Comando General del Ejército, 1978).

La acusación directa aparece en el capítulo XI de ese documento, titulado *Infiltración en la enseñanza*, en el conjunto de una serie de consideraciones acerca de la penetración del comunismo en la enseñanza. Es aquí donde los autores del texto —cuyos nombres se desconocen— ponen particular énfasis en la redacción del Programa de Escuelas Rurales. En el texto se consigna que en 1949 una «nueva circunstancia termina impulsando esta ofensiva de penetración, que por entonces aparecía inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos. Son aprobados los programas de las Escuelas Rurales, realizados por Julio Castro que copió capítulos enteros de los programas mexicanos» (Comando General del Ejército, 1978, p. 218). Esto no es admisible para el propio Miguel Soler, que formó parte de la comisión redactora del programa.²⁰ Al respecto, Soler (2005) señala la autoría compartida del texto del programa, aprobado luego en Piriápolis y en octubre de 1949 oficialmente por parte del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal. «El Programa resultó de un proceso de diagnóstico, discusión y elaboración en el que participaron tanto las más altas autoridades de la enseñanza primaria como centenares de educadores rurales» (Soler, 2005, p. 108).

Sin embargo, la acusación y su réplica resultan de utilidad para visualizar cuánto representaba para los educadores uruguayos de la época —protagonistas del movimiento en favor de la educación rural— el proceso de la educación rural mexicana desde las casas del pueblo. En el texto definitivo del Programa de 1949 aparece una definición de *educación* que en el Congreso de Piriápolis es presentada por parte de la comisión redactora. En el número especial de *Anales de Instrucción Primaria* (1949) se da cuenta del referido proyecto de la Comisión de Delegados de las Asociaciones Magisteriales y esa definición que apela a una lógica de pensamiento durkheimiana.

20 La comisión redactora estuvo integrada además por Nicasio García, Luis Jorge, Pedro Pereira, Vicente Marrero, Abner Prada, Enrique Brayer, Washington Rodríguez, Atilio Cassinelli, Julio Castro y Vicente Foch Puntigliano.

La educación es un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que lo suceden, su cultura e ideales. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos, y se realiza de acuerdo a fines de superación (DEPYN, 1949, p. 101).

A la definición de Durkheim de educación se le agrega un elemento aparentemente autóctono que, sin embargo, no lo era tanto. Se trata de la *condicionalidad* económica y cultural del hecho educativo. Como bien se aclara en el texto del Congreso (1949) y lo retoma Soler (2005), esta idea provenía en realidad del Congreso de Escuela Rural celebrado en México en julio de 1948 y que una comisión²¹ adoptó «con muy pocas variantes» (DEPYN, 1949, p. 103).

Esto lleva a Soler a destacar el lugar que tenía el proceso de educación rural mexicano como referencia en el continente. El Congreso de Piriápolis trató los informes presentados y no hubo objeciones de parte de los congresistas a la «propuesta de *fundamentos* y *fines* que nos propuso una de las Comisiones preinformantes ni se nos ocurrió encontrar en aquellos plagio alguno al pensamiento de nuestros colegas mexicanos, que constituían la avanzada continental en la materia» (Soler, 2005, p. 108). Antes Soler (1996) ya se había referido a la importancia que tenía en la época el ejemplo mexicano. Sobre la figura de Rafael Ramírez, y citando a Isidro Castillo, Soler expresa que «al final de la década de los veinte “decir escuela rural equivalía a decir escuela mexicana”, lo que explica que la escuela rural mexicana haya tenido por esos años una fuerte irradiación hacia toda América Latina» (Soler, 1996 p. 324).

Casas del pueblo y escuelas rurales

El problema de la especificidad de la educación rural lo plantea Narciso Bassols²² en una conferencia de julio de 1932. Sostiene en ese momento que las particularidades de México en cuanto a la distancia entre lo rural y lo urbano exige hablar de «dos mundos educativos diferentes, y por lo mismo, correlativamente, de dos sistemas ideológicos, de dos doctrinas independientes desde muchos puntos de vista: la de la educación urbana por un lado, y por el otro la de la educación rural» (Bassols, 1985, p. 45). El autor lo define como una *contraposición ab-*

21 La comisión estaba integrada por Rafael Álvarez, Ramón García, Manuel Cerna, Julio Castro y Jesús Álvarez.

22 Narciso Bassols fue secretario de la sep entre 1931 y 1934.

soluta, razón por la cual justifica la especificidad de la educación rural como doctrina o sistema ideológico.

Esta contraposición también es relatada por Ramírez (2003) quien señala que, aunque el progreso educativo sea uno solo, las diferenciales condiciones de los grupos sociales donde se desarrolla hacen que se deba hablar de una *educación urbana* y de una *educación rural*. Aunque persigan los mismos propósitos y finalidades, «realizándose en medios tan distintos [...] es fácil comprender que sus puntos de arranque o de partida deben ser diversos» (Ramírez, 2003, p. 151). El autor sostiene que por esta razón también son diversos los materiales que se utilizan, así como las características de los procesos que se desarrollan en uno y otro medio.

Es indudable que la expresión *casa del pueblo* para referirse a la escuela rural es de origen mexicano. En México primero hubo casas del pueblo y después *escuelas rurales* que, sin embargo, siguieron considerándose como casas del pueblo por su relevancia social y su proyección comunitaria. En Uruguay sucedió a la inversa y muy posteriormente. La escuela rural recibe el mandato de constituirse en la *casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo* en 1949 con la aparición del Programa para Escuelas Rurales (CNEPYN, 1950).

Benjamín Fuentes (1986) señala que la casa del pueblo es una *obra exclusiva* del maestro Enrique Corona Morfín, que llegó a desempeñarse como jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas de la SEP.²³ Según Fuentes, Corona «tiene la paternidad de la transformación educativa de México cuando el Estado organiza y desarrolla su admirable sistema rural [...]» (Fuentes, 1986, p. 13). El autor lo califica como un experimento inspirado por el pueblo, «una escuela que fuese en sí misma una comunidad; una escuela de la comunidad y para la comunidad en entrega recíproca» (Fuentes, 1986, p. 14). El propio Enrique Corona (1986) se refiere a *casas del pueblo* como una expresión concisa y comprensiva de una escuela «estrechamente vinculada con el pueblo y celosamente preocupada por rebasar sus tradicionales linderos en busca del ascenso comunal» (Corona, 1986, p. 28).

Las casas del pueblo en México existieron hasta 1925, cuando pasaron a denominarse *escuelas rurales*, aunque en su momento el subsecretario de educación Moisés Sáenz se encargó de remarcar la continuidad de la impronta social de estas instituciones. «[...] Los maestros misioneros se convirtieron en inspectores instructores; las escuelas dejaron de llamarse, lástima grande, Casas del Pueblo, y adquirieron el más convencional y prosaico título de Escuelas Rurales; iba, pues, tomando

23 Secretaría de Educación Pública de México.

cuerpo el sistema» (Sáenz, citado por Fuentes, 1986, p. 42). El sistema de educación se comenzaba a consolidar en el país y conservaba el carácter esencialmente comunitario de las escuelas rurales.

En estas escuelas rurales nunca se sabe dónde termina la escuela y principia el pueblo, ni dónde acaba la vida del pueblo y comienza la escolar, porque volviendo por su fuero primitivo de agencia social real, esta escuela es una con la comunidad. La Casa del Pueblo se llamó al principio, de hecho sigue siéndolo y también pedimos que el pueblo sea la casa de la escuela (Sáenz, citado por Fuentes, 1986, p. 43).

En la década del 20 se planteaba explícitamente que la escuela rural estuviera ligada a la vida cotidiana. En ese sentido, no pretendía preparar para la vida, sino hacer que ella fuera parte de la vida misma de las comunidades (Loyo, 1985). Como casa del pueblo era «el lugar de reunión de la comunidad en donde el maestro ponía sus conocimientos al servicio de los proyectos del pueblo, de sus luchas, de sus esfuerzos por resolver sus problemas ancestrales» (Loyo, 1985, p. 9).

Moisés Sáenz, en una conferencia presentada en noviembre de 1925 en Dallas, durante la Convención de Maestros del Estado de Texas, ofreció un relato que ilustra el espíritu de las escuelas rurales como casas del pueblo. Al llegar a un pueblo indígena observa que el mejor edificio de la comunidad, aun siendo humilde, era el de la escuela. «Nos llamó la atención, a la entrada, un gran letrero que decía: “Casa del Pueblo”. Es significativo que en muchos lugares de esta región se llame a las escuelas rurales la Casa del Pueblo» (Sáenz, 1985, p. 19). El resto del relato pasa por la descripción de la jornada, en correspondencia con el enunciado del cartel: los niños pasaban allí casi todo el día, durante el día llegaban los padres y hermanos mayores, vecinos, y en la noche jóvenes para las clases nocturnas. Todos ellos,

como llegaban, se sentaban en el corredor o bien en alguno de los bancos desocupados en los salones de clase. Las hermanas mayores, sobre todo, traían sus costuras, y como si a ello estuvieran habituadas, se ponían a trabajar o a bordar en unión de las niñas que allí habían pasado casi todo el día. Los vecinos del pueblo, muchos de ellos padres de los niños, platicaban en grupos en el patio, unos entre sí, otros con los visitantes [...] (Sáenz, 1985, p. 20).

Se trata de una atmósfera aparentemente abierta en la cual, efectivamente, la vida de la escuela y la de la comunidad parecían no diferenciarse demasiado.

Lo anterior conceptualmente se traduce en lo que Moisés Sáenz llamaría «hacer de la escuela un centro social para la comunidad» (Sáenz,

1985, p. 21). En este concepto se pone especial énfasis en que la escuela no es solo para los niños, sino que lo es también para los jóvenes y los adultos. La necesidad de alfabetizar, de dotar de bibliotecas para el pueblo, la conformación de agrupaciones y cooperativas son algunos de los elementos que están presentes en estas escuelas y que alimentan su perfil social. El primero de estos elementos merece un lugar especial. El gran porcentaje de analfabetos en medios rurales mexicanos en esta época hace que se ponga particular énfasis en los jóvenes y adultos. Pero al parecer no solo se trata de alfabetizar. Ramírez plantea que las comunidades deben estar preparadas por parte de la escuela para ejercer su papel de contención a los futuros ciudadanos. El autor sostiene que no es en las escuelas donde «los niños y los jóvenes reciben su educación definitiva; esta la adquieren en el hogar, en los sitios de trabajo, en la vida social misma, y sus mentores más influyentes son los adultos y no los maestros de las escuelas» (Ramírez, 1985, p. 37). Y agrega: «[...] No es la escuela sino la comunidad la única y genuina institución que realmente levanta y dignifica a la gente, la que realmente eleva y ennoblece a los moradores» (Ramírez, 1985, p. 40).

Trabajar con la comunidad implica *socializarla*, despertando en ella una *conciencia comunal*. «Conseguida esa conciencia comunal, la educación debe trabajar todavía hasta lograr socializar a la gente en actividad, enseñando a los vecinos a organizar sus esfuerzos y recursos para satisfacer sus necesidades comunes y sus comunes aspiraciones» (Ramírez, 1985, p. 40). En 1925 la Secretaría de Educación Pública establecía que la escuela, «colocada en el ambiente social y envuelta en sus palpitaciones, debe constituir una comunidad que refleje las ocupaciones del medio y su vida multiforme» (SEP, 1985, p. 122).

Rafael Ramírez (2003) describe un proceso que fue del individuo a la región. Al principio, en los años 20, el objetivo del proceso educativo en medios rurales fue el individuo a través de las campañas de alfabetización. Con las casas del pueblo el individuo fue desplazado por la comunidad con todo el espíritu que rodea esta concepción. «Para la época de Bassols el educando ya no es el individuo ni la comunidad, limitadamente considerada, sino la región» (Ramírez, 2003, p. 30). Según Bassols, la región se la concibe como una «circunscripción territorial basada en cierta homogeneidad de sus elementos étnicos, sociales, económicos, agrícolas, etc., dentro de la complejidad que necesariamente ofrecen los grupos humanos» (Bassols, 1964, citado por Ramírez, 2003, p. 30).

En este marco la figura del maestro está sometida a una prescripción que va en correspondencia con lo anterior. Se lo concibe como un «agente social positivo en su comunidad y que pueda prestar ayuda ilustrada y voluntaria a esta gente que tanto la necesita» (Sáenz, 1985, p. 25). En un documento de la Secretaría de Educación Pública de 1925 se expresa que el maestro fomentará reuniones en las aulas con frecuencia, dando atenciones a todos, «así al que venga a consultar un asunto del trabajo a que se dedique, como al que ocurra a que se le escriba una carta o un documento cualquiera, como al que llegue en busca de una frase de aliento» (SEP, 1985, p. 123). Esto se refleja 24 años después en los fines de la escuela rural uruguaya consignados en el Programa para Escuelas Rurales de 1949. Allí se plantea explícitamente la concepción de una escuela de puertas abiertas que debe intervenir en la vida de la comunidad. «El mejor local social debe ser el edificio escolar; el mejor consejero el maestro, así como el impulsor de cuanta obra de mejoramiento social se inicie» (CNEPYN, 1950, p. 15).

Durante un curso de educación rural realizado en México en 1938, Rafael Ramírez señala que «el propósito general de la educación rural consiste en incorporar a la masa campesina, ahora retrasada, a la cultura moderna» (Ramírez, 1985, p. 31). En esa oportunidad plantea que los fines de la educación rural pasan por el mejoramiento de las condiciones económicas de los campesinos, el mejoramiento de las condiciones higiénicas y sanitarias de las zonas rurales, y la elevación de la vida doméstica. «La educación rural para ser verdaderamente efectiva necesita atender todos los aspectos de la vida diaria e interesarse en todas aquellas cosas en que las comunidades están profundamente interesadas» (Ramírez, 1985, p. 34). Conforme a esto y en función del lugar central que tiene la agricultura para las comunidades rurales es que Ramírez plantea que la escuela rural debe ser *agrícola por naturaleza*.

El *atraso* del campesinado y la necesidad de incorporación a la *cultura moderna* también tiene su correlato en el proceso uruguayo y su materialización formal en los fundamentos del Programa de 1949: «[...] El medio es fundamental para el integral desenvolvimiento del niño; pero no todos los medios son propicios» (CNEPYN, 1950, p. 12). Al *atraso* se lo visualiza en las creencias y supersticiones del mundo campesino y está centrado en la figura del niño como víctima. Para ello, el texto curricular plantea que la escuela rural debe combatir contra el daño, el lobizón, el diablo o la magia, en una lucha contra «todos aquellos elementos que generan, en el niño especialmente, una serie de angustias y terrores nacidos de peligros indemostrables o personajes fantásticos o terrorí-

ficos, que están permanentemente perturbando el alma infantil a ellos sometida» (CNEPYN, 1950, pp. 13-14).²⁴

La enseñanza de los productos de la ciencia también aparece como una necesidad en medios rurales debido al carácter de *tradición y rutina* que los caracteriza, según la mirada de la época. «La vida rural carece de consistencia científica aun en aquellos aspectos que por ser trascendentales debieran contenerla. La difusión cultural y científica en las áreas campesinas nos parece por esta otra circunstancia una cosa urgente y apremiante» (Ramírez, 1985, p. 39). Las tecnologías aparecen como una necesidad en este punto; se apela a la radio, el teatro y el cine. De hecho, en la década del 30 ya se transmitían por radio programas de apoyo a los maestros rurales. También esto se refleja en el programa de 1949 cuando se plantea en sus fines que «la lucha contra la superstición, los rencores y odios que las creencias generan entre los vecinos (el “daño”, el “mal de ojo”, la “ligadura”) deben ser combatidos por la escuela y por el maestro» (CNEPYN, 1950, p. 14).

La imagen de la escuela como *faro de luz* está presente en esta concepción. En el documento de la SEP de 1925 se establece que debe ser «el centro que derrame enseñanzas fecundas y nuevas tendencias» (SEP, 1985, p. 126), su terreno debe ser el mejor cultivado, sus abonos y semillas serán los mejores, sus cosechas serán las más fecundas y sus sistemas los más eficientes, haciendo de todo ello una «propaganda abierta y noble» (SEP, 1985, p. 126). Larga y ambiciosa es la lista de prescripciones para el rol del maestro, por cuanto se le pide además que ayude en la apertura de caminos, vías de comunicación, agua potable, obras sanitarias, defensa de los derechos de los trabajadores, entre otras. Para todo ello se le pide, además, que viva en la propia comunidad. Esta prescripción ambiciosa dirigida al maestro y la escuela en Uruguay se expresará bajo la forma de acciones compensadoras. «En un medio donde hay desnutrición deberá acentuar su interés por neutralizarla; en un lugar donde los niños trabajan, deberá aportarles las horas de esparcimiento y juegos que necesitan» (CNEPYN, 1950, p. 13). Al mismo tiempo, y al igual que en México respecto al alcoholismo, se plantea que la escuela rural debe combatir los vicios sociales y alejar a niños, jóvenes y mayores de la pulpería. «Una biblioteca popular, un campo de deportes, una diversión sana cualquiera, pueden competir exitosamente contra la atracción de los vicios» (CNEPYN, 1950, p. 13).

En 1929 aparece el *Decálogo del maestro rural* de Nájera (1985). El punto 6 establece: «Mi escuela es la verdadera *casa del pueblo* que ejerce benéfica influencia no solo entre los alumnos sino también entre

24 A modo de ejemplos se mencionan el viejo de la bolsa y la condenación eterna.

los vecinos, mejorando su sistema de vida» (Nájera, 1985, p. 131). Es por ello que aparece una propuesta contundente que ya estaba presente en las normales rurales: la prosecución de fines económicos a través de la producción. Se trataba de «incidir en la producción, en el bienestar material de la población, contribuyendo a liquidar la ancestral pobreza campesina» (Soler, 1996, p. 325). Este extremo tendría su manifestación años más tarde en Uruguay, en torno al concepto de *escuela productiva* aparecido en el programa de 1949, aunque en este caso superando la mera generación de bienes económicos (CNEPYN, 1950).

Desde el punto de vista estrictamente pedagógico, se aprovecha el incipiente escolanovismo para presentarlo como parte del fermento revolucionario. La casa del pueblo es, por tanto, «una nueva escuela con una nueva pedagogía en oposición al carácter de la escuela antigua: intelectualista, verbalista y enciclopédica, formalista en cuanto al método y el comportamiento; receptiva, falsamente ordenada y, sobre todo, académica e indiferente al dolor ajeno» (Fuentes, 1986, p. 14). De hecho, Corona (1986) sostiene que figuras pedagógicas universales innovadoras en su momento como Dewey, Decroly, Claperede y Kerschensteiner eran muy conocidas en México, aunque con ingredientes propios de maestros mexicanos que «sin inspiración ajena determinante, coincidieron en sus empeños con las teorías educativas modernas y supieron imprimir un sello novedoso en el hacer pedagógico» (Corona, 1986, p. 24). Esos nuevos vientos pedagógicos inspiraron experiencias propias, por lo que Enrique Corona define el movimiento como un injerto feliz y no como un simple trasplante.

Enrique Corona (1986) cita el siguiente texto que formó parte del n.º 183 de la Biblioteca Enciclopedia Popular de la SEP en el marco de un estudio sobre la educación fundamental en México realizado para la Unesco: «La escuela rural mexicana es una creación original» (Corona, 1986, p. 23). El autor sostiene que esa creación se diferenciaba de las anteriores en el país y de la de otros pueblos debido a la concepción del problema educativo: «[...] Mientras allá se consideraba como área de la acción escolar solo al sector infantil, nuestra escuela consideró en su programa a la comunidad entera» (Corona, 1986, p. 23).

Misiones y misioneros

Las misiones culturales mexicanas primero y las misiones sociopedagógicas uruguayas después, formando parte de la afectación diferida y la consecuente imagen especular difusa, vuelven a poner en evidencia la cuestión de la infancia. La escena del rancherío rural tal como la describe Castro (1944, 1945) es la que más puntos en común encuentra con la de las comunidades indígenas mexicanas, por lo que el paralelismo adquiere sentido. En ambos casos el niño indígena rural y el niño campesino rural es sinónimo de *niño carente*, portador icónico de la denuncia social y movilizador de una sensibilidad colectiva para la alerta política.

El viernes 18 de julio de 1947 el diario *Tribuna Salteña* da cuenta de la misión sociopedagógica a Pueblo Fernández, Salto, bajo el título «Índice de la miseria: los niños de Pueblo Fernández no sabían jugar» (*Tribuna Salteña*, 1947, p. 4). En la nota se expresa que los campesinos tienen como características la *parquedad en sus palabras* y la falta de expresión en sus rostros. En ellos «cuyos músculos permanecen siempre rígidos, nada los emociona [...]. Esa falta de expresión se advierte desde niños. No exteriorizan alegrías. Ni el llanto denuncia contrariedades. Este es un drama interno, que ni ellos mismos alcanzan a comprender» (*Tribuna Salteña*, 1947, p. 4).

Esta caracterización del campesino y del niño rural es extraña en la prensa de la época, cuyas descripciones solo se centran en las condiciones materiales.²⁵ La nota continúa en estos términos:

La infancia, en el campo, no guarda relación con la de los niños de la ciudad. No existen las diversiones. Pero, no creíamos, que llegaran a ignorar cómo se juega, que no poseyeran esa facultad, para nosotros inherente a esa edad de entregarse, de lleno, sin limitaciones, a quemar energías en la corrida impetuosa, tras una pelota saltarina. De allí que los misioneros hayan llevado a «Pueblo Fernández» un poco de alegría a los niños que carecían de ella. Hemos visto, cómo se les enseñaba a practicar fútbol [...], cómo se les daba instrucciones para jugar a la bolita. Y qué entusiasmo, qué gritos arrebatadores los suyos cuando conseguían un gol o lograban una «chanta» o deshacían la troya! (*Tribuna Salteña*, 1947, p. 4).

25 De hecho, en la propia nota de *Tribuna Salteña* de ese día, en el acápite se puede leer: «En un único camastro, duermen ocho personas que cohabitan en un rancho de paredes de adobe y techo de chircas» (*Tribuna Salteña*, 1947, p. 4).

Siguiendo su tradición de describir la misión sociopedagógica, tal como lo había hecho en julio y agosto de 1945, en la contratapa del semanario *Marcha* del 6 de agosto de 1947, Julio Castro sí se refería a las condiciones materiales. Sobre alimentos básicos como el pan y las galletas en los ranchos visitados expresa que no encontraba «ni vestigios de ellos. Y en el campamento a cada momento tropezábamos con los niños que nos pedían pedazos de galleta, con el mismo deseo con que los nuestros piden un libro o un juguete» (Castro, 1947, p. 16). Aparece aquí la misma lógica del *ellos y nosotros* que ya antes habíamos visto en Rafael Ramírez y en Moisés Sáenz, contradictorio con buena parte de la conciencia de sus postulados. De este relato viene un testimonio derivado del humor de Castro y muy difundido con relación a la misión de Pueblo Fernández: «Cuando hacía ya cerca de una semana que estábamos, una de las muchachas misioneras le preguntó a uno de los niños: — ¿qué te ha gustado más; el circo o los títeres? Y el muchacho le contestó: — ¡la polenta!» (Castro, 1947, p. 16).

Los textos de *Marcha* de julio y agosto de 1945 firmados por Julio Castro (1945, 1945b, 1945c, 1945d, 1945e) son de búsqueda de una sensibilidad respecto a la situación de los rancharíos rurales. Por eso la descripción es muy directa, «verdad que se dice sin otra preocupación que la de decirla, porque, así lo creemos, el país debe saber hasta dónde alcanza la purulencia de sus cánceres y hasta dónde, también, la indiferencia de los responsables de su profilaxia y curación» (Castro, 1945b, p. 16). Buena parte de los relatos describen las condiciones materiales y muestran imágenes provocativas:

Fuimos con el propósito de hacer cultura y nos encontramos con que antes de cada acto teníamos que darles de comer a los pequeños y a veces a los grandes. Fuimos a hacer propaganda sobre higiene y nos encontramos con que no hay agua y la que se consigue es como un tesoro que solo se usa para beber. Niños hay, de ocho o diez años, que nunca han tomado leche; que se crían y alimentan con agua de maíz (Castro, 1945b, p. 16).

En la síntesis del proceso de sucesivas escenificaciones sobre el niño rural que hace Castro durante más de una década, en el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis en 1949, señala en su discurso que «si un niño tiene hambre o no juega porque lo hacen trabajar, o tiene frío, o está sucio, no puede ni desarrollarse integralmente ni vivir en plenitud» (Castro, 1949b, p. 97).

El niño rural desde otros relatos

Además de las crónicas periodísticas y los textos sobre educación, el niño rural fue apareciendo —a veces de manera central y otras en forma lateral— en ensayos, informes de investigación y textos literarios. Resultan clásicos los relatos de Juan Antonio Borges —médico rural— y Elsa Fernández —maestra rural— (1939, 1940) *Agua turbia* y *Miel amarga*. Por otro lado, a comienzos de la década del 50 comienzan a aparecer los primeros informes de investigación sobre el Uruguay rural, desde ópticas sociológicas y culturales.

El primero de importancia aparece al mismo tiempo que *La escuela rural en el Uruguay de Castro* y se trata de *Detrás de la ciudad. Ensayo de síntesis de los olvidados problemas campesinos* de Juan Vicente Chiarino y Miguel Saralegui (1944). Al igual que Julio Castro y la mayor parte de los integrantes del movimiento en favor de la educación rural en la época, Chiarino y Saralegui consideran que el mayor desafío está en las acciones postescolares. Estiman que el niño rural es «abandonado en el peor momento» (Chiarino, Saralegui, 1944, p. 268), cuando egresa de la escuela primaria, si le es posible hacerlo. «[...] Desde ese momento no existe para él ninguna posibilidad de complementar la labor formativa de la escuela primaria» (Chiarino, Saralegui, 1944, p. 268). Sentencian que la escuela siempre obtendrá resultados deficitarios hasta que no se propongan acciones complementarias.

Con textos escritos a fines de la década del 30, en 1958 se comienzan a publicar los estudios de Roberto Bouton (2009) bajo el título de *La vida rural en el Uruguay*. Es notorio que, a pesar de registrar todo un capítulo sobre juegos y festejos, casi no aparecen referencias al niño de campo. Tampoco esto ocurre con la obra *Sociología rural nacional* de Aldo Solari (1953), la primera gran obra de sociología rural del país. Ambos son trabajos fundacionales de ese Uruguay rural poco investigado del que daba cuenta Castro (1944). Sin embargo, el niño rural como categoría con identidad propia aparece muy lateralmente en estos extensos y prolíficos trabajos iniciáticos.

En 1955 aparecen otras dos obras fundacionales de referencia: *La vida rural uruguaya* de Daniel Vidart (1955) y *Rasgos actuales de un rancherío uruguayo* de Renzo Pi Hugarte y Germán Wettstein (1955). En ambos, la cuestión de los rancheríos rurales está presente. Vidart señala que «la oscura verruga del rancherío afea la mejilla tersa del campo uruguayo» (Vidart, 1955, p. 144). Al igual que Castro, en Vidart el rancherío parece, en realidad, no formar parte del campo uruguayo, por su singularidad y ajenez a las características culturales del campo

mismo. Incluso el rancho que le da nombre es una caricatura constructiva y no el rancho «criollo clásico, de robusta pared de terrón, fuertes horcones, bien quinchado hecho a dos aguas y discretamente cómodo interior» (Vidart, 1955, p. 144).

Pero más allá de la singularidad del rancherío que no es un medio, la infancia rural es ubicada sin complejos ni tormentos, en el lugar que Castro (1944) había ensayado una década atrás. Desde la antropología cultural, Vidart la ubica en la dialéctica de la cultura entre campo y ciudad. Desde pequeño, en el hombre de campo todas las experiencias han sido directas: «Desde pequeño ha vivido en contacto con el rocío de la mañana, con el canto de la avispa, con el ronco resuello de las tormentas, con las fuerzas rituales de la tierra y del agua, del cielo y del viento» (Vidart, 1955, p. 24). La infancia rural y el *hacerse hombre* están en tensión en el texto de este autor y de la época. El niño rural «se hace hombre a los seis años, cuando ya monta a caballo o ayuda a sus padres labradores. Es un ser muscular y óptico; actúa en las categorías del instinto y se adapta miméticamente al contorno zoológico o botánico» (Vidart, 1955, p. 24).

La caracterización del niño de campo de Daniel Vidart la hace, por contraposición, describiendo al niño urbano.

El niño de la ciudad crece bajo la mirada vigilante de sus padres, bajo la admonición de sus maestros, bajo la implacable égida de las vitaminas, de las cuatro tricotas en invierno, de la interdicción de asolearse en verano, de la sustracción sistemática al caballo que cocea, a la ortiga que martiriza, al arroyo que ahoga, al relámpago que espanta. Todo lo instintivo se debe disimular: los niños son naturalmente sucios y se han de convertir en aseados; son barullentos y anárquicos, pero deben adquirir «modales»; aman la expansión y la libertad, pero han de soportar las torturas sedentes de los profesores de idiomas, de solfeo, de etiqueta, de canto, de manualidades y otras monerías (Vidart, 1955, p. 25).

Renzo Pi y Germán Wettstein exponen el fenómeno del rancherío rural a través del caso del rancherío de Cañas, Tacuarembó, y por medio de su participación en la XIX misión sociopedagógica en representación del Centro de Estudiantes de Derecho. En el informe presentado a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, los estudiantes retoman la cuestión de los niños y sus juegos y juguetes. «En Cañas, una de tantas ranchadas, no hay otros juguetes que toscos carritos, algún muñeco de palo o trapo de primitivo ingenio, o cosas por el estilo» (Pi Ugarte, Wettstein, 1955, p. 120). Se recoge aquí la misma idea que antes en Pueblo Fernández del niño que no sabe jugar cuando se encuentran a una maestra que les había enseñado a las niñas una antigua ronda

cantada «para evitar la pena de ver a los niños quietos por no saber jugar» (Pi Ugarte, Wettstein, 1955, p. 121). Sin embargo, como antes Castro (1944) y Soler (2019), los estudiantes advierten acerca de la complejidad de la construcción simbólica en el niño rural, sus relaciones con el mundo adulto y con el medio natural.

El niño, cuando no juega con sus perros, debe jugar con su imaginación, descubriendo figurados animales de piedra, haciendo ranchos y potreros de palitos, animando hombrecitos de barro. Sus juegos de este tipo reflejan las actividades que lo rodean; lo vemos —por ejemplo— «parar rodeo» a un ganado de huesos y carozos de durazno con invisibles peones montados en guijarros (Pi Ugarte, Wettstein, 1955, p. 120).

En el informe sobre el rancharío de Cañas aparece un puente con los relatos literarios y con las miradas desde las letras. En particular este puente refleja a su vez el puente entre la niñez y la adultez, valiéndose de la conferencia «La cansera del hombre de campo» dictada por Juan José Morosoli, y que había sido publicada en *Marcha* el 4 de agosto de 1940.

[...] A los 12 o 14 años no se puede dejar de ser niño, y cuando tomas de golpe un gesto de mayoría responsable, es porque no has visto claramente aún su destino inmediato y está todavía, aunque no lo parezca, jugando. Juega un juego extraño: «Juega con los hombres a ser hombre. Primero jugó sin juguetes. Ahora juega sin niños; él cree que es un juego feliz este resbalar apurado hacia la angustia de ser hombre» (Morosoli, 1940).

Morosoli (1940) contrapone la mirada idílica del campo relatada antes por Javier de Viana y, producto de la época y el deterioro de las condiciones de vida del habitante rural, describe un mundo lejano y sombrío. Una parte central de esa descripción hace referencia a los hijos de la peona rural y la tensión entre jugar y no jugar. Un niño sin juguetes y sin abuelos pero que, sin embargo, juega.

Nadie puede imaginarse la vida de un niño, quieto y callado, sin un papel para leer, sin un carro para hacer rodar, sin una piedra para tirarle a un pájaro, sin un abuelo a quien torturar con sus preguntas, sin un compañero con quien reñir o conversar. Pero aún juega el niño, tiene que jugar; sin duda juega (Morosoli, 1940).

¿A qué juega un niño rural? parece ser la pregunta que guía la construcción conceptual de la infancia rural y que oscila entre la carencia y la abundancia, entre el relato lastimoso y el esperanzador, entre la idea de simplicidad salvaje y la de complejidad simbólica, lo que se es y no se es en la dialéctica cultural entre campo y ciudad. Al igual que Castro (1944), esa pregunta motiva en Morosoli una respuesta similar, más

literaria y expresiva, pero del mismo tenor. «[...] El hijo de la peona juega. Sin juguetes. Con el perro que siempre anda por ahí, o con el hermano más chico, o con las piedras pequeñas o los pequeños bichos» (Morosoli, 1940).

Hay también pequeños juguetes extraños: carretes de hilo. Latas de dulce vacías. Alguna peinilla rota. Con estas cosas mínimas, inútiles al hombre, el niño crea su mundo. Carretas, carros. Eso hace. Siempre cosas que andan. Cosas para viajar. La niña crea el juguete eterno. Trapo sobre trazo, crea la muñeca. No es una muñeca, pero ella ve una muñeca (Morosoli, 1940).

La vertiente literaria entra en escena en este período con una importante fuerza de representación y construcción del niño rural y de los pequeños pueblos del interior. Lejos del sentido de denuncia y de exposición de las carencias, la literatura de la época juega con el valor de la sencillez y la autenticidad, y con la reivindicación de la vida del niño rural. De hecho *Perico*, del propio Juan José Morosoli, tiene su primera edición en 1945 con «Los juguetes» como su relato más elocuente. Es un signo de la época la exposición del niño rural sin juguetes y que juega con su entorno, desarrollando una creatividad e inventiva únicas. Juan José Morosoli sintetiza esto en la expresión «supe que los juguetes y los juegos que hacen felices a los niños no están en las jugueterías» (Morosoli, 1940).²⁶

Perico es en el Uruguay de mitad de siglo lo que antes había sido *Fermín* en el caso mexicano. Esta obra escrita por Manuel Velázquez Andrade (1928) fue en su momento ilustrada con dibujos de Diego Rivera, lo cual es indicador del valor que se le daba en la época a las publicaciones para los campesinos. Esto tiene sentido como propaganda revolucionaria en su faceta educativa. *Fermín* representa la vida rural narrando la historia de un niño de campo que trabajaba con su padre en una hacienda. La explotación por parte del patrón y la liberación de la familia gracias a la revolución, con el otorgamiento de tierras para la producción, forman parte del relato. Velázquez Andrade denuncia el

26 *Los juguetes* es uno de los 15 cuentos que originalmente formaron parte de *Perico*. Una síntesis del relato permite comprender a cabalidad el argumento del autor: «Cuando mi madre estuvo grave, nosotros salimos de nuestro hogar. Mi abuela se llevó a mis hermanos más chicos y yo fui a la casa que era la más lujosa del pueblo. Mi compañero de banca vivía allí. [...] Parecía que con aquellos juguetes no hubiera jugado nadie. Yo hasta entonces había jugado siempre con piedras, con tierra, con perros y con niños. Pero nunca con juguetes como aquellos. [...] En lo de mi padrino había vacas, mulas, caballos, gallinas, un horno de cocer pan y un cobertizo para guardar el maíz y alfalfa. La cocina era grande como un barco. [...] En casa de mi padrino supe que los juguetes y los juegos que hacen felices a los niños no están en las jugueterías» (Morosoli, 1945).

latifundio y las injusticias de clase en los medios rurales. Diego Rivera representa en las imágenes su visión de los niños de campo mexicanos. El autor señala que *Fermín* «es la biografía de millares de niños mexicanos cuya existencia ignoramos o hacemos por desconocer» (Velázquez Andrade, 1928).²⁷



Ilustración de *Fermín* por Diego Rivera (1928)

Reflexiones finales

En el período considerado las referencias al niño rural en Uruguay tienen en Julio Castro el vector fundamental, que a su vez acusa recibo de las referencias mexicanas al respecto. Esto se debe a las miradas puestas en los mundos rurales y que desencadenaron procesos educativos, primero en México y luego, de manera diferida, en Uruguay, a modo de imagen especular difusa. En este sentido, no es posible

27 Un fragmento de *Fermín* deja ver la intención del autor y, por ende, de la sep que distribuyó ampliamente la obra. «El dueño de la tierra donde Fermín y su padre trabajan, no vive en el rancho. Suele ir de vez en cuando, pero con nadie habla, fuera de su Mayordomo. En la ciudad vive en casa lujosa, mantiene coche y hace fiestas. El Mayordomo es un sujeto de cejo fruncido, malo y regañón. Jamás asoma en sus labios una sonrisa de afecto. Nunca está contento de la tarea. Siempre le parece poca. Se encoleriza y golpea a los peones. Todos le tienen miedo. Nadie se atreve a pedir justicia contra él» (Velázquez Andrade, 1928).

analizar los relatos sobre el niño rural sin ubicarlos en la cadena de acontecimientos que se dieron en uno y otro escenario. Esto incluye los paralelismos en torno a las misiones culturales o sociopedagógicas, las escuelas normales rurales y las iniciativas experimentales en torno a la escuela rural.

El concepto de *casas del pueblo* tiene en México luego de 1920 una existencia material e institucional concreta. Años después, su herencia conceptual alimenta en Uruguay la idea de una escuela rural como casa del pueblo, en el marco del movimiento en favor de una nueva escuela rural. Esta deriva conforma el núcleo duro de la construcción de la pedagogía rural uruguaya, y Julio Castro es el referente más explícito de este mecanismo de asunción conceptual.

Estas referencias al niño rural se caracterizan por la identificación de sus carencias materiales, sus *déficits culturales* y por la búsqueda de sensibilidades colectivas a través de la advertencia y la denuncia. El niño rural carente aparece como un descubrimiento, una realidad hasta el momento desconocida o que no se había querido reconocer. Buena parte de estos relatos implican una otredad, con valoraciones y juicios de alarma en el marco de una lógica del *ellos y nosotros*. Tanto en México como en Uruguay, las imágenes y relatos sobre el niño indígena y campesino aparecen como fundacionales de una concepción. Pero con el advenimiento del escolanovismo, este proceso termina coincidiendo con la propia idea de infancia, sus especificidades y sus efectos sobre las prácticas de enseñanza.

Pero las referencias al niño rural no se limitan a miradas lastimeras y de compadecimiento formuladas desde una exterioridad. Estas miradas son matizadas por muestras descriptivas de la complejidad del mundo infantil rural. Esta complejidad, sobre todo en el caso uruguayo, está dada a partir de la evidencia de construcción del mundo simbólico a través de los juegos de crianza. Las tensiones del niño con el mundo adulto mediadas por el trabajo, la fuerza creativa de los vínculos con el medio natural, las representaciones sociales y de las relaciones desiguales de clase, y el trabajo como juego son algunas de las imágenes que aparecen en los ensayos, los informes de investigación, las crónicas periodísticas y los textos literarios de la época.

Tanto en el niño rural de la carencia como en el niño rural de la abundancia simbólica, el relato se construye en contraposición con el niño de ciudad, en el marco de una lógica de análisis de dicotomía entre lo rural y lo urbano, propio de la época. Las imágenes del niño rural, a mitad de siglo xx adquiere su máximo nivel de exposición, para luego diluir paulatinamente sus contornos y sus colores.

Referencias bibliográficas

- BASSOLS, N. (1985). El programa educativo de México. En E. Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.
- BONSAL, S. (21 de junio de 1921). Mexico's main need. New Minister of Education Tell of His Plans for War on Illiteracy. *New York Times*, p. 80.
- BORGES, J. A., y Fernández, E. (1939). *Agua turbia. Mirando hacia las campañas... el dolor uruguayo*. Palacio del Libro.
- (1940). *Miel amarga*. Bolsa de los Libros.
- BOUTON, R. (2009). *La vida rural en el Uruguay*. Ediciones de la Banda Oriental.
- BRUNO-JOFRÉ, R., y MARTÍNEZ VALLE, C. (2009). Ruralizando a Dewey: el amigo Americano, la colonización interna y la Escuela de la acción en el México pos-revolucionario (1921-1940). *Encuentros sobre Educación*, 10, pp. 43-64.
- CASTRO POZO, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(2), 667-708.
- CASTRO, J. (1938). *Síntesis del proceso educacional mexicano*. Oficina de Prensa de Periodistas Libres.
- (1940). *El analfabetismo*.
- (1942). *El banco fijo y la mesa colectiva. Vieja y nueva educación*. Talleres Gráficos 33.
- (1944). *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos 33.
- (6 de julio de 1945). La misión pedagógica de los alumnos normalistas. *Marcha*, p. 16.
- (13 de julio de 1945b). La misión pedagógica a Caraguatá. *Marcha*, p. 16.
- (20 de julio de 1945c). En el campo hay gente que se muere de hambre, *Marcha*, p. 16.
- (27 de julio de 1945d). La última etapa de la misión pedagógica. *Marcha*, p. 16.
- (3 de agosto de 1945e). Balance de la misión pedagógica. *Marcha*, p. 16.
- (6 de agosto de 1947). En el país de la «Canyca». *Marcha*, p. 16.
- (1949). *Cómo viven los de abajo en los países de América Latina*. Publicaciones de la Asociación de Bancarios del Uruguay.
- (1949b). Informe del Subinspector Sr. Julio Castro. En DEPN. *Congreso de Maestros Rurales. Piriápolis 1949*.
- CHIARINO, J. V., y Saralegui, M. (1944). *Detrás de la ciudad. Ensayo de síntesis de los olvidados problemas campesinos*. Impresora Uruguaya.
- CNEPYN (1950). *Programa para Escuelas Rurales*. Imprenta Nacional.
- COMANDO GENERAL DEL EJÉRCITO (1978). *Testimonio de una nación agredida*. Universidad de la República.

- COOK, K. (1932). *The House of the People. An account of Mexico's new schools of action*. United States Government Printing Office.
- CORONA, E. (1986). La casa del pueblo, la escuela rural de la Revolución. En B. Fuentes. *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. SEP, Ediciones El Caballito.
- CSUKASI, M., Svirsky, P., y Wettstein, G. (1968). *Los rancheríos y su gente. Tareas, costumbres, historias de vida*. Universidad de la República.
- DEPYN (1949). Congreso de Maestros Rurales. Piriápolis 1949. *Anales de Instrucción Primaria*, tomo 12 (1, 2). CEPYN.
- DEWEY, J. (1926). México's Educational Renaissance. *New Republic*, 48(616), pp. 116-117.
- FERREIRO, A. (1937). *La enseñanza primaria en el medio rural*. La Artística.
- FUENTES, B. (1986). *Enrique Corona Morfín y la educación rural*. SEP, Ediciones El Caballito.
- SOSA, J. (1935). *Vida de un maestro*. Sociedad Amigos del Libro Rioplatense.
- (1940). *Fuera de la escuela*. Claridad.
- LOYO, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.
- MOROSOLI, J. J. (4 de agosto de 1940). La cansera del hombre de campo. *Marcha*.
- (1945). *Perico. 15 relatos para niños*. Ediciones Liceo.
- NÁJERA, J. C. (1985). Decálogo del maestro rural. En E. Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.
- PI HUGARTE, R., y WETTSTEIN, G. (1955). *Rasgos actuales de un rancherío uruguayo. El rancherío de Cañas del Tacuarembó en el panorama general de nuestros rancheríos*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.
- PRADA, A. (1987). Escuelas granja: testimonio de una experiencia. En A. Angione, V. Brindisi y otros. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Edición de la Revista de la Educación del Pueblo.
- RAMÍREZ, R. (1985). Propósitos fundamentales que la educación rural mexicana debe perseguir. En E. Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.
- (1968). El gran período constructivo del movimiento educacional de México surgido de la revolución. En *Obras completas de Rafael Ramírez*. Dirección General de Educación Popular.
- (2003). *La escuela rural en México*. Multimedia.
- SÁENZ, M. (1936). *Carapán*. Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán.
- (1985). Algunos aspectos de la educación en México. En E. Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.

- SANTOS, L. (2012). La pedagogía rural hoy: una actualización necesaria. *Quehacer Educativo*, (116). FUM-TEP.
- SEP (1985). El papel social del maestro rural. En E. Loyo. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP, Ediciones El Caballito.
- SOLARI, A. (1953). *Sociología rural nacional*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Montevideo.
- SOLE, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1959*. Imprenta Juvenil.
- (1987). El movimiento en favor de una nueva escuela rural. En A. Angione, V. Brindisi y otros. *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. El testimonio de los protagonistas*. Edición de la Revista de la Educación Pueblo.
- (1996). *Educación y vida rural en América Latina*. ITM-FUM.
- (2005). *Réplica de un maestro agredido*. Trilce.
- (2019). *Rastrojos*. Fondo Editorial Queduca.
- TRIBUNA SALTEÑA (18 de julio de 1947). Índice de la miseria: ¡los niños de Pueblo Fernández no sabían jugar! *Tribuna Salteña*.
- VELÁZQUEZ ANDRADE, M. (1928). *Fermín*. SEP.
- VIDART, D. (1955). *La vida rural uruguaya*. Ministerio de Ganadería y Agricultura.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS SORDOMUDAS EN EL URUGUAY A COMIENZOS DEL SIGLO XX



Rosana Famularo y Alicia Oviedo

Como sabemos, una escuela de sordos no solo es una parte muy importante para el desarrollo integral de personas sordas sino también un aporte a la construcción de la comunidad sorda, tanto en el desarrollo de su lengua como de su cultura.

Rodrigo González, presidente de ASUR.
Asociación de Sordos del Uruguay

Introducción

El 28 de mayo de 1910 se aprobó, por resolución gubernativa, el reglamento del flamante Instituto Nacional de Sordomudos de Uruguay con sede en Montevideo. Le correspondió a la Dirección General de Instrucción Pública dar a conocer la normativa. A partir de entonces quedaron sentadas las bases y los propósitos de la primera institución educativa pública uruguaya que brindó una atención especial a una infancia hasta entonces olvidada: las niñas y los niños sordomudos, tal era la denominación de la época.

El presente artículo es un recorte de una investigación en curso y más extensa que tiene por objetivo indagar los orígenes del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas de Buenos Aires, Argentina, y del Instituto Nacional de Niños Sordomudos de Montevideo, República Oriental del Uruguay. Postulamos que entre ambos establecimientos rioplatenses existe un aire de familia que involucra visiones y misiones relativas a la educación de la infancia sordomuda y a las diversas prácticas pedagógicas que vincularon a quienes protagonizaron la educación especial en los tiempos fundacionales. Para esta publicación, nuestra intención es concentrarnos en la institucionalización de las niñas y los niños sor-

domudos de la República Oriental del Uruguay a principios del siglo xx. Para ello, situaremos en el escenario social las visiones y los acuerdos políticos que permitieron organizar las bases de la educación especial de quienes integrarían la incipiente comunidad sorda uruguaya. Tanto estos datos como las referencias a diversas fuentes bibliográficas, el análisis de la documentación histórica que recabamos en los archivos institucionales de la Escuela Especial n.º 197 Ana Bruzzone de Scarone de Montevideo, nos permitirán dar cuenta de las prácticas político-institucionales orientadas al tratamiento de la niñez y adolescencia sordomudas rioplatenses en las primeras décadas del siglo xx.

Philippe Ariès, historiador francés, afirma lo siguiente: «La actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos» (Ariès, 1986, p. 5). Y en tal sentido, nuestras reflexiones finales darán cuenta de esos cambios a lo largo de las décadas posteriores a la época analizada.

Antecedentes de la educación para niñas y niños uruguayos sordomudos

A fines del siglo xix, según consta en el *Libro matriz del Instituto Nacional de Sordomudos* uruguayo, escrito por Manuel Collazo Villar, se evidenciaba la intención de emprender acciones destinadas a lograr la atención educativa de la niñez sordomuda, particularmente en las zonas urbanas. En su diario de notas, el educador de origen español expresaba:

Hallándome de nuevo en contacto con varios de esos infelices que no habían tenido ocasión de haber sido enseñados por falta de institución especial en la República [Oriental del Uruguay], me decidí abiertamente a demostrar con ellos mis aptitudes al respecto, a fin de que fluyera de aquí la fundación de un establecimiento nacional a semejanza de los que existen en la Europa y en la América del Norte (Collazo Villar, 1891, p. 5).

La metodología de la palabra pura, el llamado oralismo que desaconsejaba e incluso prohibía el uso de gestos o mímica, se había impuesto en el Congreso Internacional de Profesores de Sordomudos llevado a cabo en Milán, Italia, en septiembre de 1880. Cuatro años más tarde, en diciembre de 1884 tuvo lugar en Montevideo un examen público de tres niños sordomudos donde se puso a prueba sus capacidades para transmitir conocimiento adquirido por medio de la palabra hablada. Autoridades de la enseñanza, prensa y público en general fueron invitados

por Collazo Villar, que pretendía demostrar que las personas sordomudas eran capaces de ser instruidas. Con ello quería además reafirmar su pedido a las autoridades de la enseñanza y del gobierno para que se le otorgara un aula en la escuela que él conducía. De esto surgió la formación de una comisión que luego elevaría al gobierno la petición de crear una clase especial:

Excelentísimo señor ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Don Juan L. Cuestas. Los que suscriben, padres e interesados por los niños a quienes cupo la desgracia de venir al mundo sordomudos, ante v.E. con el mayor respeto se presentan y exponen: Que siendo innegables los beneficios que a estas desgraciadas criaturas reportaría la instalación de una clase, de enseñanza elemental, en la cual pudieran adquirir los conocimientos que proporciona la instrucción. En virtud de lo expuesto, pues confían en que el Superior Gobierno tendrá a bien utilizar los nobles e inmensos beneficios que a estos desventurados seres pueda prestar el referido Sr. Collazo, secundando sus esfuerzos y encargándose de una clase especial de sordo-mudos, tarea que podría llevar a cabo tan ilustrado profesor en la misma Escuela que dirige con competencia indisputable en la serie de años que está a su cargo, y siendo este el medio a nuestro juicio más económico para el Estado [...] (Collazo Villar, 1891, p. 8).

Para la Modernidad, la educación de las personas sordomudas constituía un deber de pueblos y gobiernos, y su inobservancia, un verdadero crimen. Resultaba además una imperiosa necesidad pública, pues el sordomudo no educado podía resultar peligroso para los otros y para sí mismo, y, como señala Famularo (2015, p. 28), la situación podía alterar la paz social. Por tales motivos, era menester formar buenos hijos e hijas de familia y útiles ciudadanos para la patria y mejorar «su mísera existencia», como argumentaba José Antonio Terry padre (1882) en su comunicación en el Primer Congreso Pedagógico realizado en Buenos Aires en 1882.

En consecuencia de lo demostrado y fundamentado por Collazo Villar, el 27 de junio de 1885 el inspector nacional, Jacobo Andrés Varela, elevó una nota dirigida a la Dirección General de Instrucción Pública, haciendo referencia a la solicitud presentada al ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública por los vecinos del barrio la Aguada de Montevideo. Varela apoyaba la necesidad de considerar en la instrucción pública a las niñas y los niños sordomudos, pues: «[...] La educación pública debe abarcar a todos los niños en edad de escuela y aún a los adultos en los cuarteles, cárceles, etcétera» (Varela y Vázquez Acevedo, 1882, p. 410). Reconocemos en esta afirmación lo expuesto en las conclusiones del Primer Congreso Pedagógico de 1882, a la vez que reafirmaba

la convicción de que las niñas y los niños sordomudos eran aptos para ser educados y ser redimidos por la escuela «como agencia redentora de la ignorancia (misericordia moral), la sordomudez (misericordia física) y de la opresión (misericordia política)» (Famularo, 2016, p. 42). Para ello, Jacobo A. Varela proponía la creación, como proyecto piloto, de un aula especial destinada a estos tres niños de la escuela de Collazo Villar. Era su firme convicción también advertir a la sociedad sobre los beneficios que se podía obtener con la atención especial a una población de niñez marginada. Si bien la autorización estaba dada, seis años de retraso en las gestiones administrativas hicieron que el aula para sordomudos fuera, finalmente, inaugurada el 16 de febrero de 1891. Se eligió la escuela n.º 12 de grado 2 del barrio la Aguada, y esta estuvo bajo la dirección de su iniciador: Manuel Collazo Villar. Este hecho podría constituir el primer ensayo de la educación formal de la niñez sordomuda uruguaya. Al respecto, las autoridades de la época opinaban lo siguiente:

[...] Urgía colocar en manos de ese funcionario los medios conducentes a la abolición del lenguaje mímico y por medio de signos, y valerse de procedimientos más modernos y generales encaminados a establecer la comunicación del pensamiento por medio de la palabra hablada (Araujo, 1911, p. 27).

Sin embargo, la directora fundadora de la primera institución oficial para la educación de la niñez sordomuda en Uruguay, Ana Bruzzone de Scarone, recordó que «desgraciadamente estas clases solo pueden considerarse como simples tentativas ya que funcionaron durante breve plazo de tiempo sin dejar mayores huellas de sus resultados» (Bruzzone de Scarone, 1950, p. 43).

Entre otras iniciativas documentadas, hacia fines del siglo XIX, Madeleine Lagarrue de Larnaudie —una educadora de origen francés— se ocupó de organizar en la Institución Francesa para Señoritas a su cargo una clase especial para niñas y niños sordos. También brindaba clases particulares; María Petrona Viera Carino, reconocida por su participación en el movimiento pictórico planista, fue su alumna en lecciones privadas. Como ocurría con las reuniones de Collazo Villar, era costumbre organizar demostraciones del alumnado ante un público de invitados notables con el objetivo de dejar constancia de la eficacia del método de educación empleado. El inspector general de Instrucción Pública, doctor José P. Massera, miembros del consejo de Educación y del cuerpo docente, miembros de la Sociedad Francesa de Beneficencia, integrantes del cuerpo diplomático francés, entre otros, se dieron cita en los salones de la Ciudad Vieja para asistir al espectáculo pedagógico. El sistema que presentaba Madame Larnaudie era el método de lengua oral pura. De reciente invención para la época y vinculado a las reso-

luciones del Congreso de Milán, esta metodología estaba destinada a quienes se proponían denominar, a partir de entonces, sordoparlantes en lugar de sordomudos. Según Larnaudie, había suplantado, en su país de origen, al método dactilológico del abad de L'Épée, es decir los signos convencionales manuales.

Para Ana Bruzzone de Scarone el origen de la creación de un instituto nacional en el Uruguay, que se efectivizaría en 1910, se debió al interés que esta problemática despertó en el presidente de la República Oriental del Uruguay, Juan Lindolfo Cuestas, después de una visita de un grupo de niñas y niños sordomudos acompañados de su profesora, Madame Larnaudie.

Interesado dicho gobernante [Juan L. Cuestas] por esta enseñanza, le acordó de inmediato una subvención, la que no pudo hacerse efectiva por dificultades surgidas entre el gobierno y la referida maestra. Dado el resultado poco halagüeño de sus tentativas, el presidente Cuestas, con la tenacidad que tanto lo caracterizó, buscó por otros caminos la culminación de sus propósitos: proyecto, primeramente la contratación de un profesor especial en el extranjero y, más tarde, buscó el elemento que debía implementar esta enseñanza entre el profesorado nacional; procedimiento justo y razonable, por todo concepto, y que se llevó a cabo mediante las gestiones iniciadas ante el Gobierno Argentino a fin de que ingresaran seis maestras uruguayas en el Instituto Nacional de Niñas Sordomudas, de Buenos Aires, dirigido entonces por la profesora María Ana Mac Cotter de Madrazo [nacida en Montevideo]. Simultáneamente, el presidente Cuestas enviaba un mensaje al Cuerpo Legislativo, dando cuenta de esa resolución y acompañaba, a la vez, un proyecto de ley de creación del Instituto Nacional, proyecto que permaneció encarpetaado por muchos años, no obstante haberse ocupado de él algunos legisladores (Bruzzone de Scarone, 1950, p.44).

A estas iniciativas se sumaban los reclamos de los progenitores que reclamaban la creación de una institución destinada al desarrollo intelectual tanto de niñas y niños sordos como de niñas y niños ciegos. Además de esgrimir ante las autoridades el derecho de pedir una educación pública y gratuita para sus vástagos, argumentaban que resultaba un despropósito marcharse al extranjero en búsqueda de un centro de enseñanza inexistente por entonces en territorio uruguayo.

En las puertas del siglo xx la educación de la niñez sordomuda estaba en la agenda pública rioplatense. Como se había señalado en el Primer Congreso Pedagógico, era necesario además capacitar a un personal docente acorde para la tarea de instruir a estas criaturas desventuradas, desgraciadas e infelices, pues, a pesar de tan mísera existencia, eran

aptas para ser instruidas. Se iniciaba su educación formal y las conclusiones y recomendaciones del Congreso de Milán de 1880 serían tomadas en cuenta tanto en la planificación como en las prácticas pedagógicas, tanto en las escuelas de aplicación como en los cursos normales.

El Instituto Nacional de Niños Sordomudos de Uruguay

En diciembre de 1909 Ana Bruzzone fue designada directora interina, cargo en el que permanecería hasta su retiro jubilatorio en 1928. Egresada del Instituto Normal de Señoritas bajo la dirección de María Stagnero de Murar, Bruzzone realizó su formación especializada en el curso normal del Instituto Nacional de Niñas Sordomudas de Buenos Aires, bajo la dirección de su connacional María Ana Mac Cotter de Madrazo, y becada por el gobierno uruguayo. Al asumir la dirección, las autoridades solicitaron a Bruzzone que realizara las gestiones pertinentes para obtener dos locales destinados a los internos, varones y niñas, y para redactar el reglamento interno. En el 1910 el establecimiento comenzó a funcionar con una veintena de alumnos, la mayoría internos que no pagaban pensión alguna dada su modesta condición económica. En caso de poder hacerlo, las familias contribuían con una cuota determinada por el Poder Ejecutivo, pero la enseñanza era gratuita. Como establecía el reglamento de la institución porteña, que sirvió de referencia, el alumnado podía ser pupilo, medio pupilo, pensionista gratuito o indigente. El establecimiento montevideano dependía directamente de la Dirección General de Instrucción Primaria, y se sostenía con los fondos autorizados por la Ley de Presupuesto Nacional y con las cantidades que se le acordaban extraordinariamente.

En cuanto a la distribución del edificio de la calle Mariano Moreno, entre Juan Ramón Gómez y General Urquiza, en el barrio de La Blanqueada, la institución constaba de dos departamentos independientes, completamente separados: uno para niñas y otro para varones. La coeducación no estaba bien vista. Toda criatura que quisiera ingresar a la institución escolar debía pasar, previamente, por un reconocimiento médico a cargo del Cuerpo Médico Escolar, pues quedaba expresamente excluido el ingreso de quien padeciera «una enfermedad incurable o contagiosa, cuando resultare imbécil, cretina o no tuviese aptitudes para recibir la enseñanza que se da en esta Escuela o cuando resultase inexacto el estado de pobreza expresado en la solicitud de ingreso», según advertía el artículo 20 del Reglamento del Instituto Nacional de Sordomudos (1910, p. 8).

Mencionemos que el espacio escolar constituye uno de los ámbitos centrales para una medicina moral y sanitaria que se vinculó con la corriente higienista rioplatense que involucró a todas las niñas y los niños en edad escolar. Personalidades tales como Guillermo Rawson, presidente de la comisión organizadora del proyecto del Instituto Nacional de Niños Sordos porteño, Emilio Coni, miembro de su comisión directiva, y Abel J. Pérez, inspector de la Instrucción Primaria uruguaya, integraban el grupo de partidarios de una de las ramas de la medicina interesada en conservar la salud y prevenir las enfermedades, y, con ello, sus secuelas físicas, psíquicas y sociales con consecuencias individuales, familiares y comunitarias. La prédica teórica, tanto para el alumnado como para el plantel docente, se materializó en una serie de medidas de corrección, atendiendo al orden y a la higiene, a través de dispositivos que formaban parte de dos de los sistemas más fuertemente integradores: la educación y la salud.

En el 1907 Abel J. Pérez explicaba que la higiene escolar comprendía dos grandes campos: uno referido a los locales en los que actúa la escuela, el manejo que en ella se emplea y el material de enseñanza utilizado para la instrucción, aspectos que refieren a la arquitectura escolar, y otro que se centraba en los sujetos de la educación, considerados como «vehículos posibles de contagio» (Pérez, 1907, p. 260). En sus términos, el médico en la institución escolar tenía dos misiones: una profiláctica o preventiva, y otra curativa.

Tal postura consiguió que, en 1908, por resolución del Consejo de Instrucción Pública, se creara el Cuerpo Médico Escolar. Así, en la institución montevideana, para todo aquel que había sido examinado previamente por aquel, el método de enseñanza era el oral, que consistía «en emplear la palabra como único medio para impartir la enseñanza al sordomudo, con exclusión de todo lenguaje mímico convencional, del alfabeto manual y de cualquier otro sistema creado para comunicarse con el alumno» (Instituto Nacional de Sordomudos, 1910, p. 5).

Según Conde, Darrigol y Paéz (2018), el Cuerpo Médico Escolar fue una corporación científica que cumplió fines relevantes para la época, y en muchos casos su papel fue complementario del magisterio nacional, ya que justificaba con su apoyo las prácticas pedagógicas a seguir.

Ejercitar al alumno en la lectura labial para que reconozca por la vista los movimientos propios de la articulación oral recibiendo así, por ese sentido, las impresiones que no puede apreciar por el oído. Educar, por ejercicios auditivos especiales, el oído, cuando el examen médico ha constatado en el alumno un poder auditivo susceptible de ser desarrollado. Emplear la escritura como un medio para fijar los elementos fonéticos y para retener las ideas alcanzadas

primeramente por la palabra, es decir, como un auxiliar de la enseñanza oral (Instituto Nacional de Sordomudos, 1910, p. 6).

En el Instituto Nacional de Sordomudos de Montevideo los gestos estaban excluidos de la enseñanza, y eran desaconsejados incluso para los progenitores del alumnado. Así, Bruzzone de Scarone los instaba a hablarles en período de vacaciones evitando en lo posible los gestos, «de manera que de la lectura de labial puedan obtener el mayor número de conocimiento» (Instituto Nacional de Sordomudos, 1917, p. 32).

Sin embargo, y como ocurrió en todos los establecimientos de educación especial para la niñez y adolescencia sordomudas, la lengua de señas creó un vínculo de identidad comunitaria entre quienes compartían el espacio escolar. Lugares de usos cotidianos y compartidos, como los dormitorios, los talleres e incluso los patios durante los momentos de recreación, propiciaron conversaciones, libres y espontáneas entre pares y entre mayores y menores. El ser diferente, en primera instancia por una anormalidad funcional y una condición física común, y luego por el surgimiento de sistemas de comunicación no hablados vocálicamente entre criaturas y adolescentes en la institución montevideana potenció la reclusión, el aislamiento y el intento de normalización. Como consideran Berger y Luckman (1994), la institucionalización genera hábitos compartidos: todo acto que se repite con frecuencia, con una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzo para ser aprehendida, más tarde, por quien la ejecuta. Al compartir un mismo lugar físico, y a través de un compromiso compartido, quienes integraban el alumnado generaron pautas de comportamiento comunes, es decir, una identidad de grupo. Fuera de los salones de clase donde la comunicación estaba reglamentada, los juegos grupales como las rondas, la mancha, la rayuela, el gallito ciego, las carreras y las confidencias infantiles y adolescentes sirvieron de excusa para interacciones cotidianas y espontáneas en un sistema de comunicación posible, es decir, no hablado vocalmente, sino por señas, lo que daría origen a la lengua de señas, factor de cohesión del grupo, la LSU, lengua de señas uruguaya. En el interior de la institución escolar que lo albergaba, el alumnado construyó e hizo buen uso de la dimensión social, comportándose y constituyéndose así en una comunidad minoritaria a través de la participación —el compartir un mismo espacio escolar— y de un compromiso común: la necesidad de comunicación en su lucha por la supervivencia (Famularo y Massone, 1998) e incluso en una incipiente resistencia por el reconocimiento de su diversidad.

Sé agradecido y no olvides la casa que te dio abrigo por tanto tiempo y a las personas que te cuidaron e instruyeron. Recuerda

siempre a tus maestros porque ellos te educaron y te dieron el medio de comprender y ser comprendidos: la palabra. Usa siempre la palabra para que vivas en la sociedad. El hombre que no sabe hablar vive solo, triste y abandonado (Bruzzone de Scarone, 1917, p. 32).

Reflexiones finales

El paso del tiempo no opacó ni diluyó los deseos ni los logros de una comunidad educativa que en la época fundacional evidenciaba ya un crecimiento incipiente. El desarrollo de la historia y una serie de hechos alimentaron, aún más, la convicción de pensar en una educación inicial especialmente dedicada a una comunidad con una identidad y una lengua propia, ya no posicionados desde el paradigma normalizador médico-patológico, sino desde una mirada socioantropológica. Esta nueva orientación permitió cambios que hicieron y hacen foco en la niñez sorda, con una mirada puesta en sus posibilidades lingüísticas e intelectuales y no en su falta en términos patológicos. En el año 1987 se aprobó, desde el Consejo de Educación Primaria, el proyecto de educación bilingüe que sería aplicado en la escuela n.º 197 para niños sordos de Montevideo. En el establecimiento que lleva el nombre de Ana Bruzzone de Scarone comenzó un proceso de transición desde el modelo educativo oralista a un modelo educativo bilingüe (LSU, lengua de señas uruguaya-español). Por primera vez se consideró en la República Oriental del Uruguay la incorporación de la lengua de señas en la currícula y en las prácticas educativas, aunque sabemos que la lengua de señas, ya instalada como medio de comunicación, discurría en otros espacios institucionales más allá de los momentos formales de instrucción. Podemos considerar este momento histórico como un mojón fundamental a partir del cual se inicia el proceso de intelectualización de la lengua, proceso que continúa hasta la actualidad. La lengua de señas ya no solo es considerada como una lengua que le es propia a una comunidad, sino como parte inherente y fundamental, estrechamente vinculada al desarrollo socioemocional y cognitivo de toda persona sorda. La mirada puesta en la comunidad educativa sorda promovió, con el paso del tiempo, progresivas transformaciones y visiones que hoy nos interpelan y nos posicionan como promotores y protagonistas de los cambios.

Con respecto al marco legal desde el punto de vista educativo y lingüístico, las leyes n.º 18.437, Ley General de Educación, y la n.º 17.378 reconocen a la LSU, lengua de señas uruguaya. En otras cosas, la primera

establece que la LSU es una de las lenguas maternas del Uruguay, y que esto debe ser así considerado en los programas educativos elaborados (artículo 40, inciso n.º 5 de la Ley General de Educación 18.437) (Peluso, Vallarino, 2014, pp. 216-217). Por otro lado, la ley n.º 17378 afirma el reconocimiento de la lengua de señas uruguaya «como la lengua natural de las personas sordas y de sus comunidades en todo el territorio de la República» (República Oriental del Uruguay, 2001). Este reconocimiento contribuye a definir a la persona sorda como hablante de LSU con derecho a recibir una educación (entre otros derechos) que sea en su misma lengua.

Las decisiones en términos educativos, médicos y lingüísticos respondieron a contextos sociales, políticos y sociohistóricos que fueron válidos para cada época, por ello resulta muy interesante visualizar analíticamente y entender dicho proceso. Proceso que desde una u otra convicción tuvo siempre el mismo objetivo: educar desde una temprana infancia.

Referencias bibliográficas

- ARIÈS, P. (septiembre-diciembre de 1986). Historia de la infancia y de la juventud. *La Infancia. Revista de Educación*, 28, pp. 5-17. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/revista-de-educacion-n-281-historia-de-la-infancia-y-de-la-juventud-educacion/507>
- ARAUJO, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Imprenta El Siglo Ilustrado de Gregorio V. Mariño.
- BERGER, P., y Luckman, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- BRUZZONE DE SCARONE, A. (1950). Las escuelas para sordomudos en el Uruguay. Breve reseña histórica. *Revista de Sordomudos María Ana Mac Cotter de Madrazo*, pp. 43-46.
- COLLAZO VILLAR, M. (1891). *Libro matriz del Instituto Nacional de Sordomudos*.
- CONDE, S., Darrigol, M., y Páez, S. (2018). Configuración del Cuerpo Médico Escolar en Uruguay (1903-1915). Significaciones en torno a la arquitectura escolar y los sujetos de la educación. *Didaskomai. Revista del Instituto de Educación*, 9. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/4>
- FAMULARO, R. (2015). La conexión Madrazo en la organización de los institutos de niños sordos rioplatenses. *Lsi. Lengua de Señas e Interpretación*, 6, pp. 27-59. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/lsi2015.pdf>
- (2016). Medio Cielo. *La historia de la Asociación Argentina de Sordomudas, Casa Hogar*. Ediciones Dunken.
- FAMULARO, R., y MASSONE, M. I. (1998). Interpretación en lengua de señas: la lengua de la comunidad minoritaria sorda. Actas del Segundo Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación, pp. 159-166. Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- INSTITUTO NACIONAL DE SORDOMUDOS (28 de mayo de 1910). Reglamento del Instituto Nacional de Sordomudos aprobado por resolución gubernativa. Imprenta Artística de Juan J. Dornaleche.
- (1917). *Libro diario de la directora Ana Bruzzone de Scarone*.
- PELUSO, L., y VALLARINO, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), pp. 211-236. <https://www.redalyc.org/pdf/4758/475847269010.pdf>
- PÉREZ, A. J. (julio 1906-abril 1907). *Anales de Instrucción Primaria*, año 3, 4(1-5), pp. 257-283. El Siglo Ilustrado.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, n.º 18.437 (2008, 12 de diciembre). Senado y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

LEY 17.378 (2001, 25 de julio). Senado y Cámara de Representantes República Oriental del Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001#:~:text=El%20Estado%20asegurar%C3%A1%20a%20todas,la%20comunicaci%C3%B3n%20que%20deba%20establecerse>.

VARELA, J. A., y VÁZQUEZ ACEVEDO, A. (10 de junio de 1882). Informe sobre el Congreso Internacional Pedagógico y celebrado en Buenos Aires, Montevideo. En J. P. Varela. *Obras completas de J. P. Varela* (tomo 4), (pp. 405-453). Cámara de Representantes.

INFANCIAS DESDE EL ARTE





Petrona Viera y la verdad del recreo. Magali Pastorino.



El futuro está en los niños. Magalí Pastorino.



El menor infractor. Magalí Pastorino.



Soñando con los hijos de la mitología. Magalí Pastorino.

LOS AUTORES

VIRGINIA MÓRTOLA

Licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Udelar), máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil (Universidad Autónoma de Barcelona), psicoanalista. Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje [DEYA] del Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

Docente a cargo del curso de Literatura Infantil, en la formación de Educación Inicial de la Universidad Católica de Montevideo.

Coordinadora de talleres de expresión escrita para docentes en diversos proyectos del Plan Ceibal y en instituciones educativas, y del taller de escritura para niños y niñas Bosque de historias en Espacio Hiedra.

Es columnista de literatura infantil y juvenil en *No Toquen Nada*, en emisora Del Sol, y en el Portal de Escaramuza. Es escritora de libros sobre literatura infantil y ha obtenido varios premios nacionales por ellos.

virginiamortola@gmail.com

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO

Doctora por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Psicología y Educación, licenciada en Psicología (Facultad de Psicología, Universidad de la República [Udelar]) y licenciada en Lingüística (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [fhce], Udelar). Profesora titular en el Instituto de Psicología Clínica ([ipc], Facultad de Psicología, Udelar) y en el Departamento de Educación y Aprendizaje ([deya] del Instituto de Educación, fhce, Udelar).

Directora del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje, psicoanálisis (eeap) de la línea «Infancias, pedagogías, arte y saberes *psi* en el Uruguay» y del proyecto «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay» (ipc, Centro de Investigación Clínica en Psicología [cic-p], Facultad de Psicología, Udelar). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (sin) de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (anii). Psicoanalista, miembro de la Ecole Lacanienne de Psychanalyse.

amfernandezcaraballo@gmail.com

GABRIELA FERREIRA OLASO

Licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Maestra egresada del IINN. Maestranda en Teoría y Prácticas en Educación (FHCE, Udelar).

Miembro del grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

Miembro de la línea de investigación «Formación humana e inquietud de sí» del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHCE.

Profesora de Psicología, Pedagogía y de Escritura Monográfica de ensayos de egreso en centros e institutos de formación docente en el país.

gferreiraolaso@gmail.com

GERARDO GARAY MONTANER

Profesor de Filosofía e Historia de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina, 2017); posdoctorado en Historia Intelectual (UEPG, Brasil, 2020). Profesor Adjunto del Instituto de Educación, FHUCE-Udelar. Autor de *La vida es un arma* (2013), *Anarquistas educadores* (2018) y *La Ilustración perdida. Magisterio y vida cotidiana en la primera mitad del siglo XX* (2020).

gerardo.garay@gmail.com

MARÍA VICTORIA MUJICA

Licenciada en Ciencias de la Educación opción Investigación, maestranda de la Maestría en Ciencias Humanas, mención Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). Integra el grupo de investigación «Estudios sobre enseñanza, aprendizaje y psicoanálisis» y el proyecto de posdoctorado «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay» (DEYA-Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

eipi.muja@gmail.com

LIMBER SANTOS

Es licenciado en Ciencias de la Educación (FHCE, Universidad de la República), maestro de Educación Común (Instituto Normal), magíster en Enseñanza Universitaria (CSE-FHCE, Udelar), profesor adjunto del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (FHCE, Udelar) y director de la línea de investigación «Estudio de la didáctica multigrado» (Edimul).

limbersantos@gmail.com

ROSANA FAMULARO

Egresada de la carrera de Francés del Instituto Superior del Profesorado, Joaquín V. González, de Buenos Aires. Obtuvo un máster I en Tecnología Audiovisual de la Comunicación en la Universidad de Poitiers, Francia, y un doctorado honoris causa por sus antecedentes en interpretación en lengua de señas de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Intérprete de LSA, lengua de señas argentina, español, coordina la Comisión de Traducción Audiovisual y Accesibilidad de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes, AATI. Participó en programas de inclusión y accesibilidad en el Instituto Nacional de la Administración Pública, INAP, y en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo, INADI, en Argentina. Tuvo a su cargo cátedras en la Universidad de Buenos Aires (Colegio Nacional de Buenos Aires) y en la Tecnicatura Universitaria en la Traducción y la Interpretación en LSU, lengua de señas uruguaya, español, TUILSU, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, con sede en Montevideo, desde donde colabora en investigaciones sobre la historicidad de la interpretación en lenguas de señas y comunidades sordas femeninas rioplatenses. Publicó *El intérprete y la persona sorda en la Administración Pública* (Buenos Aires, INAP, 1995), *Medio Cielo. La historia de la Asociación Argentina de Sordas* (Buenos Aires, Dunken 2016) y *Despejar x. Interpretación en lengua de señas y lengua oral* (Montevideo, Udelar, 2018). rofamularo@gmail.com

ALICIA OVIEDO

Maestra egresada de Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, capacitada en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores en la Atención a Niños Sordos. Directora interina de la Escuela n.º 197 para personas sordas y con alteraciones del lenguaje Ana Bruzzone de Scarone. Egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de la Tecnicatura Universitaria en Interpretación en Lengua de Señas Uruguaya-español (TUILSU), becaria Fullbright y autora de textos de especialidad. ovalic@gmail.com

MAGALÍ PASTORINO

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales y en Psicología (Udelar), magíster en Psicología y Educación (Udelar) y doctoranda en Educación (Udelar). Es profesora adjunta del Primer Período de Estudios, Departamento de las Estéticas en el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes (Facultad de Artes, Udelar). Su línea de investigación se constituye en el cruce de campos de la enseñanza artística universitaria, las prácticas estético-artísticas y la subjetivación. magalipastorino@gmail.com



SD

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

La temática de este libro fue definida en los cursos «Dificultades ante el Aprendizaje» (2019 y 2020) y se fortaleció con las investigaciones realizadas en los proyectos «Infancias, pedagogías y saberes *psi*» y «Concepción del psicoanálisis con niños en el Uruguay», inscriptos en el DEYA del I.E. (FHCE) y en el Instituto de Psicología Clínica y CIC-P (Facultad de Psicología).

Dichas investigaciones se basaron en análisis de documentos que resultaron de un corpus constituido por varias fuentes documentales que abarcan la primera mitad del siglo xx en el Uruguay. El estudio se dividió en tres secciones: *Infancias y pedagogías*, *Infancias y saberes psi* e *Infancias desde el arte*. En esta primera parte se presenta la sección *Infancias y pedagogías* y un sector de la sección *Infancias desde el arte*.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1988-1



9 789974 019881